

Szárny és teher

A magyar oktatás helyzetének elemzése

HÁTTÉRANYAG

**A Bölcsék Tanácsa oktatási szakértői bizottságának
és a bizottság által felkért szakértőknek az elemzése**

2009.

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó (Csermely Péter)	5
I. Hogyan változott meg az iskola feladata?	6
1. A hátránykompenzálásra, az esélyegyenlőség növelésére, az anti-diszkriminációra és az anti-szegregációra törekvés az iskola feladatrendszerében (Csovcsics Erika).....	6
2. A pedagógusok szerepe (Réti Mónika)	12
3. Az árnyékoktatás (Réti Mónika)	17
4. A társadalmi-gazdasági környezet legfontosabb változásainak jellemzői az utóbbi 18 évben a kisgyermekneveléssel kapcsolatban (Villányi Györgyné).....	22
5. A pedagógusok motivációja (Réti Mónika)	33
6. Reflexiók (Katz Sándor).....	40
II. Kompetenciák, kiemelt területek	45
1. A kisgyermekkor ismeretek, készségek és alapkompentenciák alakulása, az igények és elvárások változása (Villányi Györgyné)	45
2. A kisiskolások oktatásának legfontosabb változásai – főbb feszültségpontok (Szilágyi Imréné)	50
3. Az olvasás-szövegértés fejlesztésének helyzete (Nagy Attila)	58
4.1. A matematikai kompetencia változása (Szalay Balázs)	63
4.2. Matematikatanítás (Katz Sándor)	68
5.1. Nyelvtanulás (Vágó Irén)	76
5.2. Reflexiók a nyelvtanulásról (Poór Zoltán)	90
6. Az informatikaoktatás helyzete (Kőrösné Mikis Márta).....	92
7. A természettudományok helyzete (Réti Mónika).....	97
8. Művészeti nevelés (Fükéné Walter Mária, Vida Lóránd)	103
9. Egészséges életmód és testi nevelés (Ónodi Szabolcs).....	112
III. Hogyan változtak a nevelés és oktatás kulcsfontosságú probléma-területei?	120
1. Iskola a változó társadalomban (Szilágyi Imréné)	120
2. Mennyiben változott meg a kisgyermekkor nevelés feltételrendszere és tartalma? (Villányi Györgyné)	124
3. Milyen változások voltak a nevelési-oktatási intézmények értékrendjében? (Szilágyi Imréné).....	134

4. Miképp jelent meg a normakövetés gondolata és igénye a tanulók és a pedagógusok esetében? Hogyan változott az elmúlt időszakban? (Csermely Péter, Fülöp Márta).....	137
5. Milyen változások tapasztalhatók az oktatáshoz való hozzáférés egyenlő esélyeiben? Szegregáció; Tehetséggondozás (Csermely Péter).....	142
7. Milyen módon változott meg a demokratikus és az állampolgári nevelés az intézményekben? (Farkas Anikó, Villányi Györgyné).....	149
8. A fenntartható fejlődés támogatása intézményes neveléssel (Réti Mónika)...	160
9. Milyen módon változott meg az intézményi szerkezet? (Szebedy Tas)	166
10. A szakképzés helyzete, legfontosabb problémái és lehetséges fejlesztési irányai (Szilágyi János)	168
11. A szakképzés változása (Józsa Tamás)	176
12. A szakképzés és a felnőttképzés (Kálmán Anikó)	195
13. Melyek voltak a felsőoktatás legfontosabb változásai és melyek voltak a változások során kialakult legfontosabb feszültségpontok? (Csermely Péter) ..	201
14. A tanárképzés problémái a Bologna-rendszerben – megoldási javaslatok (Szalay Luca).....	205
15. Szakkollégiumok a felsőoktatásban (Farkas Anikó).....	208
16. Hogyan változott meg a kollégiumok feladatrendszere, feltételrendszere és hogyan alakultak a kollégiumok válasza a köz-és felsőoktatásban? (Ringhofer Ervin).....	213
17. A felnőttoktatás és képzés helyzete és fejlesztési lehetőségei (Csoma Gyula).....	219

IV. Mi volt a jellemző a magyar oktatás irányítására és fejlesztésére?	226
1. A magyar oktatásirányítás és fejlesztés jellemzői (Halász Gábor)	226
2. A magyar oktatásirányítás (Szebedy Tas).....	232
3. Stratégiai célok a közoktatásban (Palotás Zoltán).....	239
4. Az oktatás stratégiai céljainak alakulása a pártok oktatáspolitikájában (Barlai Róbertné)	249
5. Az Új Magyarország Fejlesztési Terv szerepe az oktatás fejlesztésében (Csermely Péter).....	262
6. Az oktatás finanszírozásának változásai és lehetséges fejlesztési irányai (Sáska Géza)	265

V. Mennyiben volt része a határon túli magyarság oktatása a magyar oktatási stratégiának?	271
1. A Magyarországon élő nemzetiségek oktatása (Farkas Anikó).....	271
2. A határon túli magyarság oktatása (Farkas Anikó).....	279

Előszó

A magyar oktatás helyzetének áttekintésére szolgáló, mellékelt Háttéranyag a Bölcsész Tanácsa oktatási szakértői bizottságának tagjai (Barlai Róbertné, Csermely Péter, Csovcics Erika, Farkas Anikó, Józsa Tamás, Nagy Attila, Ónodi Szabolcs, Réti Mónika, Szebedy Tas, Szilágyi Imréné és Villányi Györgyné), valamint a bizottság által felkért szakértők által elkészített elemzéseket tartalmazza. Az elemzések a megfelelő forrásmunkákkal is jelölt tudományos háttérre támaszkodnak, de óhatatlanul tartalmazzák az elemző saját tapasztalatait és véleményét is. Az oktatás helyzetének áttekintésében és a javaslatok megfogalmazása során a Háttéranyagban összefoglalt elemzéseken túlmenően sok száz könyvet, elemzést, és tanulmányt vizsgáltunk meg. Ezek közül különösen figyelmesen tekintettük át a korábban nyilvánosságra hozott oktatáspolitikai programokat és stratégiákat, a VII. Nevelésügyi Kongresszus ajánlásait, valamint az Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal által kidolgozott Zöld könyvet. A Háttéranyag tanulmányainak összeállításában igen nagy szerepet vállalt Réti Mónika, a bizottság titkára, akinek álhatatos munkáját ezúton is hálásan köszönöm. Az egyes nagyobb fejezetek szerkezetének kialakításában sok segítséget adott Barlai Róbertné, Szilágyi Imréné és Villányi Györgyné, akik szerkesztő munkáját ugyancsak köszönet illeti. A bizottság munkájának zavartalan körülményeit Ónodi Szabolcs és Szebedy Tas biztosították, amelyet ez úton is mind nekik, mind pedig segítő munkatársaiknak köszönök.

Csermely Péter

Hogyan változott meg az iskola feladata?

Az iskola feladatai között milyen hangsúly esik a hátránykompenzálásra, esélyegyenlőség növelésére, anti-diszkriminációra és anti-szegregációra törekvésre; illetve ez hogyan ágyazható be az általános kérdésbe

Csovcsics Erika

Helyzetelemzés

Az Egyetemes Emberi Jogok Nyilatkozatának elfogadása óta nemzetközi dokumentumok és ajánlások sora foglalkozott és foglalkozik az egyenlő bánásmódon alapuló oktatás szükségességével, kritériumainak meghatározásával. Mindenütt arról olvashatunk, hogy az oktatásnak etnikai, faji, nemi, társadalmi származási, nyelvi, vallási, politikai megkülönböztetés nélkül az emberi méltóság jegyében kellene lehetőséget biztosítania a gyerekek személyiségének, tehetségének, szellemi és fizikai képességének kibontakoztatására

Mi az iskola (az oktatás) feladata? – általános megállapítások

Az úgynevezett Delors-jelentés már több, mint tíz éve így fogalmaz:

„Végére jutván a századnak, amelyet a lárma, a düh és a gazdasági-tudományos fejlődés egyaránt jellemzett (habár nem azonos mértékben), s egy új század hajnalán, amikor aggodalom és remény váltják egymást, parancsoló szükségszerűség, hogy mindazok, akik kellő felelősségérzettel rendelkeznek, szenteljenek figyelmet olyan alapvető problémáknak, mint az oktatás lehetőségei. **A Bizottság az oktatáspolitikát úgy tekinti, mint a tudás, a képességek gyarapításának állandó folyamatát, de elsősorban és főként, mint személyek kivételes konstrukcióját, amelyben kapcsolatok létesülhetnek egyének, csoportok, nemzetek között.**” (Delors, 1997)

„Az egész életen át tartó oktatás tehát a XXI. század kezdetének egyik kulcskérdése. Jelentősebb, mint az iskolai oktatás és továbbképzés közötti hagyományos megkülönböztetés. Egy gyorsan változó világ kihívásaira felel, habár ez a megállapítás nem újkeletű, hiszen az oktatásról szóló előző jelentések is hangsúlyozták már, mennyire fontos, hogy **az iskola alkalmassá váljék arra, hogy szembenézzen a szakmai és magánéletben egyaránt jelentkező új követelményekkel.** Ez a követelmény továbbra is fennáll, sőt erősödik. S csak akkor tudunk megfelelni neki, ha már mindenki megtanult tanulni.” (Delors, 1997, 19. o.)

Kicsit árnyalja az elvárásokat Csapó Benő „Az iskolai tudás” címmel szerkesztett kötetének bevezetőjében:

Miért is járunk iskolába?

1. **a gondolkodás, a megismerés készségeink és képességeinek a kifejlesztése**, amelyek segítségével az egyén képes a környezetből felvett információkat hatékonyan feldolgozni, elemezni, az elemzések alapján következtetéseket levonni és döntéseket hozni.
2. az iskolának olyan ismereteket kell közvetítenie, amelyek felhasználhatóak **a gyakorlatban, a mindennapi életben**; amelyek lehetővé teszik az ember környezetében előforduló természeti és társadalmi jelenségek mélyebb megértését, eszközök, anyagok hatékonyabb használatát, a környezet megóvását.
3. bevezetést nyújt a különböző tudományokba, előkészítenek a későbbi tudományokra, megteremtik **valamely szakmára, hivatásra való felkészülés alapját.**(10. 16. oldal)

Braun József (8) szemszögéből:

Oktatás:

- *a fennálló társadalmi berendezkedés reprodukciója.*
- *megfelelően képzett munkaerő rendelkezésre állása.*
- *szellemi termék*

1. Megállapítás: Az alacsony iskolázottságú réteg újratermelődik

Magyarországon a rendszerváltás óta a népesség javuló iskolázottsági szintje ellenére is folyamatosan újratermelődik egy jelentős méretű alacsony iskolázottságú réteg. Évente mintegy ötezer tanuló 16 éves koráig sem fejezi be az általános iskolát, és több mint húszezer azoknak a száma, akik az általános iskola befejezése után nem tanulnak tovább, vagy lemorzsolódnak a középfokú képzésből. Az alacsony iskolázottságuk miatt a munkaerőpiacról tartósan kiszoruló fiatalok tömeges újratermelésében számos gazdasági és társadalmi tényező szerepet játszik, de a közoktatási rendszer felelőssége sem vitatható abban a tekintetben, hogy nem képes megakadályozni az alacsony iskolázottság és ezáltal a hátrányos társadalmi helyzet átörökítésének folyamatát. (11.)

Az iskolába kerülő gyermekek 20 százaléka Magyarországon ma nehezen behozható hátrányokkal indul. Az iskola sokat tehet azért, hogy a kezdeti lemaradás ne vezessen súlyos kudarcokhoz és lemorzsolódáshoz, a megelőzésben azonban meghatározó a 0–6 éves időszak, különösen az első három életév.(7.)

2. Megállapítás: A rendszerváltás nem hozott pozitív változást

A rendszerváltás olyan változásokat hozott a gazdasági, a társadalmi és politikai életben, ami joggal adott **reményt**, hogy mindenki egyenlő eséllyel fog indulni a társadalmi boldogulás útján. A fő jelszavak: szabadság – demokrácia – képviselő - választás – autonómia fenekestül forgatták fel a régi struktúrákat, régóta vágyott „nyitott társadalomra” jellemző intézmények jöhettek létre. A **törvényhozás** igyekezett azokat a törvényi kereteket minél gyorsabban és minél nagyobb számban biztosítani, aminek szem előtt tartásával új társulások, együttműködési formák, szabad választási lehetőségek álltak az állam polgárai előtt.

Óriási lépés volt a **cigányság kisebbségként** való elismertetés, a kisebbségi törvény megszületése. Számos olyan intézkedés, kezdeményezés, dokumentum született, amely érzékelte a cigányság – most már mint etnikum – alacsony társadalmi státuszát, és az ezzel járó hátrányait:

- Cigányügyi Tárcaközi Bizottság összefoglalói
- Egyes pártok, kormányok, civil szervezetek koncepciói és stratégiái (pl. SZDSZ cigány-politikai koncepciója, KSH kiadványok, Phralipe füzetek, kormányok középtávú stratégiák , 1993., 1995, 1997, 1999, 2001, stb. vitaanyagok)
- Szociológiai, szociálpolitikai kutatások (Havas, Liskó, Kemény, Kertesi)

Ugyanakkor a **munkaerőpiac** teljesen átstrukturálódott, átrendeződött a foglalkoztatás szerkezete. Az alacsonyabb érdekérvényesítéssel (tudással, tőkével) rendelkező csoportok marginalizálódtak. Láthatóvá vált a munkanélküliség, ami leginkább a gazdasági létre és az életmódra gyakorolt hatásával válik a közoktatás figyelmen kívül nem hagyható elemzési szempontjává.

A rendszerváltás utáni iskolázottsági adatokkal az 1994-es Havas-Kemény-Kertesi féle 1994-es országos reprezentatív cigányvizsgálat szolgálhat. A pontosabb kép érzékeléséhez hasonlítsuk össze az adatokat a KSH többségi társadalomra vonatkozó megfelelő adataival.

A népesség iskolázottsága 1994-ben

Iskolai végzettség	Nem cigány %	Cigány %
0 osztály	0,3	9,1
1-7.osztály	11,2	32,6
8 osztály	35,9	45,8
szakmunkásképző	19,4	10,7
érettségi	23,8	1,6
felsőfok	9,5	0,2
összesen	100	100

Forrás: Havas-Kemény-Liskó, 2000.

Az ugyanerre az időpontra vonatkozó középfokú beiskolázási arányok azt is világossá tették, hogy a korábbiakhoz képest ugyan jelentősen megnövekedett az érettségit adó középiskolákban továbbtanuló roma fiatalok száma (1981: 3,6 %; 1994: 10,6%), de a különbség a cigányok és a nem cigányok között gyakorlatilag semmit nem csökkent.

Középfokú továbbtanulási arányok

iskola	Nem cigány %	Cigány %
szakiskola	6,0	9,4
szakmunkásképző	35,5	31,2
szakközépiskola	32,0	10,0
gimnázium	24,2	0,6
összesen	97,7	51,2

Forrás: Havas-Kemény-Liskó, 2000.

A rendkívül lassan javuló továbbtanulási arányok azt tükrözik, hogy még a 90-es évek végén is igen nagy és állandó különbség mutatkozik a cigányok és a nem cigányok között az általános iskola után tovább nem tanulók arányában.

Módosult a közoktatási törvény, egyik legnagyobb vívmány volt az **iskolaalapítás szabadsága**.

Az oktatási rendszer átalakulása hirtelen, a szerves fejlődés előnyeit nélkülözve ment végbe. Sok gyermek kiszorult az óvodai nevelésből; az iskolák között a tanulók szociális háttérét tekintve szélsőséges különbségek alakultak ki; az oktatásirányítás mindmáig képtelen volt hatásosan fellépni az iskolai szegregáció ellen; a középfokú továbbtanulási arányok növekedése következtében pedig számottevően megváltozott a középiskolák társadalmi összetétele.

3. Megállapítás: az oktatás számtalan pozitív (vagy annak látszó) változása a szelekciót és a szegregációt segítette elő

A többségi társadalom meglehetősen türelmetlenséggel és elutasítással reagált az iskolába járó roma gyerekek rohamos létszámnövekedésére. Ezért a beiskolázás javuló arányszámaival és a cigány iskolás gyerekek számának növekedésével párhuzamosan igen hamar megjelentek a cigány gyerekek elkülönített oktatását célzó törekvések. Ezek a törekvések mindig az oktatás hatékonyságának javítására hivatkoztak, a következmények azonban a legcsekélyebb mértékben sem igazolták az elkülönítés megteremtésekor hangoztatott érvek jogosságát.

A **szabad iskolaválasztás** lehetővé tette, hogy „puhán” jöjjenek létre szegregált iskolák: elvitték a nem roma, nem hátrányos helyzetű gyerekeket máshová.

A tudás-gazdaság következményeként preferált **érettségi megszerzése és a felsőoktatásba** kerülés tömegessé válása kinyitotta az ollót a hátrányos rétegek és a középosztály gyerekei között.

4. megállapítás: az oktatás és az iskola nem megfelelő funkciója a hátrányos helyzetű gyermekeket még jobban sújtja

„Az iskolák magától értetődő természetességgel próbálják a szülőket rávenni arra, hogy a legproblémásabb gyerekeket nyilváníttassák magántanulónak, vagy egész egyszerűen igyekeznek őket kiebrudalni az iskolából. Ezzel azt mutatják meg, hogy az ilyen gyerekek tanítása nem az ő dolguk; a probléma nem az ő kompetenciakörükbe tartozik. Mindez azt bizonyítja, hogy nincsenek fölkészülve arra, hogy megoldják azt a problémát, amiért egyébként ott vannak, és ez nem feltétlenül az ő hibájuk” (7.)

Cél a behozhatatlan induláskori lemaradások megelőzése és a tanulók közötti különbségekre szegregációval válaszoló gyakorlat meghaladása.

A PISA-mérésekben részt vevő országok közül Magyarországon a legerősebb a családi háttér hatása a tanulói teljesítményekre, és Magyarországon a legnagyobb az iskolák közötti különbségekből eredő teljesítményszóródás.

5. megállapítás: a közoktatásban ma paradigmaváltás zajlik. Kikényszerítője a munkaerőpiac (8.)

Közismert ma már, hogy az árutermeléssel szemben egyre erősödik a szolgáltatások, a fizikai munkával szemben a szellemi jellegű munkák térnyerése. Ebből következik, hogy dinamikusán nő a szellemi munkások „előállítására” iránti igény is. Mivel itt egyrészt tömeges igényről, másrészt viszont képességek, készségek (kompetenciák) fejlesztéséről van szó, ezt a feladatot a közoktatásnak *kell* magára vállalnia!

A munkaerőpiac nem csupán azt kényszeríti ki, hogy az iskola „másról is szóljon”, mint eddig, de hasonló effektivitási igénnyel is fellép, mint amilyen a piaci szereplőknél érvényesül. Gyorsaságot, rugalmasságot, hatékonyságot követel. Ez pedig csak úgy lehetséges, ha hasonló jellegű szervezeti struktúra épül ki, mint a piaci szereplőknél, azaz a technikai szemléletmód érvényesülése biztosított. (8)

A közoktatásból való kiszorulás (ez a funkcionális analfabétizmust is jelenti) a munkaerőpiacról való kiszorulást is jelent.

6. megállapítás: a kompetenciafejlesztés és az együttműködésen, differenciáláson alapuló módszerek térnyerése vitathatatlan, de fontos a MacKinsey – jelentés alapmegállapítása

Az iskolarendszer minősége a tanárok teljesítményétől függ. Számptalan beszámoló és statisztikai adat bizonyítja, hogy kiváló teljesítmény csak akkor érhető el, ha a rátermett emberek állnak a katedrán. („Miből adna az, akinek nincs?”). (14.)

Összefoglalás

Elemzésünk legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

- 1. az alacsony iskolázottságú réteg újratermelődik**
- 2. a rendszerváltozás nem hozott pozitív változást**
- 3. az oktatás számtalan pozitív (vagy annak látszó) változása a szelekciót és a szegregációt segítette elő**
- 4. az oktatás és az iskola nem megfelelő funkciója a hátrányos helyzetű gyermekeket még jobban sújtja**
- 5. a közoktatásban ma paradigmaváltás zajlik. Kikényszerítője a munkaerőpiac**
- 6. a kompetenciafejlesztés és az együttműködésen, differenciáláson alapuló módszerek térnyerése vitathatatlan, de fontos a MacKinsey – jelentés alapmegállapítása**

Forrásmunkák:

1. Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002): Cigány gyerekek az általános iskolában Oktatáskutató Intézet, Új Mandátum Kiadó
2. Kemény István – Havas Gábor – Kertesi Gábor (1997): Országos reprezentatív vizsgálat 1993–94. MTA Szociológiai Intézetének beszámolója. In: Roma szociológiai tanulmányok – Periférián. Ariadne Alapítvány, Budapest,
3. Liskó Ilona (2002): Cigány tanulók a középfokú oktatásban, Új Pedagógiai Szemle, 2002. november
4. Radó Péter (1997): Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatási helyzetéről, Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal
5. Péter Radó (2001): Roma education policies in Hungary (Roma oktatáspolitikák Magyarországon), 43–62. old., in: Christina McDonald – Judit Kovács – Csaba Fényes, The Roma Education resource book (Roma oktatási forrásgyűjtemény), OSI, Budapest
6. Ferenc Babusik, Roma gyerekeket képző általános iskolák speciális kínálata, Új Pedagógiai Szemle, 2001. február
7. Magyar Roma Oktatáspolitikai Tanulmány (2003). A team vezetője: Németh Silvia. A team tagjai: Horn Dániel, Hermann Zoltán, Kádár András, Papp Z. Attila, Székely Ágnes Támogatta: a Világbank, Open Society Institute – LGI Helyi Önkormányzat és Közszolgálati Reform Kezdeményezés, 2003. július Vezetői összefoglaló
8. A családnak partneri viszonyban kellene lennie az iskolával. Beszélgetés Herczog Máriával, ÚPSZ
9. Braun József: Gondolatok a közoktatás jövőképeiről és céljairól, ÚPSZ
10. Elveszett esélyek: Szelekció a magyar iskolarendszerben (konferencia anyaga)
 - Az egyéni különbségek iskolai kezelése: az elkülönítés mértéke és problémái
Csapó Benő, MTA-SZTE Képességkutató Csoport
 - A magyar más, mint a finn? Olvasási zavar, diszlexia és a következmények
Csépe Valéria, MTA Pszichológiai Kutatóintézet
 - Az iskolai szegregáció a gyakorlatban: okok és következmények
Havas Gábor, MTA Szociológiai Intézet
 - A képesség szerinti iskolai szegregáció mértéke és következményei Magyarországon
Kertesi Gábor, MTA Közgazdaságtudományi Intézet
11. Az iskolai tudás, szerk. Csapó Benő, Osiris, Budapest, 2002.,
12. Liskó Ilona (2008): Szakképzés és lemorzsolódás, Zöld könyv.
13. Oktatás – rejtett kincs, Budapest 1997.
14. Barber, M.–Mourshed, M. (2007): Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének háttérében? McKinsey & Company

Hogyan változott meg az iskola feladata?

Hogyan változott meg a pedagógus szerepe az elmúlt 18 évben?

Réti Mónika

Helyzetelemzés

Gazdasági-társadalmi változások

A rendszerváltás után Magyarországon is előtérbe kerültek azok az iskolákkal kapcsolatos elvárások, amelyek a posztindusztriális társadalmakra jellemzőek. Ezek alapvetően érintik a pedagógusok szerepével kapcsolatos elvárásokat is, hiszen a modern társadalmak által elfogadott nézetek és a gazdaság által diktált feltételek más készségeket, más ismereteket és más stratégiát követelnek ahhoz, hogy az iskolából kikerülő diák sikeres életpályát járhatson be. Ennek megfelelően az oktatáspolitikai a Nemzeti Alaptantervben (az Európai Unió törekvésekkel összhangban) a kulcskompetenciák meghatározásával új szemléletet és a korábbiaktól részben eltérő fejlesztési területeket helyezett középpontba.

Ezek a kihívások a pedagógusok részéről is más kompetenciákat kívánnak. A posztmodern pedagógia szerint a tanári szerep elsősorban facilitátori: a tanár ösztönző, segítő, reflektív társ a közös felfedezésben, ami a tanulás komplex folyamatát indítja el. A diákok attitűd- és elvárás-vizsgálatai szintén ezt a tanári szereppel kapcsolatos elvárást erősítik. Az ipari oldal véleménye ezzel egybecseng: *„A tanárprofilban új követelményeket kell megfogalmazni a szaktárgyi tudásra és a pedagógiai készségekre vonatkozóan és azokat meghaladóan, beleértve az új technológia alkalmazásának képességét, a nyitottságot a külvilág – ezen belül az üzleti élet - iránt, az elkötelezettséget az elszámoltathatóság és a minőségfejlesztés, valamint a továbbképzés mellett. A tanároknak ismerniük kell a tanulási készségeket, és tudniuk kell együttműködni a kollégákkal és a külső érdekérvényesítőkkal.”* (A tanári szakma helyzetbe hozása..., 2003)

Olyan tanári készségek, kompetenciák kerültek előtérbe, mint az autonómia, a kreativitás, a nyitottság, az informatikai és technológiai intelligencia, a partnerség kialakítására való képesség (más érdekérvényesítőkkal, például társadalmi szervezetekkel, munkaadókkal, családdal), a hálózatokban való gondolkodás, az önértékelés és önreflexió, a kulcskompetenciák előtérbe helyezése a tartalmakkal szemben.

Ezek az új tanári kompetenciák azonban gyakran ellentétben vannak azokkal, amelyeket a tanári szereppel kapcsolatos korábbi tapasztalatok és narratívák őriznek. Ez azért is komoly probléma, mert (akárcsak a többi európai országban) Magyarországon a tanárok átlagéletkora magas, és jellemző a nyugdíjkorhatár felett is alkalmazottak nagyobb aránya.

Ráadásul – részint a tisztázatlan intézményi munkamegosztásnak köszönhetően – hazánkban (különösen középiskolákban) a tanárok nagy része nehezen azonosul az ismeretátadáson túlmutató feladatokkal, és ez a diákokkal szemben a bizalmi tőke elvesztését okozza. A nevelési feladatok az intézményi struktúrában nehezen átláthatók, követésük és számonkérésük esetleges.

Emellett a hazai tanárok elsősorban tankönyvközpontúan tanítanak, ami nehezen teszi lehetővé a komplex szemléletet és a módszertani változatosságot – másrészt ezek a kutatások jelzik azt is, hogy a tanári autonómia fejlesztésére nagy szükség van.

A modern iskolák egyik legnagyobb kihívását az EU egyik állásfoglalása így fogalmazza meg: *„a tanárok a tudás letéteményeseként szociális problémákkal küszködve próbálják megtalálni identitásukat és motivációjukat”.* (Learning in Europe, 1999)

Ezzel a jelenséggel világszerte szembe kellett nézni. A legfontosabb megoldások a tanári motiváció növelésén, a képzési és továbbképzési rendszer rugalmasabbá tételén és az iskolai szerepek finomításán, differenciálásán keresztül értek el eredményeket.

A tudomány fejlődése és az információs forradalom

A tanári szerepre hat a tudománnyal kapcsolatban bekövetkezett paradigmaváltás is. A posztmodern társadalmakban a tudomány szerepe devalválódott. Így a tudományt átadni kívánó tanár nem feltétlenül hat értékközvetítőként. Ráadásul a tananyag szemlélete és ismeretelemei jellemzően legfeljebb csak távolról tartanak lépést a modern tudománnyal. (Tovább árnyalja a képet, hogy a társadalom többsége számára a pedagógusok hitelessége, értékközvetítő szerepe egyre csökken – lényeges kérdésekben egyre kevésbé adnak a véleményükre: jellemzően szakmai kérdésekben sem.)

Ezekre a kihívásokra keres választ az Unió módszertani ajánlása, ami a tanulói vizsgáldáson, kérdésfeltevésen alapuló tanulást helyezi középpontba. Ezekhez a módszerekhez azonban szükség van arra, hogy a tanár maga is nyitott legyen a vizsgáldásra, kutakodásra (kutatásra), valamint képes legyen adekvát kérdések feltevésére, és a komplex kérdések vizsgálatához, az integrált szemléletű tanításhoz a (különböző szakokat tanítókkal közös) csapatmunkára. Utóbbi kompetenciát igényli például az olvasás- szövegértés fejlesztése az általános iskola felső tagozatában a tanítók-szaktanárok között.

Ugyanakkor sajnos a jól működő pedagógus csapatok ritkák és az iskolai döntésekben se mindig vonják be a tanári munkaközösségeket – ez alól talán csupán a minőségirányítás kivétel.

A Nemzeti Alaptanterv által meghatározott műveltségi területek szintén a komplex szemléletmódot kívánják erősíteni, és az ezzel párhuzamos kerettantervek is csak ajánlásokat fogalmaznak meg. Azaz elvben minden adott a tanári autonómiához! Ezzel szemben az intézmények túlnyomó többsége nem alakított ki saját helyi tantervi programot, hanem az ajánlott kerettantervet veszi át, és ennek tervezésében sem vesz vagy vehet részt a tantestület minden tagja illetve a szakmai munkaközösségek. A tantervválasztás esetén az arány az általános iskolában még ugyan 73%, de a tankönyvválasztásnál csak 45%, a középiskolában pedig ennél is kevesebb, 56, illetve 26%. A szakmai munkaközösségek vezetőinek bevonási aránya az általános iskolában 33, 34, a középiskolában pedig 45 és 58%.

A pedagógusok mint referencia-csoport

A pedagógusokkal szembeni etikai elvárások az utóbbi évtizedben lazultak, ugyanakkor a pedagógustársadalom változatlanul fontos referencia-csoportként hat. Az etikus viselkedésnek elsősorban íratlan szabályai és főként informális megerősítései vannak. Ennek megsértése egyfelől hangos társadalmi visszhangot vált ki, másfelől a pedagógus szakma moráljáról alkotott vélemény egyre kedvezőtlenebbé válik – részben annak köszönhetően, hogy egyre nagyobb arányban válnak közbeszéd tárgyává az etikai vétségek, míg a példászerű, odaadó pedagógusokról a médiumokból ritkán érkeznek híradások.

Az intézményvezetők szankcionálnak etikai vétségeket, ugyanakkor a jutalmazás során nem említenek ilyen szempontokat. A helyzetet bonyolítja az, hogy a közoktatásban (bár – így az egyházi intézményekben – vannak szép példák és a közoktatásban is több kísérlet történt ilyen készítésére) nincsen egységes pedagógus etikai kódex, amely segítené az elvárások tisztázását és az ezeknek való megfelelést. Egy, az érdekcsoportok közötti párbeszéd eredményeként születő etikai kódex segíthetne helyre tenni a gyakran tisztázatlan elvárásokat, az ebből adódó félreértéseket és a pályakezdők számára is komolyabb támpontot jelentene az eddigi, elsősorban szájhagyomány útján hagyományozódott, informális szokásrendszer mellett.

A tanulók összetétel változásai

Egyre több fejlett és fejlődő ország törekszik arra, hogy minél hosszabb ideig, mind nagyobb tömegben tartsanak meg tanulókat az iskolarendszerben. Megpróbálják a lemorzsolódást csökkenteni, és az iskolarendszerű képzést a tanköteles koron túlra, minél tovább kitolni. A középfokú oktatás általánossá válása Magyarországon is gyakorlatilag elkerülhetetlenül együtt jár azzal, hogy az egyes intézménytípusokba a korábitól eltérő háttérrel rendelkező tanulók kerülnek. Ezt a folyamatot erősítik az integrációs törekvések. Ahhoz, hogy a pedagógusok sikeres nevelő-oktató munkát végezzenek, a korábbi gyakorlatuktól lényegesen eltérő módszereket kell alkalmazniuk. Emellett szembe kell nézni a jelenséggel is, hogy a tanulásról, tudásról és tudományról alkotott kép megváltozott, ezért a tanulók motivációi és attitűdje is mások, mint a jelenlegi tanárok diákkorában volt. Emiatt azok a hagyományos tanulási technikák és tanítási módszerek, amelyeket a legtöbben diákként megtapasztaltak és tanárként alkalmazni próbálnak, a diákok többségénél nem vezetnek megfelelő eredményre – sőt esetenként éppen a meglévő szakadékot mélyítik. Ez egyaránt rossz nemcsak az oktatási folyamat szereplőinek, de a társadalom egészének is. A tanuló, a szülők és tanár közötti szemléletbeli különbségek feloldását (a kölcsönös megértést) segítő módszerek és feltételek felmérése és megteremtése tehát sürgősen szükséges. A tanuló (segített-) központú, kooperatív módszerek hatékony alkalmazásához azonban a tanári attitűdök átalakulására, a tanári kompetenciák célzott fejlesztésére is szükség van.

Az iskolavezetés elvárásai

A rendszerváltás után az iskolai autonómia és a pluralista iskolamodell kapott hangsúlyt. A közvetlen, erős központi irányítás háttérbe szorulása új feladatokat adott az iskoláknak. Az iskola definiálhatta küldetését és programját, kialakíthatta ethoszát, saját minőségirányítási rendszert vezetett be; ugyanakkor versengésre kényszerül a forrásokért – pályázatokon, szponzorokon, partnerségen keresztül – és kapcsolatokat alakíthat ki más intézményekkel (iskolákkal, társadalmi szervezetekkel, ipari szektorral). Ez nemcsak a vezetéstől kíván új készségeket, hanem a nevelőtestület minden tagjától.

Sokatmondó a tanári szerepekkel kapcsolatban, hogy az iskolavezetés mikor tartja jutalmazásra méltónak vagy szankcionálандónak a pedagógus munkáját. Megjegyzendő, hogy a jelenlegi rendszerben a szankcionálás kritériumai és módjai kidolgozottabbak, mint a jutalmazásé. Közös pont a hatékonyság, a tanítványok eredményessége. Az intézményvezetők az etikai vétségek és az együttműködési hajlandóság hiánya mellett szankcionálják, ha a pedagógus nem tartja be a szabályokat. Ugyanakkor az iskola érdekeinek képviselője, a kiemelt feladatok ellátása, a nem kötelező többletmunka végzése csak jutalmazáskor jelenik meg.

A fentiek alapján az iskolával szembeni elvárások, a tanulói összetétel és az iskola szerepének változásai a pedagógus szerepével kapcsolatban több területen is új kihívásokat jelentenek. Kérdés, hogyan lehet ennyi különböző kihívásnak megfelelni: hogyan lehet valaki egyszerre jó menedzser, ügyes szervező, érzékeny segítő, remek kommunikátor, lelkes kutató? Vajon szükséges-e, hogy minden pedagógus egyformán kiemelkedő legyen mindebben?

Néhány országban, például Angliában, Dániában, Finnországban, Franciaországban, Hollandiában, Olaszországban, Spanyolországban és Svédországban azzal kísérleteznek, hogy nagyobb a munkaköri differenciálás a tanárok és más dolgozók és különböző feladataik között. Az iskolában nem kell mindent a tanárnak csinálnia: a tanárok támogatást kaphatnak más végzettségű munkatársaktól.

A tanári szakma viszont a hagyományos osztálytermi tanítás mellett és azon túl változatosabb tevékenységeket is magában foglalhat, ilyen lehet a gyakornok tanárok és diákok munkájának segítése, tanulási anyagok fejlesztése és IKT alkalmazások fejlesztése. Nagyobb differenciálásra van szükség magán a tanári szakmán belül (kezdő tanárok, vezető tanárok,

trénerek) és a pedagógiai munkát segítő testületen belül is (tutorok, együtt tanítók, IKT szakértők, szociális munkások). Ennek elősegítésére a pedagógus-továbbképzésnek (más értelmiségi területekhez hasonló) kidolgozott rendszerére van szükség, amelyben a pedagógusok lehetőséget kapnak egyfajta portfólió kiépítésére, a specializációra, egy-egy részterületen való elmélyülésre, fejlődésre. Ily módon az intézmények maguk is segítséget kaphatnak a közös arculat megtervezésére. A portfólió rendszerű képzések előnye az is, hogy az intézményvezető könnyebben kap képet az emberi erőforrás tervezéséhez, az erősséget és gyengeségeket felméréséhez.

Az egymást segítő tanári hálózatok kialakításának szép példája a németországi SINUS program. Ebben az önkéntességen alapuló programban tanári csoportok 11 modul közül választhatnak, amelyek a tanári szerep bizonyos aspektusait ragadják meg. Az egyes iskolák regionális illetve nemzeti hálózatokba szerveződve segítik egymás munkáját. A résztvevők többletmunkáját és fejlődését honorálják.

A létező példák nyomán hazánkban is mielőbb meg kell teremteni a tanári hálózatosodás feltételeit, ösztönző rendszereit. Ezek a pályaképet is vonzóbbá tehetik (hiszen fejlődési, továbblépési lehetőséget kínálnak), többféle szerepre adnak lehetőséget, és gondozzák a pályán lévő pedagógusok szakmai kompetenciáit és mentálhigiénés állapotát.

Összefoglalás

Elemzésünk legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

1. **A társadalmi változások, a gazdasági élet átalakulása, a tudományos-technikai fejlődés és az iskolaszervezet átalakulása (a középiskolai oktatás tömegesedése) új tanári szerep iránti igényt vetettek fel. Az oktatás mellett a nevelési feladatok ismét előtérbe kerültek.**
2. **A tanári szerep változása új kompetenciákat igényel a tanároktól. Ezeknek elsajátítására és fejlesztésére a tanárképzésnek és –továbbképzésnek lehetőséget kell adniuk.**
3. **A tanári autonómia más aspektusai kerülnek előtérbe: a módszertani szabadság mellett az önképzés, az önreflexió és a saját fejlődési út tervezése.**
4. **Az iskola maga is segítheti a tanári kompetenciák kialakulását – egyrészt a feladatok és szerepek átláthatóbb strukturálásával, jobb munkaszervezéssel, hatékonyabb időmenedzsmenttel, másrészt az iskolán belüli szerepek árnyalásával, differenciálásával. Kívánatos lenne a teammunka és a tanári hálózatok kiépítésének segítése.**

Forrásmunkák:

1. A tanári szakma helyzetbe hozása és az iskolavezetés modernizálása. A munkaadó szemszögéből. 2003. OKI, EU dokumentumtár <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=nyitott-19-fuggelek>
2. Bessenyei István (1996): A gazdaság versenyképessége és az oktatás (Előtanulmány). Budapest : Országos Közoktatási Intézet, 1996 június. <http://members.teleweb.at/i.bessenyei/versenyk.htm#versenyk> pp3-7, 17.
3. Bessenyei István (1996): A töredékesség egysége, avagy a nevelésügy posztmodern paradigmaváltása Új Pedagógiai Szemle, 1996/11, 3-13 <http://members.chello.at/i.bessenyei/TOREDEK.htm>
4. Halász Gábor – Lannert Judit (szerk) (2006): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Jelentes2006>
5. Hankiss Elemér: Tanár a kirakatban. Gallup Műhelytanulmányok. <http://www.gallup.hu/Oktatas/opinion/hankiss990704.htm>
6. Jenkins, E.W. és Pell, R.G. (2006): The Relevance of Science Education Project in England: a summary on findings, Centre for Science and Mathematics Education, niversity of Leeds, Leeds, p32-33 <http://www.ils.uio.no/english/rose/network/countries/uk-england/rose-report-eng.pdf>
7. Jenkins, Edgar W. (2006): The Student Voice and School Science Education, <http://www.ils.uio.no/english/rose/network/countries/uk-england/eng-jenkins-sse2006.pdf>
8. Lavonen, J. et al (2005): Research Findings on Young People's Perceptions of Technology and Science Education. MIRROR results and good practices. Technology Industries of Finland, Turku <http://www.mirror4u.net/english/materiaalit.html>
9. Oelkers, Jürgen (1998): Nevelésetika. Problémák, paradoxonok és perspektívák. Budapest: Vince Kiadó, 1998.

10. Prenzel, Manfred és Duit, Reinders (2000): Increasing the efficiency of science and mathematics instruction: Report of a national quality development program. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans, 2000.
11. SINUS-transfer <http://iea-dpc.de/sinus-transfer.html?&L=1>
12. Tanulás Európában: együtt kell szembenéznünk a kihívásokkal. <ftp://ftp.oki.hu/eu/Firenze.pdf>
13. What makes a network a learning network? (2005): NCSL, Cranfield.
<http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/what-makes-a-network-a-learning-network.pdf>

Hogyan változott meg az iskola feladata?

Mennyiben terjedt el az árnyékoktatás?

Réti Mónika

Helyzetelemzés

Az árnyékoktatás

Az árnyékoktatás kiterjedt, változatos rendszer, amely részben a formális oktatás kiszolgálójaként, részben pedig annak komplementereként működő for-profit jellegű, szolgáltatásközpontú tevékenység. Bár tevékenységi formáját tekintve a fenti sokrétű tevékenység személyre szabott foglalkozásként lehet az iskolai tanulás-tanításnál lényegesen gyümölcsözőbb is, a tutoriális rendszerű különóra nem egyeduralkodó. Az árnyékoktatásban még magántanároknál is megjelenik a csoportos (sőt összevont csoportos!) képzés, de még csak a személyes találkozás sem törvényszerű.

Az árnyékoktatás a maga heterogenitásában számos ponton párhuzamot mutat a szürke gazdasággal (bizonyos aspektusaiban pedig össze is fonódik azzal). Mindkét rendszer jól leképezi a változások irányát és számos alternatív megoldás bölcsőjeként fontos szerepet játszik a formális rendszerek fejlődésében. Szintén igaz azonban, hogy mindkét rendszerre jellemző a nehezebb ellenőrizhetőség, a szereplők fokozott kiszolgáltatottsága. Még lényegesebb párhuzam, hogy az árnyékoktatás indikátor szerepet tölt be. Jelzi a formális oktatás fejlesztésre, bővítésre szoruló területeit és azt is, mely szegmensekre van nagyobb társadalmi igény.

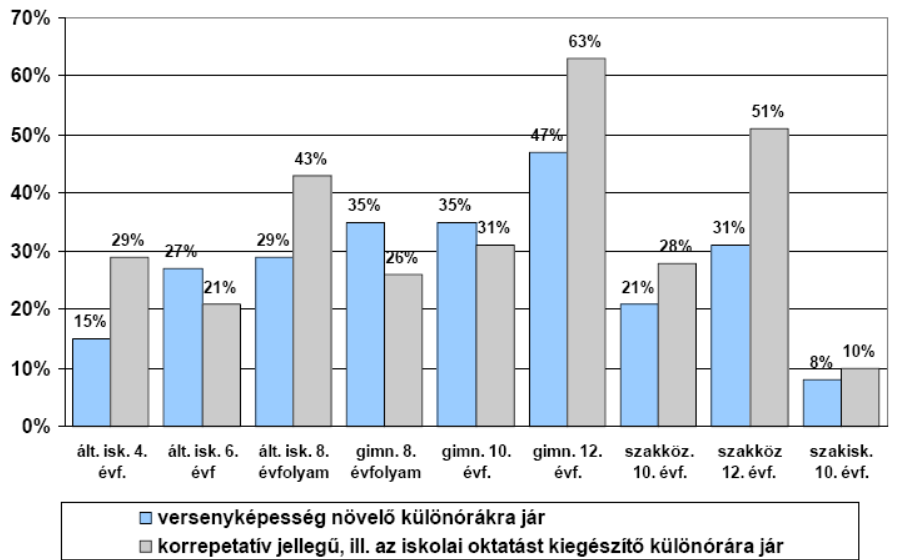
Számos vizsgálat felhívja azonban a figyelmet arra, hogy hazánkban az árnyékoktatás indikátor szerepét nem veszik figyelembe, és annak egyre nagyobb térhódítása olyan oktatási formákat és szerepeket konzervál, amelyeket a modern pedagógia nem tart hatékonynak és amelyek a tartós tudásgyarapodás és készségfejlődés helyett csak egy-egy megmérettetésre szóló látszateredményt hoznak.

Mit üzen az árnyékoktatás?

A különórák aránya a magyar oktatási rendszerben magas. Ezeknek az óráknak nagy része a versenyképességet növeli vagy korrepetatív jellegű. Ez azt jelenti, hogy egyrészt igény van az ilyen foglalkozásokra, másrészt pedig azt, hogy a szülők (különösen a magasabb iskolai végzettségűek) nem bíznak a formális oktatási rendszer hatékonyságában.

A magántanár igénybevételének nagy aránya azt is jelzi, hogy a szülők és a diákok igénylik a személyre szabott foglalkozást. Az is igaz azonban, hogy az egyes szereplőknek az árnyékoktatással és a tutor személyével kapcsolatos elvárásaik jelentősen eltérnek.

A különórák közül az árnyékoktatás terén az idegen nyelvi órák mellett vezető szerepet játszanak a természettudományos tantárgyak és a matematika – annak ellenére, hogy ezek közé tartoznak a tanulók körében legkevésbé népszerű tantárgyak (ilyen például a fizika és a kémia). Ezekből a tantárgyakból a szülők a vizsgákra való felkészítést tartják legfontosabb célnak. Ez azt jelzi, hogy ezeknek a területeken az oktatási rendszer nem tud eléggé megbízható és eredményes munkát végezni – különös tekintettel a differenciálásra és az egyéni foglalkozásra.

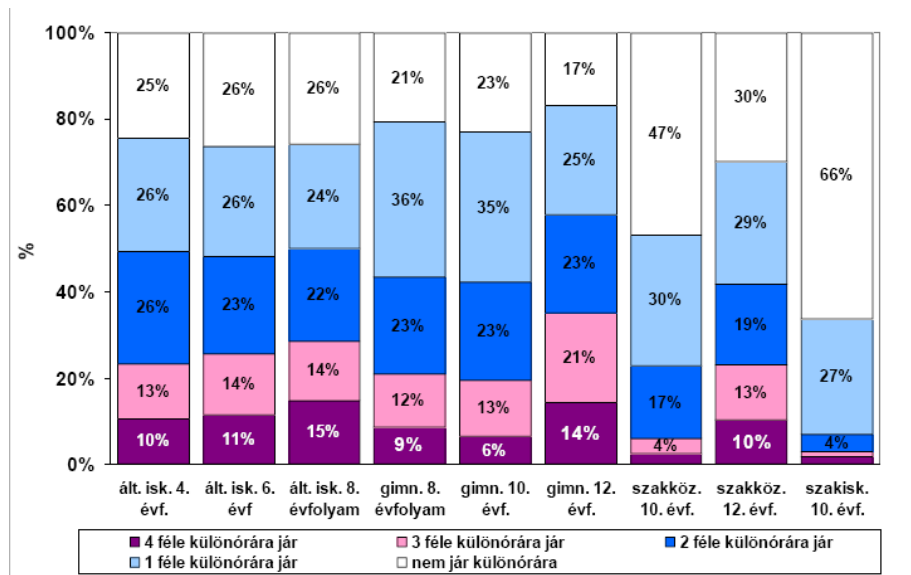


1. ábra: Az árnyékképzésben résztvevők megoszlása (OKI FKK - Medián, 2003)

Problémák

Hazánkban utóbbi években számos felmérés készült arról, hogy a különórák (amelyek bizonyos iskolatípusokban a tanulók 80 százalékánál jelentkeznek többletként) milyen terhet rónak a tanulóra vagy a szülőkre, és több tanulmány foglalkozik a különórákra való jelentkezés mozgatórugóival.

A különóráknak a nagy része a versenyképességet növeli – azaz egyfajta beruházás a szülők részéről – és a magasabb évfolyamokon egyre csökkenő arányban fordulnak elő a személyiséget gazdagító vagy sport foglalkozásra járók (a gimnáziumi végzősök esetén ez az arány a negyede az általános iskola 4. osztályához képest). A különórák gyakorisága egyértelműen korrelál a szülők végzettségével és a szegregációt növeli.



2. ábra: A tanulók megoszlása különóráik száma szerint (OKI FKK - Medián, 2003)

Az „árnyékban tartott órák” óradíjai (mivel a fehér gazdaságban csak áttételesen jelennek meg) negatívan hatnak a közoktatás működésére. Szintén jelentősen károsítja a tanügyi

szereplőket az, hogy a tényleges óraszámok, a pedagógus-munkaidő kihasználtsága, a túlórák mértéke nagyban függ a szürke gazdaságtól. Mindez végső soron fölöslegesen von el forrásokat és a köztudatban azt a szemléletet erősíti, hogy az intézményesített oktatás nem hatékony.

Ismét más, elsősorban oktatásfinanszírozási kérdés, hogy az árnyékoktatás bizonyos – a jelenlegi keresleti-kínálati viszonyok alapján keresett tantárgyakat tanító – szaktanárookra komoly többletfeladatot ró. A motivációk különbözősége miatt ezen a for-profit tevékenységek esetén nem ugyanazok az etikai elvek érvényesülnek, mint az iskolai munkában. Az árnyékoktatásban anyagilag erősen érdekelt tutorok gyakran manipulálják célközönségüket, szándékosan félrevezetve a követelményekkel, az oktatás színvonalával. Az árnyékoktatás fellendülése tehát demoralizáló hatással van a pedagógusok hivatástudatára, a pedagógusi életpálya megbecsülésére. Szerencsére hazánkban nem olyan súlyos a helyzet, mint az UNESCO-tanulmányok által említett kirívóan magas tanári korrupciót mutató országokban. Még így is lehetséges, hogy az árnyékoktatásbeli szerepvállalás alapvetően változtat a tanár oktatáspolitikával szembeni attitűdjén (például vizsgapártivá teszi), iskolájához fűződő lojalitásán és iskolai munkavégzésének hatékonyságán. Intézményi szinten növeli a tanárok tanítási órákon kívüli leterheltségét, illetve akadályozza az ésszerű, igazságos feladatleosztást. Kérdés persze, hogy az anyagi megbecsülés növekedése önmagában elegendő-e ahhoz, hogy az árnyékoktatás és ezen belül a magántanítás által gerjesztett negatív folyamatok visszaszorítására.

Az árnyékoktatás népszerűségének okai

Az árnyékoktatás számos lehetőséget rejt, amelyek elsősorban a kísérletező pedagógiát gazdagíthatnák és az iskolai képzésben elhanyagolt területeket erősíthetnék. Ezeknek azonban csak töredékét aknázzuk ki. A jelenség magyarázata a fogyasztói oldal motivációiban keresendő: a sikerhez szükséges kritériumként különféle vizsgák sikeres elérését tartjuk fontosnak – emiatt az árnyékoktatás egyre tömegesebben leginkább csak ezekre tréningez. Így azt az iskolai rendszert termeli újra, amelynek ellenében létrejött és összességében károsan hat a társadalom, az iskolák és a gazdaság legtöbb szegmensére.

A hazai árnyékoktatás azonban nem azért olyan népszerű, mert a modern elvárás-rendszer mentén új módszerekkel, más szemlélettel tanít. Az árnyékoktatás jelenleg alapvetően a szülői ellenőrző szerep pótlékeként, másrészt hiánypótló (elsősorban versenyképesség növelő, és másodsorban készségfejlesztő) lehetőségként, harmadrészt pedig a differenciált oktatás szinte egyetlen elérhető lehetőségeként tölt be fontos szerepet. Ez azt is jelenti, hogy a hazai tutoriális képzés a hagyományos iskolai képzés leképeződése, és hatékonyságának kulcsát egyfelől a differenciálás, másfelől a tutorok közvetlen motiváltsága hordozza.

Nemzetközi tendenciák

A különböző országok árnyékoktatással kapcsolatos politikáját vizsgálva alapvetően négyféle magatartást különítettek el:

- A jelenség figyelmen kívül hagyása („struccpolitika”). A kormányok egy része nem érzékeli a probléma súlyosságát vagy nem érzi azt, hogy érdemi intézkedéseket tudna hozni ezzel kapcsolatban.
- A magánúton való tanulás különösen a tutoriális oktatás tiltása. Hosszú távon ezek az intézkedések nem fenntarthatóak.
- Az árnyékoktatás megismerése és szabályozása. Ebben az esetben sok a megválaszolandó kérdés, a rendszer működésével éppúgy, mint a bevezetendő intézkedésekkel kapcsolatban.
- Az árnyékoktatás aktív előremozdítása, amely a legkritikább, hiszen nehezen vonható be az állami szabályozás alá.

Törekvések vannak arra, hogy az árnyékoktatás egyes területeit bevonják az államilag ellenőrizhető közoktatási szférába, és vizsgálják, milyen módon motiválhatnák a közoktatás szereplőit arra, hogy a szürke gazdaságban tapasztaltakhoz hasonlóan hatékony teljesítményt nyújtsanak. Bizonyos társadalmi csoportok szerint a szülőket fel kellene jogosítani arra is, hogy a gyermekükre eső normatív támogatást magántanulásra használhassák. Kérdés persze, hogy mennyien, hogyan, milyen keretek között élnének e lehetőséggel.

Az árnyékoktatásban dolgozó tutoroknak pontosan ismerniük kellene az oktatás adott szintjének és minőségének követelményrendszerét, hogy azokhoz hatékonyan és kreatívan alkalmazkodni tudjanak. Próbálkoznak azzal is, hogy a különóráknak is legyen egyfajta saját tematikája, tananyag-rendszere, amely a központi (alap-) tantervekhez illeszkedik, ám azt kiegészíti illetve az igényeknek megfelelően attól eltér. Jó példa erre a japán oktatás és árnyékoktatás valóban komplementer rendszere. Az árnyékoktatási rendszer alaposabb megismerésétől valamint egyes elemeinek a közoktatásba való integrálásától azt remélik, hogy az óradíjak kordában tartásával, az oktató-nevelő munka minőségének ellenőrzésével, az igények érzékenyebb felmérésével a fenti (feltétlenül kártékony) folyamatok egy része kiküszöbölhető vagy legalábbis hatásuk tompítható.

Nem ringathatjuk azonban magunkat abban az illúzióban, hogy az árnyékoktatás teljes egészében intézményesíthető. Kérdés marad azonban az, hogy lehet-e az árnyékoktatás hézagpótló megoldás, amely a közoktatás „fehér foltjainak” eltüntetésére hivatott? Ha igen, rábízhatja-e magát a társadalom egy informális rendszerre, és ha igen, milyen mértékben?

Az állami beavatkozást nemcsak az motiválhatja, hogy az állam által finanszírozott és irányított közoktatási feladatok ellátását az árnyékoktatás léte befolyásolja. Fontos aspektus a szociális hatások kérdésköre, és a társadalom aktív közreműködése, esetenkénti nyomásgyakorlása szintén lehet az állam állásfoglalásának illetve intézkedéseinek hajtóereje.

Amennyiben az árnyékoktatás expanziójának okait, mozgatórugói sikerül feltárni, és ezek mentén változásokat kezdeményezni, akkor a helyzet javítható, azonban a felülről jövő intézkedések önmagukban nem vezetnek sikerre. Fontos lenne elfogadni az árnyékoktatási rendszer létét, valamint arra törekedni, hogy az árnyékoktatásban dolgozó tutorok és a formális oktatás közötti kapocs erősödjék. Ezen belül meg kell akadályozni a korrupció minden formáját is. Ha sikerül a formális és informális rendszerek között párbeszédet, összhangot teremteni, az mindkét rendszer hatékonyságát növeli. Érdemes elgondolkozni továbbá azon is, hogy ha az oktatás javítását úgy tűzzük ki célul, hogy a szülőknek szánunk többletfeladatokat, nem fogják-e ezt az árnyékoktatási rendszer felé delegálni?

Ugyanakkor itt kell megjegyeznünk azt is, hogy – amint ezt több állam árnyékoktatással kapcsolatos intervenciós politikája bizonyította – a felülről jövő kezdeményezések csak akkor sikeresek, ha a motivációs bázison avatkoznak be. (Ebben azonban a szereplők egy jelentős része ellenérdekelte!) Amennyiben az alapproblémák változatlanok, a rendszer újratermeli önmagát – fraktálszerűen megjelennek az árnyékoktatás sztáriskoláinak felvételi vizsgái, majd a felvételi felvételijére készítő iskolák és az ehhez támogatást nyújtó tutorok...

Összefoglalás

Elemzésünk legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

1. Hazánkban az árnyékköztartás kiterjedt rendszert képez, és különösen a gimnáziumi tanulókat valamint a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekeit érinti.
2. Az árnyékköztartás fontos üzenete, hogy a differenciált köztartást erősíteni kell, elsősorban az idegen nyelvek és a természettudományok terén.
3. Ugyanakkor az árnyékköztartással kapcsolatban komoly problémát jelent a szülők anyagi és a tanárok munkaterheinek növekedése és a szegregáció erősödése.
4. Hazánkban az árnyékköztartás elsősorban három szerepet tölt be: a szülői ellenőrző szerep pótléka, versenyképesség növelő, illetve a differenciált köztartás szinte egyetlen elérhető lehetősége.
5. Fontos lenne az árnyékköztartás megismerése és a szereplők közötti párbeszéd erősítése.

Forrásmunkák:

1. Bray, Mark (1999): The Shadow Education System: private tutoring and its implications for planners., Paris UNESCO, International Institute for Educational Planning <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001184/118486e.pdf>
2. Bray, Mark (2003): Adverse Effects of Private Supplementary Tutoring. Dimensions, implications and government responses. Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133039e.pdf>
3. Completing the Foundation of Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools, OECD, 2004
4. Ireson, Hudith – Rushforth, Katie (2005): Mapping and evaluating shadow education. ESRC Research Project. London <http://image.guardian.co.uk/sys-files/Education/documents/2005/04/07/tutoring.pdf>
5. Jenkins, E.W. és Pell, R.G. (2006): The Relevance of Science Education Project in England: a summary on findings, Centre for Science and Mathematics Education, University of Leeds, Leeds, p32-33 <http://www.ils.uio.no/english/rose/network/countries/uk-england/rose-report-eng.pdf>
6. Lambert, Chris (2002): Access to Achievement. Opening up good schools for all. London: Adam Smith Research Trust <http://www.adamsmith.org/images/stories/lambert-3-02.pdf>
7. Loránd Ferenc (2002): Hanyadiziglen? In: Problémák, kérdések – megoldások, válaszok. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=problemak-11-Lorand-hanyadiziglen>
8. Mayer József, szerk. (2003): A tanulók munkaterhei Magyarországon. Országos Köztartási intézet, Budapest <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=munkaterhei>
9. Mayer József: A tanulók és a tanárok munkaterhei. <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=TMR-Mayer>
10. Nagy Mária, Herman Zoltán, Imre óra, Schmidt Andrea (2004): A tanulók munkaterheinek vizsgálata. OKI Műhelytanulmányok 3. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=munkaterhek>
11. Pollard, Stephen (2002): Customers not Bureaucrats. Identifying and getting real value for money in state education. London : Adam Smith Research Trust <http://www.adamsmith.org/images/stories/customers-not-bureaucrats.pdf>
12. Polónyi István (2003): Az oktatás gazdaságtana. <http://www.hik.hu/tankonyvtar/site/books/b105/ch05s02s03.html>
13. Réti Mónika (2005): A magán úton való tanulás mint a köztartás szürke gazdasága. Szakdolgozat, BME GTK
14. Tanulói munkaterhek vizsgálat, 2002, OKI FKK – Medián

Hogyan változott meg az iskola feladata?

A társadalmi-gazdasági környezet legfontosabb változásainak jellemzői az utóbbi 18 évben a kisgyermekneveléssel kapcsolatban

Villányi Györgyné

Helyzetelemzés

Társadalmi- gazdasági változások hatásai

A 90-es évek politikai váltoásaival egyidejűleg megkezdődött a piacgazdaságra való áttérés. A gazdasági szerkezet átalakításának eredményeképp fokozatosan csökkent az állami tulajdon részaránya, zsugorodott a mezőgazdaságban dolgozók száma, jelentősen növekedett a szolgáltatási szektor.

A transzformáció a munkanélküliek számának növekedését eredményezte, a foglalkoztatottak száma mintegy másfél millióval csökkenéssel kezdődött 18 évvel ezelőtt. A foglalkoztatás csökkenése azonban csak kisebb részben jelentkezett a munkanélküliek számának növekedésében. A munkanélkülivé válók nagyobb része olyan programokat választott, amelyeket a kormányzat nyitott meg a munka-erőpiaci feszültségek enyhítésére. Ilyen program volt a korhatár elérése előtti kedvezményes előrehozott nyugdíjba vonulás lehetősége vagy a rokkantsági rendszer kapuinak szélesre tárása. Ezzel azonban az aktivitásból az inaktivitásba távozott a munkaerő jelentős része, egyszer s mindenkorra kiiktatódva a munka-erőpiaci folyamatokból.

A társadalmi kirekesztődést meghatározó fontosabb kockázatok (munkanélküliség, földrajzi elhelyezkedés, alacsony iskolai végzettség) halmozódását figyelhetjük meg a roma népesség körében.

A 90-es évek elején a jövedelemegyenlőtlenség növekedni kezdett, nőtt a szegénység, s ezen belül is jelentős mértékben a gyermekszegénység. Ha a mediánjövedelem 50%-át vesszük szegénységi küszöbnek, akkor a szegénységi ráta 1990-ben 10% körül alakult, az évtized közepén végbement gazdasági stabilizáció 13%-ra emelte, 2000 után 10-11% között stabilizálódott. 2002-ben a szegénységi ráta az egygyermekesek körében 4,5%, a kétgyermekesek körében 9%, a három- vagy többgyermekesek körében 29,4%, a 18-29 év korcsoportban 11,5%, a 60-69 év korcsoportban 3,8%, a 8 osztályt sem végzettek körében 27,4%, a felsősokú végzettségűek körében 0,8%, a községekben élők körében 11,5%, Budapesten 5,1%, végül a romák körében 42,8%.

Nők helyzete

Az „inaktivizálódás” nagyobb mértékben sújtotta a nőket, akik többnyire a munkaerőpiacról a háztartásba vonultak vissza. Így fordulhatott elő, hogy míg a rendszerváltás előtt a nők munkaerőpiaci szerepvállalása, foglalkoztatási rátája magasabb volt a fejlett jóléti államokban tapasztaltnál (az államszocialista rendszer ideológiájának szerves része volt a nemek egyenlőségének biztosítása), addig 1990 után néhány év alatt a nők foglalkoztatási rátája 50% alá csökkent.

A nők alacsony foglalkoztatási rátáját a magas szintű kényszerű inaktivitás mellett más tényezők is befolyásolják: az alacsonyabb nyugdíjkorhatár, a gyermeknevelés, valamint a részmunkaidős foglalkoztatás igen alacsony szintű elterjedtsége. Főként az alacsonyabb iskolázottságú nők körében nagy probléma, hogy a gyermekszülést követően nem tudnak visszakerülni a munkaerőpiacra. De ide kell sorolnunk a felsőoktatásban részt vevők számának gyors növekedését is, amely elsősorban a nőket érintette: ez is hozzájárult az első házasságkötés és első gyermek vállalás időpontjának kitolódásához. A 2000-es években a több diplomával rendelkező nők a gyermekvállalás után (35-45 éves korosztály)

elhelyezkedése problémás: a gyermeknevelés melletti munkavállalás gondjai, valamint a több diploma túl képzettségi mutatói okoznak munkanélküliséget. (Részanyagok az OECD vizsgálat részére készült magyarországi háttér tanulmányból, Korintus, Villányi, Mátay, Badics, 2003)

Már jelentkezik az a tendencia, hogy a gazdasági fejlődéssel párhuzamosan a terciér szektor egyre dinamikusabban fog növekedni, és ez ösztönzőleg fog hatni egyrészt a női foglalkoztatás növekedésére, másrészt a foglalkoztatás atipikus formáinak kialakulására és alkalmazására.

A felsőoktatásnak a 90-es években tapasztalt jelentős expanziója is hozzájárult a házasságkötés és a gyermekvállalás kitolódásához, valamint a munka és a családi élet összehangolását célzó közpolitikák iránti kereslet növekedéséhez. Az előre jelzések is ennek a folyamatnak a gyorsulását vetítik előre, hiszen ma a nők 17,3%-a, 2020-ban pedig várhatóan 29,5%-a rendelkezik majd felsőfokú végzettséggel.

Közigazgatás változása - gyermekintézményi működés

1990-ben a politikai rendszerváltás idején konszenzus alakult ki arról, hogy a közhatalmat decentralizálni kell. A kisgyermekkorai nevelés szempontjából a legfontosabb intézkedés az volt, az egészségügyi, oktatási, szociális stb. alapellátás intézményeit a helyi önkormányzatok tulajdonába adták át és fenntartására bízták. Valamennyi településen helyi önkormányzat létesült, ez rendkívül szétaprózottá tette a közigazgatási rendszert. A szétaprózottság jelentős szabályozási, ellátási és finanszírozási nehézségeket okoz a döntéshozók számára. E szerkezet előnye, hogy a döntések az állampolgárhoz legközelebbi szinten születnek, ugyanakkor kétségtelen hátránya, hogy minden település önálló jóléti politikát folytat, melyek nem veszik figyelembe döntéseiknek a település határán túlnyúló hatásait. A központi és helyi önkormányzatok feladatmegosztásában a decentralizáció elvét az elmúlt 12 évben is alkalmazták, ugyanakkor a feladatok bővülésével azok finanszírozása nem tartott lépést, így ma a legtöbb helyi önkormányzat alulfinanszírozott, s előfordul, hogy törvényben meghatározott intézményfenntartói kötelezettségét nem teljesíti. Az alulfinanszírozottság még szembeötlőbb a nem-állami ellátók esetében: alig néhány nem-állami intézmény működik a gyermekek napközbeni ellátásában.

Az óvodák és a napközbeni kisgyermekellátás intézményei működtetésének szakmai szabályozása tekintetében az 1993-as közoktatási törvény és az 1997-es gyermekek védelméről szóló törvény mérvadóak.

A családtámogatási politika

Magyarországon az államszocializmus idején fejlett családtámogatási rendszer jött létre, amely magában foglalta egyrészt a kiterjedt kisgyermekellátást, másrészt a pénzügyi támogatások rendszerét. A családtámogatásokra fordított kiadások 1980-ban a GDP 2,7%-át, 1990 pedig, amikor a legfejlettebb volt a rendszer, 3,95%-át tették ki. A rendszerváltozást követően a rendszer megmaradt, bár a támogatások szinten tartása nem volt lehetséges és egyes elemei fokozatosan vesztek értékükből. 1999-ben már csupán a GDP 1,63%-át tették ki ezek az ellátások. A családtámogatási rendszer kifejlesztésének háttérében egyrészt az állt, hogy a szocializmus idején a magas szintű női foglalkoztatás igénye szükségessé tette olyan intézményes ellátási formák kifejlesztését (pl. bölcsőde), ahol a kisgyermek nagy részét gondozni tudták, másrészt a '60-as évektől erőteljesen csökkenő születésszám „pro-natalista” családpolitikát indukált. A termékenység ösztönzése érdekében kifejlesztették a pénzügyi ellátási formákat, amelyek az intézményes gondozási szükségleteket csökkentették, illetve választást biztosítottak az anyáknak, hogy saját maguk kívánják-e gondozni gyermekeiket, vagy intézményekbe adják őket.

A családpolitika célja, hogy segítse a családalapítást, a családok gyarapodását, és a gyermekek felnevelését megfelelő feltételek megteremtésével. Magyarországon a népesség

értékrangsorában a család igen előkelő helyen áll. „A fiatalok döntő többsége családalapításra készül, túlnyomó részük legalább két gyermeket szeretne, azonban a gyermekvállalással kapcsolatos elvárásai rendre nem teljesülnek. A megszületett gyermekek száma kétharmada sincs a házasság előtt tervezettnek, és a munkahely biztos megtartása végett inkább a szakmai előmenetelt választják, a szakmai továbbképzést vállalják, és várnak a családalapítással.”(A gyermekes családok támogatásának egyes formái KSH p.6.)

A családtámogatási rendszer változásokon ment át, főbb elemeit tekintve azonban változatlan maradt és ma a modern jóléti közpolitikák valamennyi eszközét alkalmazza. A családtámogatási eszközök három formája a pénzbeli ellátás, a természetbeni ellátás és a szolgáltatás.

A pénzbeli ellátások között vannak univerzális támogatások, ahol a jogcím nem a jövedelem szintjén alapul, hanem a gyermekvállalás tényén (anyasági támogatás, családi pótlék, gyermekgondozási segély). Vannak társadalombiztosítási elven folyósított támogatások, ahol a jogosultság alapja az előzetes járulékfizetés (terhességi gyermekágyi segély, gyermekgondozási díj). Létezik rászorultságelvű ellátás is, ahol az ellátás folyósítását jövedelemteszt előzi meg (rendszeres gyermekvédelmi támogatás). És létezik végül a gyermekek után igénybevehető adókedvezmény intézménye is.

Természetbeni ellátásként szerepel a gyermekintézmények étkezési térítésének díjkedvezménye. A szolgáltatások elsősorban a gyermekek napközbeni ellátását célozzák.

A kutatások két fontos következtetést fogalmaznak meg. Egyrészt valószínű, hogy a pénzbeli ellátások növelésének a gyermekvállalásra gyakorolt hatását jellemző rugalmassági mutató kisebb egynél. Másrészt minden eddigi kormányzat jelentősen módosította a családpolitikai eszközrendszert, s ez önmagában ásta alá a gyermekvállalást és családtervezést, amelynek szüksége van a hosszú időre kiszámítható feltételekre.

Család, gyermek, munkavállalás

A családi élet és a munka összeegyeztetéséről egyre több szó esik világszerte. A nők munkaerő-piaci részesedésének növekedését prognosztizálják a fejlett országokban. A nők munkavállalása igen magas volt a szocializmus idején, felülmúlta az e tekintetben élenjáró skandináv országok mutatóit is. A kilencvenes évek változásai azonban jelentősen érintették a nők helyzetét. A munkavállalási korú nők foglalkoztatottsága jelentősen visszaesett (75,5%-ról 53-54%-ra), az inaktívák száma pedig megnövekedett (Frey Mária, 1999 in: Pongrácz Tiborné és Tóth István György, 1999). Ugyanakkor, az Európai Unió országaiban folyamatosan növekszik a női munkavállalók aránya, és egyre nagyobb gondot okoz gyermekeik napközbeni ellátásának megoldása.

Frey Mária tanulmánya (Frey Mária, 2002) azt a kutatást ismerteti, amelynek célja a gyermeknevelési támogatásokat igénybevevő és a családi okból inaktív személyek foglalkoztatási lehetőségeinek és akadályainak a vizsgálata volt. Megállapításai közt szerepel, hogy a kisgyermekük otthon nevelők (GYED-en, GYES-en, GYET-en lévők) közül majdnem 5%-kal többen akartak visszatérni a munkaerőpiacra (összesen 69,6%) a gyermekgondozási idő letelte után, mint három évvel ezelőtt. Egyben csökkent azoknak az aránya, akik csak a család ellátásával kívántak foglalkozni. Ez a munkavállalási hajlandóság erősödésére utal.

Ugyanakkor, viszont óvatosságra intenek egy korábbi vizsgálat eredményei, amely a gyermekvállalással és a munkahely biztonságával, munkahelyi feltételekkel kapcsolatos véleményeket térképezte fel (Pongrácz Tiborné és mts. 2000). Ennek megállapításai a következőképpen foglalhatók össze:

„Megállapíthattuk, hogy a mai 18-40 év közötti férfiak és nők több mint fele (55%-a) kisebb-nagyobb mértékben aggodalmat érez amiatt, hogy a gyermekes szülők munkaerőpiaci esélyei rosszabbak, mint a gyermektelenekéi. Az aggodalmak intenzitása

különösen erős a vizsgált népesség 25%-nál. Problémáik egy része méltatlan helyzetekről árulkodik (ezek akár már az álláskereső alkalmából jelentkeznek, vagy – ha már állásban vannak – akkor, amikor terheik kiderül, vagy amikor beteg gyermekük ápolása miatt hiányozniuk kell). Az aggodalmak másik része a gyermekes lét hosszabb távú hátrányai miatt alakul ki: visszafogadják-e az anyát egy-két éves gyermekgondozási szabadság után, nem veti-e vissza a gyermek az anya szakmai karrierjét, 40 éves kor körül nem tartják-e már „kiöregedettnek” a munkaadók. E kérdéseket a tömegkommunikáció, a szakirodalom, a megoldásra törekvő joggyakorlat is gyakran úgy kezeli, mint speciálisan női problémákat. Kutatásunk kimutatja, hogy a kisgyermeket (vagy több gyermeket) gondozó anyák és apák aggodalmainak mértéke szinte teljesen azonos. Ez nem is csoda, hiszen az anya sérelmei, pályájának derékba törése, elhelyezkedési gondjai a család egészét negatívan érintik. A méltatlan helyzetek erősen sújtják a munkanélkülieket is, akik úgy érzik: éppenséggel gyermekük az akadálya annak, hogy újra munkához jussanak. Ha kisebb mértékben is, de azok a fiatal felnőttek sem mentesen az aggodalmaktól, akiknek – egyelőre – még nincsen gyermekük. A tapasztalatok arra motiválhatják őket, hogy a lehető leghosszabb ideig őrizzék meg gyermekes társaikkal szembeni előnyeiket.

A munka, munkahely miatti aggodalom nem független másfajta alkalmazkodási zavaroktól. Mértékét befolyásolja, hogy a fiatalok „mennyire találják fel magukat” a megváltozott körülmények között: általánosságban könnyen vagy pedig nehezen alkalmazkodnak-e a rendszerváltozással kialakult új feltételekhez. Az alkalmazkodás a korosztály csupán mintegy egynegyedénél teljesen problémamentes; az alacsonyabb iskolai végzettség, a társadalmi hierarchiában elfoglalt rosszabb hely, a családosi lét viszont nehezítő tényezőknek bizonyulnak.

Az elmúlt tíz év változásai a család belső életében, érzelmi egyensúlyában is nyomot hagytak. A kérdezettek nagy többsége érzi megterhelőnek, hogy a gyermeknevelés megnövekedett felelősségét a jó házastársi, partneri viszony fenntartását, a háztartás ellátását nehéz összeegyeztetni a munkával, hivatással. Különösen szenved ilyesfajta terhektől a kérdezettek 36%-a, elsősorban a több gyermeket – közöttük 5 év alattiakat – is gondozó szülők.” (Pongrácz Tiborné és mts. 2000 p.69)

A családok növekvő mértékű felbomlása, a családi szocializáció zavarai ellenére mind a család, mind a gyermeknevelés és gyermekkel való foglalkozás továbbra is fontos érték az emberek számára.

A foglalkoztatott nők körében visszaesés mutatkozik a gyermekekre fordított időben, ami a kereső munkával járó nagyobb lekötöttségre utal. A városokban élő dolgozó nők – különösen a megyeszékhelyeken élők – lényegesen kevesebb időt töltenek gyermekeikkel, mint tették azt a nyolcvanas évek közepén. A nyugdíjas nők esetében viszont növekedett a gyermekekre fordított idő, ami a nagyszülők és az unokák közötti kapcsolat erősödését jelzi.

A bölcsőde, óvoda válaszai az új kihívásokra

Az iskoláskor előtti korosztály napközbeni, intézményes ellátása a kezdetektől fogva - dominánsan - két intézménytípusra, a bölcsődékre és az óvodákra hárul. Annak ellenére, hogy mindkét intézmény a kisgyermek nevelését hivatott betölteni - és ez a tény önmagában is elég ok az egységes szemléletre és az összehangolt gyakorlatra -, a bölcsőde és az óvoda két különböző minisztériumhoz tartozik, valamint nem egyenlők a feltételek a képzést és a képzettséget illetően sem. Ezért az összevont intézmények pedagógiai elveit és az azokhoz kapcsolódó gyakorlatát különösen fontos egymáshoz illeszteni. Az eltérő minisztériumok eltérő preferenciákkal járnak együtt, melyek leginkább megragadható elemei, hogy a bölcsődék inkább gondozási-nevelési feladatokat látnak el, (ugyanakkor szigorú közegészségügyi szabályokat is be kell tartani), ezzel szemben az óvodák az oktatási rendszer legelső állomását képezik, noha a gondozási – nevelési teendők ott sem elhanyagolandók.

Napjainkban jelentős változások zajlanak a napközbeni kisgyermekellátás területén. Ezeket a változásokat részint a férőhelyszámok növelésére tett kísérletek, részint pedig a családok igényeihez való differenciáltabb igazodásra törekvések indukálják. Egyre gyakoribb, hogy az iskoláskor előtti korosztály nevelését-gondozását egyazon intézmény látja el, amely esetenként speciális szakmai elképzelések alapján valósul meg (pl. családi napközi), más esetben pedig „egyszerűen” a napközbeni ellátás keretében (pl. óvodában működő bölcsődei csoport). A bölcsődei csoportokat is működtető óvodák jogi és a szakmai szabályozása azonban gyakran hiányos, hézagos.

Kiemelt hangsúlyt kell kapnia az azon településeken élő gyermekek ellátására irányuló törekvés, ahol jelenleg semmilyen napközbeni ellátás nem működik, és a szegénycsaládok gyermekeinek ellátására irányuló törekvés (Családi Napközi).

A társadalom elvárásai a kisgyermeknevelésre vonatkoztatva

- **A társadalomban tapasztalható értékrendbeli változások és elvárások a kisgyermekneveléssel kapcsolatban**

A szülők választási lehetősége a különböző koragyermekkorai nevelési formák között lényegében nem függ a szülők anyagi helyzetétől, mert a gondozási-nevelési díjat kérő magánóvodákba a gyermekeknek mindössze 1,5%-a jár. Szegénynek tekinthető a 3-6 éves korosztály 16%-a (2003-as adat), de őket az önkormányzati óvodák felveszik. Az alacsony jövedelem tehát önmagában nem befolyásolja a szülők óvodaválasztási lehetőségét. Ugyanakkor gyakran együtt jár a lakóhely településtípusából adódó hátrányokkal, így közvetetten mégiscsak hatással van az óvoda megválasztásának lehetőségére. Míg a fővárosban lakók 83%-a választhat gyermekének több óvoda közül intézmény, addig vidéken, a városokban 3-4 óvoda, vagy a kisebb településeken pedig egy óvoda áll rendelkezésre a szülők számára. A szolgáltatások tartalmát és idejét pedig nagyon behatárolják a fenntartó „hatalmi” előírásai.

A bölcsőde fenntartása az egyik legdrágább alapszolgáltatást jelenti, amit a kisebb és szegényebb önkormányzatok nem képesek biztosítani. A szakmapolitika a hozzáférést segítette azzal, hogy az állami költségvetésbe beépült a bölcsődei korai gondozást segítő kiegészítő normatíva, mely a bölcsődei normatív pénzüsszeggel együtt segíti a feltételek megteremtésében az intézményeket. A napközbeni kisgyermekellátás társadalmi elismertsége alacsony.

A gondozási formák kereslet-kínálati viszonyairól az óvodai ellátás esetében csupán fenntartók szerinti bontásban állnak rendelkezésre országos statisztikai adatok. Túljelentkezés általában a helyi önkormányzatok által működtetett óvodákban a legnagyobb, ezért a vizsgált tanévben is 4 348 kisgyermek számára szükségfőrhelyet alakítottak ki. (Ez az összes önkormányzati férőhely 1,24%-a.)

- **A kora kisgyermekkorai nevelés tartalmi szabályozásai**

Bölcsődei tartalmi szabályozás

Az ország bölcsődéiben azonos elvek alapján biztosítják a gyermekek gondozását, nevelését, de az egységes szakmai alapelvekre épülve támogatást élveznek az egyéni elképzelések is. Módszertani útmutató, szakmai ajánlások készültek a gyermekközpontú, a gyermekek igényeit figyelembe vevő gondoskodás megvalósulása érdekében. 2004/ 2005-ben került sor a Bölcsődei Alapprogram kidolgozására és szakmai lektorálására, véglegesítésére. Ez a készülő

tartalmi szabályozó dokumentum tartalmában és szerkezetében is illeszkedik az Óvodai nevelés országos alapprogramjához. Bevezetésével biztosítottá válhat a gyermeki fejlődés törésmentes tartalmi szabályozása, és ennek kapcsán az egymásra építettség gyakorlati megvalósítása is a gyermekintézményekben.

Óvodai tartalmi szabályozás

Az óvodai nevelés központú tartalmi szabályozója az Óvodai nevelés országos alapprogramja (a továbbiakban Alapprogram). Tiszteletben tartja és elősegíti a Gyermek jogairól szóló ENSZ Egyezményben lefektetett alapelvek érvényesülését. Az Alapprogram mellett szintén országos szabályozó a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelvei, és a Nemzetiségi, etnikai nevelés irányelvek is (továbbiakban Irányelvek).

A Alapprogram és az Irányelvek elvei szerint összeállított helyi nevelési programok alapján történik a nevelőmunka az óvodákban, tehát kétszintű tartalmi szabályozása valósul meg.

A helyi nevelési programok alapján folyó nevelőmunka eredményessége abban nyilvánul meg legerősebben, hogy az elkészült helyi nevelési programok többségében tükrözik az óvodák egyéni arculatát, a helyi speciális körülményekre épített nevelőmunka jellegzetességeit. Az önállóan megírt helyi nevelési programok 30%-a 1999-ben helyi innovációra épült, és ez a szám növekedett a programok felülvizsgálata során 40%-ra 2004-ben. (Vágó I.- Labáth F-né, 2008) A nevelőtestületek nyitottságát, nagyfokú érdeklődését az új irányzatok iránt és a kreativitás létét mutatják a kutatási adatok. Az önállóan megírt programok száma növekedett a bevalás-vizsgálati eredmények feldolgozásával 70%. A helyi nevelési programok módosításai azt mutatják, hogy 49%-ban jól hasznosították az óvodapedagógusok bevezetést követő első négy év tapasztalatait. Ezek is az óvodapedagógusok széleskörű érdeklődését és a szakmai információk aktív megkeresését, valamint felhasználását igazolják.

A helyi nevelési programokban a játék helye, szerepe egyre inkább az Alapprogram szellemiségét mutatja. A gyermeki játék védelmére, a feltételek megfelelő alakítására, és az öntevékenység szabad megnyilvánulásainak tiszteletben tartására, vagyis a játék tiszteletére épül egyre több óvodában az óvodapedagógusok játékkal kapcsolatos tevékenysége, megnyilvánulása. A kutatási adatok alapján az is megállapítható, hogy az új tartalmi szabályozásban megfogalmazott képességfejlesztésben való gondolkodás, mint nevelési szemlélet, kezd elfogadást nyerni az óvodapedagógusok körében. A képességfejlesztés területeinek tartalmára vonatkozóan a helyi nevelési programok részletes anyagokat tartalmaznak (70 %). Ez sokban segíti az óvodapedagógusok eredményes nevelő munkáját és tájékoztatást ad a szülőknek az óvodai nevelés tartalmi jellemzőiről. A csoportnapló tervezési fázisaiban és a gyakorlati nevelőmunka folyamatában a képességfejlesztés kap kiemelt hangsúlyt (az óvodák 60%-ban). A gyermeket körülvevő világot tanulási környezetté alakítják az óvodapedagógusok: a változatosan, és igényesen berendezett csoportszobák, játékeszközök nagyon jól segítik a gyermekek fejlődését.

Az Alapprogram elvei alapján készült helyi nevelési programokban nagyobb hangsúlyt kell kapnia az alapképességek, készségek fejlesztésének. A részadatai szerint különösen a szocializáció és érzelmi nevelés témaköreiben van szükség a fejlesztések tudatosabb megtervezésére. Az erkölcsi nevelés terén az értékek kapjanak hangsúlyt a nevelés folyamatában. Az egymás tisztelete, a másság elfogadása, a nyitottság, a kíváncsiság és a kreativitás fejlesztése kiemelt szerepet kell, hogy kapjon a mindennapi nevelési folyamatokban. Mindezen tények szemléletváltást igényelnek, amelyek segítése érdekében az óvodapedagógusok részére célzott továbbképzések szervezésére van szükség.

2007-ben fókuszba került az Alapprogram felülvizsgálatának esetleges szükségessége, az ezzel járó korrekció lehetséges irányainak kijelölésével. Ennek érdekében készült kutatás 2008 tavaszán. A kutatás eredményeinek elemzéséből egyértelművé vált, hogy a megkérdezett intézmények kétharmada szükségesnek tartja az alapprogram felülvizsgálatát,

annak ellenére, hogy az alapprogram néhány fenntartó (alapítvány, gazdasági társaság) kivételével igen magas, 86-89% fölötti arányban tükröződik az óvodák helyi nevelési programjában és mindennapi nevelőmunkájában egyaránt. A központi tartalmi szabályozással kapcsolatban megfogalmazódott, hogy az alapprogram a korszerű kisgyermek-nevelési, óvodapedagógiai céloknak szinte maradéktalanul megfelel. A szűkebb helyi és a tágabb társadalmi elvárásoknak való megfelelést azonban csupán részlegesnek értékelte az intézményvezetők több mint kétharmada, míg 3-8%-uk azt tapasztalta, hogy az óvodahasználók igényeinek egyáltalán nem felel meg az alapprogram. E diszkrépancia jelzése nem feltétlenül azt az igényt jelzi, hogy válaszadók szerint az Alapprogramot kellene a jelenleginél jobban az iskolák, szülők elvárásaihoz illeszteni; véleményük sokkal inkább arra irányítja a figyelmet, hogy az alapprogram korszerű, nevelésközpontú szemléletét a jelenleginél jobban el kellene fogadtatni a társadalommal. Ezt a munkát segítené az alapprogram felülvizsgálata és módosítása a 12 óta megjelent változások tükrében.

- **A demográfiai helyzet változásai és a kisgyermeknevelési intézményi ellátáshoz való hozzáférés jellemzői**

A szülő joga, hogy gyermeke adottságainak, képességeinek, érdeklődésének, saját vallási, illetve világnézeti meggyőződésének, nemzeti vagy etnikai hovatartozásának megfelelő óvodát válasszon. Ugyanakkor, a szülő kötelessége, hogy biztosítsa 5 éves kortól gyermeke óvodai nevelésben való részvételét és rendszeres kapcsolatot tartson a gyermekével foglalkozó óvodapedagógusokkal.

A jog érvényesítését általában megfelelően sikerül biztosítani, ezt bizonyítja, hogy Magyarországon az óvodai ellátáshoz való hozzáférés közel egy évtizede nemzetközi összehasonlításban is igen magas, az óvodáztatásban érintett 3-7 éves korosztály 1992-ben 85%-os volt, 2001-ben 92%, 2002-ben 92,9%. Az óvodák a gyermekek felvétele érdekében a fenntartó önkormányzat engedélye alapján évente egyszer beiratkozási időt (egy hét április vagy május hónapban) hirdet, amikor a szülők kiválaszthatják gyermekük részére az óvodát. E mellett a 3. életévét betöltött gyerekének a szülő igényt tarthat az óvodai ellátásra, tehát év közben a folyamatos felvétel biztosított, ha az óvodában van szabad férőhely (tehát az óvoda feltöltöttsége nem haladja meg a 120%-ot), akkor az óvodavezető saját hatáskörében dönt az óvodai felvételtől. Ha az óvoda zsúfoltsága ezt nem teszi lehetővé, akkor a fenntartó ajánl körzeten kívüli óvodát a szülőnek. Megközelítőleg 5000 kisgyermeket helyhiány miatt minden évben elutasítanak az óvodák.

- **A családi nevelést kiegészítő kisgyermeknevelési intézményi rendszer együttműködési jellemzői, szemléletbeli változások, gyermekközpontúság, felzárkóztatás, tehetséggondozás, elérhetőség, szolgáltatás, együttműködési formák és fejlesztési lehetőségei.**

Egyenlőbb esélyek teremtése szükséges a korai életszakaszban, 0-6 éves korú gyermekek esetében. A korai életszakasznak meghatározó szerepe van a későbbi életút szempontjából. 2005 októberében a miniszterelnök felkérte Ferge Zsuzsa akademikust a Gyermekszegénység elleni Nemzeti Program kidolgozására. Novemberben megalakult a Magyar Tudományos Akadémián a gyermekprogram Iroda, amely számos szakember és civil szervezet bevonásával 2006 tavaszára elkészítette a Gyermekszegénység Elleni Nemzeti Program 3 évre szóló javaslatait tartalmazó ún. Rövid programot. A program meghatározza a generációs programot (2006-tól 2030-ig), melynek hosszú távú célja, hogy egy generáció alatt jelentősen, a jelenleginek töredékére csökkentse a gyermekek és családok szegénységi arányát, felszámolja mélyszegénység szélsőséges formáit, átalakítsa azokat a mechanizmusokat és intézményeket, amelyek ma újratermelik a szegénységet és a kirekesztést, egyben javítsa az élet és környezeti feltételeket.

Kisgyermekkortól a közoktatási rendszerből történő kilépésig egységes rendszerként kellene kezelni a gyermekek napközbeni ellátását. A program szerint erősíteni azokat a bölcsődei,

óvodai kezdeményezéseket, amelyek a korai képességfelismeréshez és képességfejlesztéshez való hozzáférési esélyek javítását célozzák a szegénységben élő, a roma, illetve a fogyatékos illetve a sajátos nevelési igényű kisgyermekes esetében. Az óvodafejlesztést igénylő településeket kiemelten kell támogatni. Három éven belül megközelítőleg 150 településen kell létrehozni vagy fejleszteni óvodát. Az óvodai csoportok létszámát 25 főnél ne legyen nagyobb. Távlati cél: átlaglétszám 15 fő/ csoport, maximális létszám 20 fő/csoport. Az óvodába járás kötelezettségét fokozatosan a mai öt éves kor helyett négyéves kortól kell meghatározni. A gyermekintézmények nyitva-tartását az igényekhez és szükségletekhez kell igazítani a szülők munkavégzésének segítése érdekében. A bölcsődei és óvodai étkeztetést fokozatosan mindenki számára ingyenessé kell tenni.

- **A kisgyermeknevelési intézmények kapcsolata a helyi társadalommal, a családdal, a helyi civil szervezetekkel, és a szakmai civil szerveződésekkel**

A kora gyermekkori nevelésre és gondozásra vonatkozó politika formálásában a nem kormányzati non-profit szervezetek csak nagyon kis mértékben vesznek részt. Ennek többek között az az oka, hogy csak a rendszerváltást követően alakultak ki a civil társadalom különféle szervezetei, működésüknek nincsenek kialakult hagyományai. Ehhez kapcsolódik az a tény, hogy a politika sem ismerte fel jelentőségüket, kicsi az elfogadottságuk, alacsony a támogatottságuk anyagi és erkölcsi tekintetben is. A szervezetek között nincs koordináció, rossz az információáramlás.

A kisgyermekkori fejlesztés szakmai-civil szervezetei számosak és hatékonyak.

Kiemelhető a **110 éves Magyar Pedagógiai Társaság, melynek Kisgyermeknevelési Szakosztályában** integrált módon vesznek részt valamennyi érintett intézménytípus és korosztály szakemberei. Az elmélet és a gyakorlat szakembereinek képviselői aktívan segítik a hazai kisgyermeknevelés kutatási és fejlesztési tevékenységeit.

1999-ben megalakult **Magyar Óvodapedagógiai Egyesület (MOE)**. Első sikeres tevékenységük során elérték, hogy az óvoda, mint intézményrendszer a közoktatás szerves részeként működik tovább. Megalakulásuk óta folyamatosan kimagasló szerepet vállalnak a közoktatási törvények, rendeletek előkészítésében. Vállalják a szakmai érdekvédelmi feladatok segítségét. Részt vesznek a megszületett törvény nyilvánossággal való megismertetésében és segíti a gyakorlati megvalósulást. Aktív szerepet vállalnak az óvodai szakmai élet eredményesebbé tétele érdekében továbbképzések, fórumok, konferenciák szervezésével.

Ezekon kívül **számosak** és igen hatékony a kisgyermekkori nevelési szakmai **civil szerveződései** működnek. Összetételük heterogén, a témavállalás és a tagság tekintetében egyaránt. A következő pedagógiai irányzatok tématerületeivel összhangban szerveződtek egyesületek: a reformpedagógiai irányzatok-, a választható helyi nevelési programok-, a szakmai szerepvállalások-, és a kiemelt nevelési területek terén. Az országban működő óvodai szakmai egyesületek, társulások száma 22.

A kisgyermekkori nevelés szakmapolitikájának formálásában a **Pedagógus Szakszervezet (PSZ)** a rendszerváltás óta folyamatosan részt vett. Ez a **közoktatás egyetlen országosan reprezentatív szakszervezete**, jelenleg a legnagyobb ágazati érdekvédelmi szervezet az országban. Aktívan, sokszor harcosan és folyamatosan részt vesz az oktatási törvény különböző változatainak vitáiban. Az 1993-ban kiadott, s azóta több alkalommal módosított törvény készülésekor is a szakszervezet hangoztatta állásfoglalásait. Jelenleg tíz szakmai tagozata van. Tagságának létszáma 1989 előtt szinte az alkalmazottak 100%-os részvételét jelentette. Azóta folyamatosan csökken a tagok száma, bár területileg eltérő intenzitással: a szegényebb megyékben még mindig magas a szervezettség. A Pedagógus Szakszervezetnek 1989 óta működik Országos Óvodai Tagozata, melynek feladata az óvodai dolgozók érdekvédelmén kívül a szakszervezeten belüli szakmaiság erősítése, mert gyakran

bebizonyosodik, hogy a szakmai érvek a munkavállalók érdekét is védik. A Tagozat együttműködik a Magyar Óvodapedagógiai Egyesülettel.

- **A bölcsődei gondozók, az óvodapedagógus szerepváltozásának jellemzői**

Gondozók

A bölcsődei gondozónők képzése felsőfokon folyik, 2008 év végén került jóváhagyása - több éves küzdelem után - a felsőoktatási szintre emelés. Az alacsonyabb iskolai végzettség miatt a társadalmi elismertség alacsonyabb fokán állnak a kisgyermek és csecsemőgondozók. A szakmai presztízsük kisebb, mint az óvónőké. Bérük jelenleg a nemzetgazdasági ágak között az utolsó helyen van. A fiatalok számára a fentiek miatt nem vonzó a pálya.

A gondozók továbbképzési kötelezettségei és a teljesítés lehetőségei értelmében egy továbbképzési ciklus 7 év. Ezalatt különböző típusú akkreditált továbbképzéseken való részvétellel a felsőfokú végzettséggel rendelkezőknek 80, a középfokú végzettséggel rendelkezőknek 60 pontot kell gyűjteniük. Pontot csak minősített továbbképzésen való részvétellel lehet szerezni. A minősített programok jegyzéke a szakmai közlönyben jelenik meg. A program a résztvevők számára lehet ingyenes (központi keretből finanszírozott), részben finanszírozott, ill. részvételi díjas. A minősített továbbképzések lehetnek tanfolyamok, tréningek, szakmai tanácskozások, tanulmányutak, stb. Mindegyik típusnak más-más a pontértékhatára, ezeken belül a programot minősítő bizottság kevesebbet is adhat. Ez a rendszer lehetőséget ad a szakmai tudás folyamatos karbantartására, frissítésére, bővítésére, az egyéni érdeklődés szerinti válogatásra. A munka melletti képzések mindig erősen szakma- ezen belül gyakorlat centrikusak - voltak. És a szakmai munkáért felelős országos intézet jelentős szerepvállalásával folytak.

A gyermekvédelem rendszerébe kerülve nőtt a kisgyermekgondozók karrierlehetősége. A szakmai képzés ugyan még túlspecializált (ennek előnyeivel és hátrányaival), de a más típusú továbbtanulásra lényegesen nagyobb a lehetőség, mint korábban.

Az intézménytípusok, ellátási formák bővülésével a horizontális mozgás lehetősége nőtt (pl. házi gyermekfelügyelet). Egyre többféle szolgáltatás alakul ki, egyre nagyobb számban. A szolgáltatások kiemelkedően felkészült és rugalmas szakembereket kívánnak. Ez egy presztízs-alapú horizontális mobilitási lehetőség. Hasonló jellegű a módszertani bölcsődében vagy képzőhely gyakorlóterületeként működő bölcsődében való munka is.

A vertikális lépéshez mindenképpen magasabb végzettség szükséges.

A korai nevelés és gondozás területén dolgozók munkaköri beosztása, képzési előírása, minimális szakképzettsége és javadalmazása jogszabályokban rögzítettek. Vannak általános és ágazati törvények, végrehajtási kormány és szakminiszteri rendeletek. Miután a különböző korú gyerekek nevelése-gondozása más-más ágazati minisztérium fennhatósága alá tartozik, a területeken dolgozókra vonatkozó szabályozás nem egységes.

Óvodapedagógusok

Az óvodapedagógus alapképzésben főiskolai végzettség, óvodapedagógusi szakképzettség szerezhető, ami óvodás gyermekek nevelésére jogosít. A képzési idő a nappali, az esti, illetve levelező tagozaton, továbbá távoktatás formájában 3 év.(B.A.). Az óvodapedagógus szakon a képzés célja olyan szakemberek képzése, akik jól megalapozott általános és szakmai műveltségük, fejlett pedagógiai képességeik, ön- és emberismeretük, gyermekközpontú, érzelmgazdag beállítódásuk birtokában – a családdal és a társadalmi környezettel együttműködve – alkalmasak az óvodás gyermekek tudatos fejlesztésére, nevelésére, az egyetemes és nemzeti értékek, erkölcsi normák közvetítésére.

A pedagógusok (óvodapedagógusok) részére előírás a rendszeres, legalább hét évenként kötelező (120 óra) továbbképzés, és adott munkakör betöltéséhez (meghatározott időhatárokkal) feltételül szabta a megfelelő szakvizsga letételét. A továbbképzések

akkreditálása kidolgozott rendszer szerint valósul meg. A 120 óra keretében csak minősített tanfolyamokat végezhetnek el állami támogatással a pedagógusok. A szakvizsgák elvégzése speciális beosztást is lehetővé tesz. Ennek alapján megemelkedett a fejlesztő óvodapedagógusi, drámapedagógusi, szakértői, óvodavezetői szakvizsgával rendelkező óvodapedagógusok száma. A kutató munkák során mért felmérések eredményei azt mutatják, hogy az óvodapedagógusok több mint 50 % rendelkezik több diplomával, vagy szakvizsgás képzéssel. Ez a kisgyermeknevelő pedagógusok tudás iránti nagyfokú érdeklődését igazolja.

A dolgozók szakmai elismertsége vegyes képet mutat. Kistelepülésen, kisvárosban van presztízse az óvodapedagógusi munkakörnek, de nagyvárosban, fővárosban nincsen. A pedagógus szakmán belül az óvodapedagógus, mint a közoktatás intézményrendszerében a legalsó láncszemben dolgozó alkalmazott, a legalsó fokán helyezkedik el fizetésben és szakmai megbecsülés egyaránt. Ez kialakított egy kisebbségi érzést az óvodapedagógusokban.

A *dajkák* az óvodapedagógusok mellett dolgozó, általános iskolai és középfokú végzettségű dolgozók, akik a gyermekek gondozását végzik. 1990 óta szakvizsgát tehetnek, de ez alkalmazási feltételt nem jelent.

Szakinformáltság – szakmai közéleti tevékenység

A szakmai információáramlás megvalósítását az országban szakmai folyóiratok is segítik. A szakmai folyóiratok közül óvodapedagógiai lapok:

- Óvodai Nevelés (1948 óta, 3000 pld.) havonta megjelenő módszertani lap
- Óvodai Élet (1992 óta, 2900 pld.) kéthavonta megjelenő szakmai lap
- Kisgyermeknevelés (1998 óta, 1200 pld.) évente 4-szer jelenik meg, a Magyar Óvodapedagógiai Egyesület folyóirata
- A Kisgyermek című lap 2007 óta lépett az országos szakmai lapok sorába. Felvállalta egyetlen lapként elsőnek az országban, hogy a születéstől 8 éves korig tartó életszakasz nevelési kérdéseivel, és a mai tanulási-tanítási felfogás elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkozik.

Ezen kívül még a Köznevelés és az Új Pedagógiai Szemle, valamint a Tanító és a Fejlesztő Pedagógia olvasása növelhetné a szakinformáltság mértékét, azonban az anyagi helyzet sok helyen nem teszi lehetővé a hozzáférést.

Az utóbbi években egyre több óvodapedagógiával foglalkozó szakirodalom jelenik meg. Ugyanakkor ezek ára a pedagógusok átlagos juttatásaihoz viszonyítva magas. Probléma az is, hogy sok kiadó jelentet meg nem lektorált, szakmai szempontból kifogásolható segédanyagokat, mesekönyveket.

Az óvodapedagógusok szakmai helyzete alapvetően ellentmondásos, a szakmai és társadalmi igények jelentős mértékben átalakultak és folyamatosan változnak. Munkaviszony és bérezés szabályozása merevebbé vált, munkakörülményeik, kereseti lehetőségeik nem fejlődtek jelentősen.

Összefoglalás

Elemzésünk legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

1. Női inaktivitás a munkaerőpiacon nem segíti a társadalmi felemelkedést, a gazdasági növekedést.
2. A családtámogatási rendszer változásokon ment át, főbb elemeit tekintve azonban változatlan maradt. A 18 év alatt minden kormányzat jelentősen módosította a családpolitikai eszközrendszert, s ez önmagában ásta alá a gyermekvállalást és családtervezést, amelynek szüksége van a hosszú időre kiszámítható feltételekre
3. Család, gyermekvállalás, munkavállalás összhangjának megteremtése továbbra is kiemelt feladat kell hogy legyen és állami támogatást, szabályozási lehetőségek sorának kidolgozását felajánlását igényli a társadalom tagjai felé.
4. Az Óvodai országos nevelési program felülvizsgálata időszerű és létkérdés a változások beépítés érdekében. A bölcsődei Alaprogram elfogadása és bevezetése időszerű.
5. Óvoda-iskola átmenet a nevelés folyamatjellegének megfelelően az egymásra építettség jellemző jegyei alapján valósulhat meg szakmai egyeztetésekkel.
6. A kisgyermeknevelők képzési szintjei különbözőek. Azonos tartalmi és színvonalbeli jellemzői kidolgozatlanok. A BA szinten való egységes megvalósítás jelenthetne előbbre lépést. Továbbképzési tevékenységeik kimagaslóan száma magas a többi pedagógusréteghez viszonyítva.
7. Nevelők, óvodapedagógusok társadalmi elfogadtatása alacsony szintű. Erkölcsi és anyagi megbecsültség növelése létkérdés a humán erőforrás erősítése érdekében.

Forrásmunkák:

1. TÁRKI, adatok 2004
2. Önkormányzati törvény (1990. évi LXV. tv.).
3. A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény és módosításai
4. Gondozónők továbbképzéséről 9/2000. (VIII.4.) SZCSM rendelet
5. 277/1997(XII.22.) Kormányrendelet a pedagógusok rendszeres továbbképzéséről és szakvizsgájáról, módosítva a 185/1999.(XII.13.) Kormányrendelet
6. A gyermekes családok támogatásának egyes formái 1990-2000. KSH
7. Bölcsődei alaprogram munkálatai (Nemzeti Család és Szociálpolitikai Intézet 2005-2008).
8. Az Óvodai nevelés országos alaprogramja 137/1996. (VIII. 28) Oktatási Miniszter rendelete.
9. Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelvei (2005.),
10. Nemzetiségi, etnikai nevelés irányelvei (2004),
11. Gyermekszegénység Elleni Nemzeti Program 2006.
12. EURYDIKE jelentés 2007. 3. fejezet
13. Óvodakutatás 2001-2002. OKÉV-OKI- OI.
14. Az Óvodai nevelési országos alaprogramjáról fókuszcsoportos vizsgálat eredményei (OFI 2008)
15. Vágó I. –Labáth F-né (2008): Az Óvodai nevelés országos alaprogramja. Kutatási zárótanulmány.
<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=2085&articleID=231685&ctag=articlelist&iid=1>

Hogyan változott meg az iskola feladata?

A pedagógusok motivációja

Réti Mónika

Helyzetelemzés

A motivációról

Számos vizsgálat, így már 1966-ban az iskola termelési függvényét vizsgáló Coleman-jelentés rávilágított arra, hogy az iskolai munka hatékonysága a szereplők, elsősorban pedig a tanárok motiváltságán múlik. A tanár viselkedése, elkötelezettsége, normakövetése tehát meghatározó – mi készteti azonban arra, hogy ezt hosszú távon megtartsa?

Minden társadalmi integrációra igaz az, hogy az integrált személyek, intézmények legfontosabb motívuma *a társadalmi elismertség, érvényesülés, a társadalmi rang és tekintély*. Az így kialakult társadalmi motívumok azok az ösztönzők, amelyek révén az integrált tagok igazodnak a jóváhagyott magatartáshoz. A fentiek szerint az oktatás intézményeinek és alkalmazottainak motívuma meghatározó módon a társadalom központi elvárás-rendszeréhez történő igazodásban nyilvánul meg. A szereplők tehát társadalmi presztízszük, elismertségük megtartására, növelésére, kapcsolati hálójuk bővítésére (kapcsolati tőkéjük erősítésére) törekednek; ugyanakkor teljesítményüket társadalmi, közösségi, szakmai normák (ethosz, elkötelezettség, hagyományok), a büntetéstől való félelem, a nyugalomra (a zavarok, fennakadások elkerülésére) való törekvés határozzák meg. A rendelkezésükre bocsátott feltételekkel tehát messze nem a piaci integrációban értelmezhető gazdasági racionalitás alapján „gazdálkodnak”. (Polónyi, 2002) A pedagógus motiváció tárgyalásakor tehát arra kell koncentrálnunk, vajon mennyiben használja jelenlegi oktatási rendszerünk a fenti ösztönzőket arra, hogy a pedagógusok motiváltságát segítse, illetve a teljesítményt befolyásoló pozitív (elkötelezettség, hagyományok) és negatív (elkerülés, nyugalomra törekvés) hatótényezők körül melyek kerülnek túlsúlyba.

Mentálhigiéné

Ahhoz, hogy az iskola a társadalmi elvárásoknak megfelelően egyfajta szigetként, gyakran a trendekkel szembe menve lássa el feladatát, a szereplőknek nemcsak küldetésstudattal kell rendelkezniük, de ennek fenntartásához nagyon stabil, érett személyiséggel is.

Noha a középiskolai tanárok körében végzett felmérés szerint a tanárok körében a lakossági mintánál kedvezőbb mentálhigiéné állapotot találtak (Paksi-Schmidt, 2005), ezek az eredmények (ismerve azt is, hogy – sajnos – a magyar lakosság átlagos mentálhigiéné állapota nemzetközi összehasonlításban is rendkívül rossz) önmagukban megnyugtatóak.

A vizsgált kérdések közül (önismeret, énhatékonyság, depressziós tünetek, egészségkontroll, kiégettség) az önismeret és az énhatékonyság összefüggést mutatott a tantestület szervezeti felépítésével és a vezetési stílussal. Azokban az iskolákban, ahol a tanárokat jobban bevonják a döntésbe, ahol ösztönző, demokratikus légkör tapasztalható, ahol figyelnek a csapatépítésre, ezek a mutatók kedvezőbbek. A kiegészítés elsősorban pályakezdetkor és a pálya végén jelentkezik – akárcsak a legtöbb országban.

Ugyanakkor a felmérések arra is rávilágítottak, hogy a pedagógusok többsége nem ismer illetve nem gyakorol hatékony életvezetési, feltöltődési technikákat annak érdekében, hogy ép személyiségét, motiváltságát megőrizze. Az is elmondható, hogy képzésük során a pedagógusjelöltek ezekből keveset sajátíthatnak el és azokat is többnyire inkább elméletben, nem gyakorlatban.

Munkaterhek miatt a pedagógusok többségének nincsen lehetősége a szó klasszikus értelmében értelmiségi életet élni (rendszeresen olvasni, művészetekkel foglalkozni, szakmai

műhelyek munkájában részt venni, egy-egy területen elmélyülni), sem pedig testi és lelki egészségének karbantartásával törődni (rendszeres testmozgást végezni, hobbit gyakorolni).

Életpálya-modell és belső motiváció

A pedagógusok átlagéletkora a legtöbb szakon és iskolatípusban az elmúlt években növekedett (*Jelentés, 2003*) és ez különösen súlyos problémát jelent egyes természettudományos tárgyak (fizika, kémia) esetében. Ez azt jelzi, hogy nagy arányban vannak pályaelhagyók illetve a fiatalok nem szívesen választják a pedagógus pályát. Ezt mindenképpen ösztönözni kellene – elsősorban azzal, hogy vonzóvá teszik a pedagógus szerepet.

A pálya eleji kiegészítések leggyakoribb okaként szerepel, hogy a fiatal tanárok (pályakezdők) az intézményekbe kerülve szembesülnek azzal, hogy kollégáik nem látnak karrierlehetőséget, ezért maguk is úgy érzik, szakmai és emberi fejlődési lehetőségeik bezárultak. Ezt a hatást erősíti az, hogy a társadalmi elvárások a folyamatos előmenetelt, egyre magasabb pozíció és bevétel elérését tartják kívánatosnak. Lényeges lenne, hogy a szakmai fejlődés fenntartható legyen, a pedagógusok körében is megvalósulhasson az élethosszig tanulás modellje – ne csak az élethosszig tanításé. A karrierlehetőségeket azzal is lehet gazdagítani, hogy ösztönözzük a mobilitást a különböző oktatási szektorok között (például az általános iskolai oktatás és a középfokú oktatás között), az oktatási és az oktatást segítő szolgáltatások között (például kutatás, IKT szolgáltatások, tantervfejlesztés, tanárképzés) és az oktatás és a munkaerőpiac más szektorai között. Mindezek a társadalmi-szakmai megbecsültséget erősítik.

A csereprogramok és mentorálási rendszer illetve az akciókutatásból ismert segítő partner (figyelő, megértő társ) bevezetése segítené a belső motiváció fenntartásában, hiszen lehetőséget adna más egyéniségekkel való találkozásra, ezzel megerősítést adva.

A rekreációra sokkal nagyobb súlyt kell fektetni, hiszen a pálya végi kiegészítés szinte törvényszerűen következik be jelenleg. Ennek időkeretét is ki kellene dolgozni, lehetőségeit egyrészt külső ösztönzők felhasználásával lehetne megteremteni, módszereit pedig gyakorlati tréningeken elsajátíttatni.

Lényeges lenne a kiemelkedő példákat a köztudatba, nemzeti narratíváinkba bevenni: egyes nagy tanáregyéniségeket megjeleníthetnének számos fórumon – ezzel is növelve a szakma presztízsét.

Emellett fontos lenne elkülöníteni a költségvetés bizonyos hányadát a munkacsoportok kiemelkedő teljesítményének jutalmazására, azért, hogy a kiemelkedő munkát végzők számára a többletterheket mérsékelve lehetőséget adjanak a regenerálódásra, rekreációra. Természetesen, a teljesítményt tisztességes és egyértelmű kritériumok alapján kell értékelni, és ezeket a kritériumokat iskolai szinten kell megvitatni és elfogadni. Ezért ismét kulcskérdés a szervezeti kultúra fejlesztése is.

Bérezés és motiváció

A tanári bérezés, amely közalkalmazotti foglalkoztatás szabályai szerint történik, a kilencvenes években nem érte el a magyar átlagkeresetet. Ezt erősítette az a jellegzetesség, hogy a tanárokat nem bocsátották el olyan mértékben, mint más foglalkoztatottakat, így nem csökkent jelentősen a pedagógusok létszáma, ám jelentősen csökkent a reálkeresetük. Az egész oktatási rendszer neuralgikus pontja volt a tanári bérek alacsony szintje, egyrészt, mert nagyon kevés fizetésért nem lehet nagyon jó minőségű munkát várni, ám ami ennél fontosabb, hogy az alacsony bér és az előrelépés lehetőségének gyakorlatilag teljes hiánya erős kontraszelekciót eredményezett és eredményez. Oktatásügyi közvélemény-kutatások is azt mutatják, hogy többek között azok vélik úgy, hogy a tanárok alulfizetettek, akik úgy gondolják, hogy az oktatás színvonala romlott. Ez arra utal, hogy a színvonalromlás egyik alapvető okának éppen a pedagógusok alacsony bérezését vélik. (*Jelentés 2003*) A helyzetet valamelyest javította a 2002. őszén végrehajtott, átlagosan 50%-os közalkalmazotti béremelés, ami a tanárok esetében is jelentős bérnövekedést eredményezett. Ez a már pályán

lévők anyagi megbecsülését javította ugyan, de nem tette azt vonzóvá a magasan kvalifikált fiatalok (főleg fiatal egyetemi végzettségű férfiak) számára. *(Jelentés 2003)*

Az OECD- országokban a 15 évnél több gyakorlattal rendelkező pedagógusok éves bére (az általános és az alsóbb középiskolák szintjén is) az egy főre jutó GDP 140%-ának felel meg (országátlag), míg nálunk csak 70%. A pályakezdők esetében az éves fizetés az OECD országátlag szerint az egy főre jutó GDP-nek felel meg, míg nálunk csak 50%- a annak. Vagyis a kompenzációs törekvések ellenére a pálya anyagi presztízse messze elmarad azoktól az országoktól, amelyekre jelenleg teljesítményük alapján mintaként tekintünk.

A magyar közoktatásban a tanári munka minőségének megítélése az iskola igazgatójának feladata. A szakfelügyeleti rendszer 1985-ös megszüntetése óta gyakorlatilag nincsen ebben a kérdésben külső kontroll. Az igazgató természetesen kérhet szaktanácsadói, szakértői segítséget a tanárok munkájának értékelésére, de ezt szerződés alapján, szolgáltatásként kell megvásárolnia. Éppen ezért az intézményi szint felelőssége igen nagy a tanárok minőségi munkavégzésének elősegítésében és ellenőrzésében. Az iskolák pedagógiai programjainak kötelező része a tanári munka értékelésére vonatkozó helyi szintű szabályozás leírása. Ez a szabályozás azonban rendkívüli diverzitást mutat. A minőségi munkavégzés elismerésére szolgáló anyagi eszközök köre meglehetősen szűkös, gyakorlatilag csak a minőségi bérpótlék jelent valamilyen elismerést és egyben ösztönzést. Ennek az összege 2004-ben közelítőleg a duplájára nőtt, de reálértéke és a tanári fizetéshez mért aránya miatt is csak jelképesnek tekinthető.

Az igazgatók – a fenntartóval együtt – túlmunka kiszabása révén a túlóradíjjal is emelhetik – például úgy, hogy a betöltetlen álláshelyhez tartozó órákat megbízható kollégák között (mintegy béremelés jelleggel) osztja szét. A közoktatási törvény 2003. évi módosítása a teljesítménypótlék bevezetésével – szigorú szabályokhoz kötötten – legitimálja ezt a gyakorlatot. A több intézményben tanítók (óraadók) esetében azonban ez rendkívül magas óraszámot is eredményezhet, ami már a minőségi munkát és a pedagógus mentálhigiénés állapotát is fenyegeti.

Külső motiváció

A pedagógus munkájának azonban a bérezésen kívül számos más mozgatója van. Az egyik ilyen a küldetésstudat. Ennek megtartását segíti, ha a pedagógus érzi felelősségét, részt vehet az intézményi döntésekben.

Számos tanulmány szerint azonban ennek aránya alacsony. A tantárgyfelosztásba például az általános iskolában a tantestület harmadrészét vonják be, a középiskolában csupán ötödét. Az adatok azt mutatják, hogy a tanterv és a tankönyv megválasztásába nem feltétlenül vonják be a tantestület egészét (az arány az általános iskolában a tantervválasztásnál még ugyan 73%, de a tankönyvválasztásnál csak 45%, a középiskolában pedig ennél is kevesebb, 56, illetve 26%). A szakmai munkaközösségek vezetőinek bevonási aránya az általános iskolában 33, 34, a középiskolában pedig 45 és 58%). Ez azért is elgondolkodtató, mert közel egy évtizede – igaz, változó központi szabályozók mentén – a helyi tanterv kialakításában nagy szerep és felelősség hárul a szaktanárra, a munkaközösségek szakmai kompetenciáinak tehát ebben a kérdésben meghatározó jelentőségük lenne.

Habár az igazgatók 75%-a gondolta úgy, hogy amennyiben a tanárokkal a szülők nem elégedettek, akkor az eredményeket a tantestületi értekezleten megbeszélik és a tanárértékelést rendszeressé teszik, bízva annak pozitív hatásába, mégis a pedagógusok értékelése csak az iskolák viszonylag kis hányadában történik világosan áttekinthető, működő és kiszámítható rendszer alapján. Utóbbi feladat mindkét iskolafokozaton szűkebb grémiumok (igazgató, igazgatóhelyettes, munkaközösség-vezető) dolga, az egész tantestületet 10, illetve 8 százalékban vonják be. Hasonló a helyzet a tanulók felvételével, a szülői panaszokkal, a tanulók magatartásproblémáinak kezelésével kapcsolatosan is. A pedagógusok tehát úgy érezhetik, hogy a munkájukat érintő főbb kérdésekben a nem tekintik őket kompetensnek – és ezzel egyúttal a felelősségérzetük is csökken, vagyis a háritási mechanizmusokat erősítik meg.

Figyelemre méltó, hogy a minőségirányítás az a feladat, ahol a munkamegosztás a leginkább érvényesül. Itt az iskolavezetés részvállalása csupán 60 százalékos, az iskolák 17 százalékában bevonják a teljes tantestületet, és az intézmények 61 százalékában van ennek a területnek külön felelőse.

Sajnos a pedagógusok értékelése csak az iskolák viszonylag kis hányadában történik világosan áttekinthető, működő és kiszámítható rendszer alapján és erre központilag kidolgozott rendszerek nincsenek. A pedagógusok igazgatói megítélésében meglehetősen sok a szubjektív elem, az esetlegesség. Ezt a vélekedést bizonyítják egy, az OKI Kutatási Központja által szervezett kutatásnak az adatai, a pedagógusok jutalmazására és szankcionálására vonatkozóan (*Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005*).

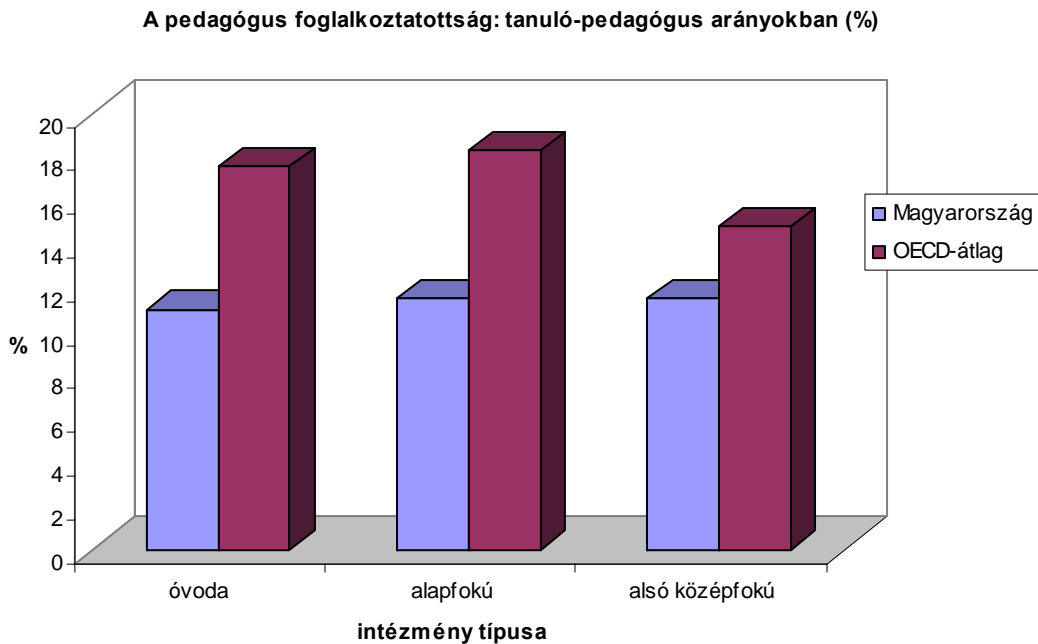
A pedagógusok megítélésének forrásai tekintetében nincs döntő különbség az általános és a középiskolák között. Az iskolavezetők általában kiemelten kezelik a saját személyes (többnyire az óralátogatásokon) szerzett tapasztalataikat, lényeges forrásnak tekintik a közös szakmai feladatokban történő részvételt és a versenyeken elért eredményeket. Valamivel kisebb szerepet játszik az értékelésnél a felzárkóztatásban való részvétel, a szülők elégedettsége, a kollégák véleménye, illetve a különböző mérések tapasztalatai. A tanulói vélemény a középiskolákban valamivel erősebben esik latba.

Bár a pedagógusok jutalmazására összességében több iskolában kerül sor, mint szankcionálásra (az általános iskolák 81 illetve 38%, a középiskolák 89 illetve 54%-ában), a szankcionálás módja kifinomultabbak és többértékűek, mint a jutalmazásé.

A jutalomnál általában pénzbeli juttatás, de néhány alkalommal tárgyjutalom, sőt ajándék is említésre kerül. Az erkölcsi elismerés kifejeződhet szóbeli vagy írásos dicséretben, és ennek gyakori módja, hogy az ezt kiérdemlő pedagógust az Év tanárává választják vagy a település részesíti valamilyen díjban. Helyi vagy országos szintű kitüntetésre, illetve címpótlékkal járó tanácsosi, főtanácsosi címre is felterjeszhetők az erre érdemes pedagógusok. Többször visszatérő probléma viszont, hogy az anyagi források szűkössége miatt az indokoltnál lényegesen kevesebb lehetőség nyílik a jutalmazásra. A díjak többsége kiemelkedő eredményhez kötődik és gyakran életművet, hosszabb pályát díjaz. Ezek mellett azonban szükség lenne olyan elismerésekre is, amelyekkel a fiatal (akár kezdő) pedagógusokat is motiválják, hiszen a pályakezdők esetén nem jelent komoly motiváló tényezőt az, hogy a pályán eltöltött 25-30 év után esetleg megjutalmazzák.

A tanárok munkaterheiről

Nemzetközi összehasonlításban a tanítási óraszámot tekintve hazánk nem éri el az OECD-országok átlagát. Fontos azonban itt figyelembe vennünk azt, hogy egyénenként igen változó lehet az a terhelés, amely egy-egy pedagógust érint az iskolában és azon kívül. Több teher hárul azokra, akik a tantervfejlesztésben, oktatási és képzési programok kidolgozásában vesznek részt, vagy Európai Unió projektet koordinálnak, vagy olyan speciális igényű gyerekekkel foglalkoznak, akik több energiát, időt igényelnek. Másrészt azokban az országokban, ahol kedvezőbbek a keresetek, a pedagógusok sokkal kevésbé szorulnak rá arra, hogy jövedelem-kiegészítés után nézzenek. Ráadásul hazai felmérések szerint a pedagógiai asszisztensek, laboránsok és adminisztratív segédszemélyzet alkalmazása Magyarországon messze elmarad az európai élvonalhoz tartozó országoktól. Emellett a hazai csoportlétszámok is sokkal magasabbak, mint a nemzetközi felméréseken jól teljesítő országokban (így Finnországban) szokásosak. Ez egy heti két órás tantárgyat tanító szaktanár esetében azt jelenti, hogy egy-egy tanévben akár 400 tanulót kell megismernie, felmérnie és fejlődését figyelemmel kísérnie ahhoz, hogy megfelelően hatékony munkát végezzen.



1. ábra, *forrás: Jelentés a magyar közoktatásról, 2003*

Érdekes felvetést közöl az a tanulmány (OKI, 2004), amelyik felvetette az intézményvezetőknek, hogy mit tennének akkor, ha kizárólag a pedagógiai hatékonyságot tartanák szem előtt és eltekinthetnének a törvényi előírásoktól, a költségvetési lehetőségektől és az emberiességi szempontoktól. A vezetőknek arra kellett válaszolniuk, hogy mennyiben változtatnának a különböző foglalkozási kategóriákba (pedagógus, pedagógiai munkát segítő, egyéb iskolai dolgozó) sorolt dolgozók alkalmazásán. A kapott kutatási eredmények alapján az iskolaigazgatók 70%-a változtatna a pedagógus-munkaerő állományán, ennél alacsonyabb arányban (57%) változtatnának a pedagógiai munkát segítő szakembereken és még kevésbé (47%) az egyéb iskolai dolgozókon.

A vizsgálat eredményei arra utalnak, hogy a pedagógusok munkaidő-kihasználtsága nem megfelelő – sőt: sokkal kevésbé megfelelő, mint más iskolai oktatásban dolgozó közalkalmazottaké. A munkaterhek egyik szegmense a túlóra. A túlórák aránya az egyes szintek között jelentősen eltér – az évfolyamok számának emelkedésével nő –, és a kisebb településeken több túlórát vállalnak. Ezért a havi 8 órás átlagérték mellett 8 óra szórással kell számolni – és ez óriási egyéni különbségeket sejtet! A tanárok napi munkaterheinek jelentős részét az iskolán kívüli elfoglaltságok adják. A fentebb hivatkozott felmérésben megkérdezett igazgatóknak mindössze 20%-a nyilatkozott úgy, hogy intézményében a tanárok külső terhei nem okoznak problémát. Sok intézményben elnézőek elsősorban a nyelvtanárok külső elfoglaltságával kapcsolatban. Mivel – különösen bizonyos idegen nyelvekből – vidéken még mindig nem jellemző a túlkínálat, illetve a nyelveket jól beszélő friss diplomások szívesebben helyezkednek el a közalkalmazotti bértáblánál jobban fizető, akár kisebb társadalmi státuszt biztosító munkahelyeken (akár banki ügyintézőként vagy titkárnőként különböző termelő illetve szolgáltató ágazati szektorba tartozó cégeknél), ezért egyes tanárok esetén sok igazgató eltekint a délutáni programokon való aktív részvételtől, vagy igyekszik más módon kevésbé terhelni a kollégát.

Felmérések szerint, noha a túlórákból adódó terhek városokban kisebbek, a városban dolgozó pedagógusok munkaterhei nagyobbak. Magyarázható ez azzal, hogy a középfokú intézmények döntően nagyobb városokban vannak, és a magasabb képzettségű pedagógusok tudásukat nemcsak az iskolában, hanem a munkaerőpiacon is könnyebben tudják értékesíteni.

Fontos tapasztalat az is, hogy az iskolán kívüli tevékenységekkel terhelt tanárok nem ezt a második tevékenységet érzik nagyobb tehernek az iskolai feladatokhoz képest. Sőt, sokan éppenséggel pont az iskolai munkájukat tartják inkább megterhelőnek. Ez valószínűleg a tanárok motiváltságával, a közvetlen (pozitív) visszajelzésekkel és a sikerélményekkel van összefüggésben.

Következésképpen a tanári munkaterhek megítélésében gyakran szubjektív érzések is szerepet játszanak. Ez valószínűleg összefügg azzal, hogy az elvégzett munka jutalmazásának lehetősége az iskolákban korlátozott.

„Az elfoglaltságokon, a napi munkaterheken kívül valószínűleg az anyagi ellentételezés lehetőségének hiánya, a fásultság, a kiegészítés miatt gondolják úgy az igazgatók, hogy elég nehéz további munkára buzdítani a pedagógusok többségét. Ez pedig nagyobb problémát okoz az iskolákban, mint a tanulók szorgalma vagy iskolai magatartása.” (Imre N, 2002)

Alátámasztja ezt az, hogy a jobb anyagi feltételek mellett dolgozó (elsősorban nem állami fenntartású) iskolákban a probléma kevésbé erősen jelentkezik.

1. táblázat

Az egyes problémátípusok mekkora gondot jelentenek az iskolák életében, az igazgatók véleménye alapján (átlagosztályzatok ötfokú skálán)

Problématípus	A probléma nagysága*
A tanárok szaktárgyi felkészültsége	1,22
A továbbképzési kínálat	1,25
A tanárok módszertani felkészültsége	1,49
A tankönyvkínálat	1,50
A különböző tantárgyak tanításának összehangolatlansága	1,59
A tanulók hiányzása	1,91
A továbbképzésen lévő pedagógusok helyettesítése	1,98
A tanárok lelki-szellemi kondíciója	2,04
A tanárok iskolán kívüli elfoglaltságai	2,14
A tanulók iskolai magatartása	2,32
A taneszközök megléte illetve hiánya	2,46
A tanulók szorgalma	2,90
A tanári munka ösztönzésének lehetősége	3,53

* Az értéke 0 és 5 között változhat, 0=nem probléma; 5=nagy probléma.

*Forrás: Imre Nóra: A pedagógusok helyzete az iskolában
In: Válaszol az iskola, szerk: Simon Mária
Országos Közoktatási intézet, 2004*

Összefoglalás

Elemzésünk legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

1. **A pedagógusoknak lehetőséget kell adni ahhoz, hogy mentálhigiénés állapotuk javuljon illetve megfelelő rekreációval tartsák épen azt. A pedagógusképzésben és továbbképzésben erősíteni kell a mentálhigiénés gyakorlati ismeretek, tevékenységek arányát.**
2. **A szervezeti kultúra erősítése (az iskolák gondozása) a motivációnak is fontos bázisa.**
3. **Szükséges a jutalmazás erősítése a szankciókkal szemben – ehhez megfelelő szempontokat kell kidolgozni, és a vezetői kultúrában ennek elemeit erősíteni.**
4. **A pedagógus pályakép javítása érdekében ki kell dolgozni a karrierlehetőségek gazdagítását és a pálya presztízs növelésének más eszközeit.**
5. **A tanári munkaterheket arányosabbá kell tenni, a munkaidő kihasználtságát ésszerűsíteni. A mentálhigiénés állapot erősen hat a leterheltség érzésére, ezért annak javítása a munkaterheket is elviselhetőbbé tenné.**

Forrásmunkák:

1. A tanári szakma helyzetbe hozása és az iskolavezetés modernizálása. A munkaadó szemszögéből. 2003. OKI, EU dokumentumtár <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=nyitott-19-fuggelek>
2. Education at a Glance, Paris: OECD, 2000
3. Golnhöfer Erzsébet-Szekszárdi Júlia (2003): 6. Az iskolák belső világa. In: Jelentés a magyar közoktatásról, 2003.
4. Halász Gábor – Lannert Judit (2006, szerk): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Jelentes2006>
5. Imre Nóra (2004): A pedagógusok helyzete az iskolában. In: Válaszol az iskola. Országos Közoktatási Intézet.
6. Jelentés a közoktatásról 2003. Adatbázisok.
7. Polónyi István (2002): Az oktatás gazdaságtana. Osiris Kiadó, Budapest <http://www.hik.hu/tankonyvtar/site/books/b105>
8. Tanulás Európában: együtt kell szembenéznünk a kihívásokkal. <ftp://ftp.oki.hu/eu/Firenze.pdf>
9. Fazekas Károly, Köllő János, Varga Júlia (szerk, 2008): Zöld Könyv. A magyar közoktatás megújításáért. Ecostat, Budapest <http://oktatas.magyarorszagholnap.hu/images/ZKTartalom.pdf>

Hogyan változott meg az iskola feladata? Észrevételek, javaslatok

Katz Sándor

Előrebocsátanám, hogy olyan elvet fogalmazott meg magának a bizottság, amely határozottan korlátozza céljai megvalósításában: ez az, hogy megállapításait felmérésekkel, irodalmi forrásokkal támasztja alá.

Az elmúlt időszakban a teljes oktatásirányítás és elméleti háttérintézmények olyan egységes koncepció alapján dolgoztak, amely már régóta lehetetlenné tette, a más irányú gondolatok megjelenését, a nem a koncepciót alátámasztó mérések végzését. Lásd (*) pontban megfogalmazottak.

Ha a bizottságnak célja a valóság felderítése, az oktatás-nevelést új alapokra helyező javaslat megfogalmazása, akkor ez nem történhet az eddigi koncepciókon alapuló anyagokra támaszkodva. Igen is figyelembe kell venni eddig tudatosan elhallgatott tényeket, megbízható tapasztalatokat.

Néhány területhez nemcsak magam tapasztalatait, hanem sok kiváló kollégám véleményét is összegyűjtve teszek észrevételeket, javaslatokat.

Melyek voltak a társadalmi-gazdasági környezet legfontosabb változásai az utóbbi 15 évben?

- Kikből álltak és mennyiben változtak meg az oktatási-nevelési folyamattal kapcsolatban álló szereplők és érdekcsoportok az elmúlt 18 évben?

18 év alatt a társadalmi érdekcsoportok hatása rendkívül összetett. Kétségtelenül jelentősek voltak a változások, sokkal több külső hatás érte az oktatást, nevelést, mint korábban akár kétszer ennyi idő alatt.

Ez a sokféle hatás csak úgy vizsgálható, ha ezeket a hatásokat csoportosítjuk. Az oktatás szempontjából rendkívül fontos változás volt a társadalom nagyfokú polarizációja, elsősorban az anyagi helyzet, a létbiztonság szempontjából. Ennek hatásaira a család és az iskola kapcsolatainál térek ki.

Igen jelentős hatása volt az oktatásra-nevelésre a műszaki-tudományos változásoknak, ezen belül is elsősorban az informatika és kommunikáció fejlődésének. Ennek a hatásnak a felhasználása, ill. a negatív jelenségek kivédése az európai országokban nagyon sok hasonlósággal megy végbe, napi feladatokat ad az oktatás irányításának és résztvevőinek. Minden lépés adhat okot vitákra, de talán ezen a területen van a legtöbb olyan pont, amelyben a résztvevők többsége közel azonos állásponton van.

Magyarországon az oktatásra gyakorolt hatások szempontjából a legfontosabb változás a globalizáció volt. Ez határozta meg

- az oktatási-nevelési célok változását,
- az oktatás tartalmának jelentős módosulását, eszközállományát
- a tanításban alkalmazott módszerek megváltoztatására való törekvéseket,
- a mérések tartalmát és módszereit,
- az oktatásirányítás módszereit, eszközeit,
- az oktatás háttérintézményeit,

A globalizáció nem önmagában jó vagy rossz. Vitathatatlanul és kikerülhetetlenül létezik, és hatást gyakorol. Egy nemzet számára pozitív és negatív hatásokat is. A kérdés az, hogy hogyan viszonyul ehhez egy társadalom, egy ország vezetése. Hasznosítja-e a pozitív hatásokat, próbálja-e csökkenteni a negatívokat, kompenzálja-e azokat. Témánk szempontjából az oktatásra-nevelésre való hatást.

Nézzünk meg a fenti hatások közül néhányat részletesebben.

Célok, tartalmi kérdések:

Az elmúlt 18 évben a gazdasági-társadalmi környezet globalizáció által motivált legfőbb elvárása az oktatás felé az volt, hogy *gyorsan mobilizálható ismereteket nyújtson minél alacsonyabb ráfordítással*. Szorítsa vissza az elméleti alapokat, az ideológiai, etikai megfontolásokat. Tegye ezt úgy és ott, ahol ez leggazdaságosabb. Ahol, és aminek fajlagos költsége magas, azt szüntesse meg. Nem gazdaságos kis községekben iskolát működtetni, luxus szakköröket tartani, kisebb helyeken művészeti képzést folytatni, tehetséggondozással foglalkozni. Ilyenek miatt ne vonjon el több pénzt az emberektől. Akinek ezekre a luxus-szolgáltatásokra mégis igénye van, az ezen a területen is haladjon a korszerű öngondoskodás felé.

Az ezzel ellentétes folyamatok (kis és közép-vállalkozások erősítése, nemzeti kulturális hatások érvényesítése, helyi közösségek, társadalmi rétegek érdekérvényesítő szerepének kialakulása) erőtlenekek, esetlegesek, térben és időben szétszórtak, sokszor tudatosan visszaszorítottak voltak. Ennek megfelelően a globalizációt kompenzáló folyamatoknak az oktatásra-nevelésre gyakorolt hatása is elenyésző volt. Sem összehangolt stratégia, sem anyagi háttér nem állt mögötte. A jobboldali kormányok is csak halogatták azt, hogy az oktatásra komoly összegeket, energiákat fordítsanak.

Egy más felfogás, célrendszer az lenne, *hogy a magas szintű oktatás az egyén számára alapvető emberi jog, a társadalom számára szinte egyetlen kitörési pont, a nemzet számára a függetlenség, az önbecsülés legfőbb biztosítója*.

Mint fentebb már jeleztem, ez a megközelítés az elmúlt 18 évben nem, vagy igen erőtlenül jelentkezett, az oktatásban zajló folyamatokra nem tudott hatást gyakorolni.

A globalizációhoz kapcsolható érdekcsoportok oktatása gyakorolt hatása viszont tervszerű, folyamatos, összehangolt, elméleti és pénzügyi háttérrel biztosított volt.

Mérések, irányítási módszerek, intézményrendszer

Mindezek teljes összhangban alakultak a fenti célokkal. Bekapcsolódtunk az OECD által szervezett PISA mérésekbe. Ez egy önmagában jó mérési rendszer, jól méri, hogy a tanulók elsősorban a gyakorlatban hasznosítható ismertekkel rendelkeznek-e. De nem azt mérte, amit Magyarországon hagyományosan tanítanak. Az előtt vezették be, hogy a tananyagot, módszereket módosították volna. Mintha az lett volna a cél, hogy rossz képet fessen a magyar oktatásról. Ezt mutatja az is, hogy a sikeres elemeket, pl. a magyar gimnáziumok jó eredményeit egyáltalán nem kommunikálták.

Az irányítási módszerek is a céloknak megfelelően változtak. Sok, az oktatástól idegen elemet ráerőltettek az intézményekre. Ennek tipikus példája a minőségbiztosítási rendszerek erőltetése, túldimenzionálása.

A másik tipikus oktatásirányítási jelenség, hogy az oktatást érintő negatív szakmai döntések a költségvetési törvényekben kerültek bevezetésre. És ami nem közvetlen utasítással, az pénzügyi kényszerítéssel valósul meg.

- (*) *Olyan háttérintézmény-rendszert alakítottak ki, amely elméleti támogatást ad a fenti céloknak, teljes egészében rátelepszik a teljes pedagógiai innovációra. Az oktatásban megjelenő plusz forrásokat teljes egészében felszippantja.*

Ezzel párhuzamosan a hagyományosan működő, az oktatásban dolgozó legjobb szakemberekre épülő szaktárgyi segítőrendszer, a szaktanácsadói hálózat gyakorlatilag megszűnt, szerepe nullára zsugorodott. A hivatalosan még működő a szakmai szervezetek (pl. Bolyai Társulat, Eötvös Társulat, stb.) szerepe a szaktárgyakat közvetlenül érintő kérdésekben is minimálisra csökkent. Valahol másutt dőlnek el a dolgok. A szaktárgyi továbbképzések gyakorlatilag megszűntek.

- **Mik voltak a társadalmi gazdasági környezet változásának hatásai az oktatás szereplőire, az oktatás tartalmára, intézményrendszerére?**

Sajnos az elmúlt 18 évben a fentebb vázolt profitorientált elvárásnak az oktatásirányítás igyekezett is megfelelni. Nem nevezném ezt a tendenciát liberálisnak, mert az egész folyamat **legmeghatározóbb eleme a központosítás volt.** A liberális gondolkodásnak alapeleme kellene, hogy legyen a szubszidialitás: azaz minden döntést azon a legalacsonyabb szinten kell meghozni, ahol ennek a feltételeit legjobban ismerik, ahol ennek a következményeit viselik. Az oktatásban ennek pontosan az ellenkezője történt.

Hiába voltak olyan jelszavak, hogy alakítsanak ki az iskolák helyi tanterveket, kistérségek, önkormányzatok alakítsák az oktatás struktúráját a helyi igények alapján. A valóságban olyan körülményeket alakítottak ki, hogy az önkormányzatoknak, iskoláknak szinte semmi mozgásterük nem maradt. Olyan oktatási normatívák alakultak ki, hogy nem színes, helyi igényeknek megfelelő struktúra kialakítására, hanem az intézmények megtartására sem maradt lehetőség.

Az önkormányzatok nem csak a helyi sajátosságokban nem dönthettek, hanem abban sem, hogy legyen iskola, vagy ne legyen. Mindenről „fenn” központosítva döntöttek. Nem utasításokkal, hanem az anyagi feltételek megvonásával. De ahol megmaradhatott az iskola, ott sem dönthetett arról, hogy neki mi lenne a fontos.

A normatívából nem lehet fenntartani az intézményt, pályázni pedig csak központilag meghatározott projektekre lehetett. Sulinetben nem onnan vett számítógépet, ahol kedvező áron, neki megfelelőt kaphatott volna, csak onnan, ahonnan a minisztérium engedélyezte, a piacinál sokkal magasabb áron. Ha kémia vagy fizika eszközökre lett volna szüksége, azt nem vehetett, csak digitális táblát. Ha tehetséggondozásban kellett volna képeznie néhány tanárát, azt nem tehette meg, hanem „nem szakrendszerű oktatás”-ra képző tanfolyamra kellett beíratni a tanárokat. A minisztérium pontosan előírta hogy kiket. Ezt a Szalay utcában jobban tudják, hogy kinek van erre szüksége, mint helyben, az iskolában. Egy iskola nem dönthet abban, hogy milyen szakmai támogatást igényel. Központilag meghatározott szolgáltatásokra lehet csak pályázni, és gyakorlatilag az összes kapott pénzt vissza kell juttatni tanfolyami költségekre, szakértői díjakra, pontosan előírt eszközökre.

Ez a központosítás jellemző az oktatás tartalmának egyre határozottabb előírására is.

A minisztérium újraírta a tankönyveket, csak az általa támogatott egyetlen irányra, a kompetenciaalapú oktatásra lehet pályázni. Beleszól abba, hogy szóban vagy írásban kérdezheti meg az iskola az oda jelentkezőket. Gyereknek, szülőnek, iskolának egyaránt érdeke, hogy a tanuló érdeklődésének, képességeinek, felkészültségének megfelelő osztályba kerüljön. Az iskola, a legjobb szándékú, legnagyobb tapasztalattal rendelkező tanár sem döntheti el, hogy ezt ott abban az iskolatípusban milyen módszerrel lehet a legjobban segíteni. Ebben is a minisztérium akar dönteni.

Ne legyünk igazságtalanok, voltak az elmúlt 18 év gazdasági-társadalmi változásainak pozitív hatásai is. Ezek közül talán a legfontosabb az idegen nyelvek iránti érdeklődés megnövekedése. Mind a gazdaság, mind a szülők részéről igen határozottan jelentkezett ez az igény. Ennek is voltak túlzásai. Nagyon sok esetben az idegen nyelv tudása szinte egyetlen célként jelent meg a szülők előtt. Nem mindenki látta azt, hogy nem ez a fő cél, hanem az, hogy idegen nyelvet beszélő szakmailag is jól felkészített mérnökökre, gazdasági szakemberekre van szükség.

A család szerepe, elvárásai, közreműködése

Ezen a területen volt talán a leglényegesebb a változás. A legfontosabb az, hogy itt óriásiak az eltérések.

Míg a rendszerváltás idején tömegével jeletek meg azok a gyerekek, akiknek a szülei elvesztették állásukat, addig ezek a szülők mégcsak sugalmaztak olyat, hogy eredményesebb tanulással ezt talán elkerülheti a gyermekük. Nekik még volt pozitív elvárásuk az iskolával szemben. Ma viszont olyan gyerekek jönnek jelentős számban, akiknek a szülei sosem dolgoztak. Ne várjuk, hogy ezek a szülők meg tudják fogalmazni, pláne, hogy érvényesíteni tudják az érdekeiket. Ők nem sokat várnak az iskolától. Azt, hogy ne okozzon otthon problémát az, ami az iskolában történik.

A másik véglet a legjobb anyagi körülményekkel rendelkezők. (Ne csak a nagyvárosokban élő leggazdagabb néhány százalékra gondoljunk, szinte mindenütt megvan a többiekhez viszonyítva jómódú réteg.)

Ez a réteg megint keveset vár el az iskolától. Itt azért már elvárják a jó jegyeket, de úgy gondolják, hogy a megfelelő tudást majd ők megfelelő helyekről biztosítják gyermeküknek. Ők más miatt nem várnak nevelést, értékrend-közvetítést, mint az előbb említett réteg. Viszont határozottan elvárnak egy liberális, szinte mindent elnéző kezelésmódot.

Mivel a két véglet bizonyos tekintetben nagyon hasonlóan viselkedik ezért a közbülső rétegeknél nem látunk a társadalmi helyzettől függő folyamatos áthangolódást. Van egy elhatárolódás az első csoporttól, de azok között, akik nem tudnak más forrásból többet juttatni gyermeküknek, azok között is elég széles körben elterjedt a követelmények elutasítása, a gyerekek nagyon liberális kezelésének követelése.

Létezik, és még mindig számottevő az a csoport, amely színvonalas tanítást, követelményeket, érték-közvetítést vár az iskolától. Nem az anyagi helyzettől, a földrajzi elhelyezkedéstől függ, hogy kik tartoznak ebbe a csoportba. Ők elvárják, hogy legyenek mindezt nyújtó önkormányzati és egyházi iskolák.

- Hogyan változott meg a pedagógus szerepe az elmúlt 18 évben?

Alaposan. Mivel a fentebb említettek miatt az oktatásirányítás pontosan tudni véli, hogy bármely területen mik a helyes irányok, melyek a jó módszerek, eszközök, ezért nem innovatív egyéniségeket, hanem jól kezelhető, mindenre kiképezhető pedagógusokat igényel.

Ezt egyrészt el is éri, mert könnyebb annak a pedagógusnak a dolga, aki elvei, korábbi elvárásai miatt nem konfrontálódik a vezetéssel, a szülőkkel.

Másrészt még mindig elég sokan vannak, akiknek önálló gondolataik vannak, akik felvállalják elveiket, akik akkor is sokat dolgoznak, ha körülményeik ettől nem javulnak. Nagyon jó dolog, pozitív fejlemény az, hogy legalább a gazdasági élet meghatározó szereplői értékelik a kiemelkedő tudású pedagógusokat. (Ericsson- díj. Graphisoft-díj, Rácz Tanár úr díj.)

Ha a tendenciákra vagyunk kíváncsiak, akkor itt viszont érdemes a felméréseket megnézni. Különösen azt, hogy hányan és milyen felkészültséggel jelentkeznek pl. természettudományos tárgyak tanárának.

A mai ideális igazgató már nem az, aki nagy tudású, aki értékeket közvetít és biztosít, hanem az, aki jól tud pályázni, kikerüli a konfliktusokat, inkább enged a követelményekből, csak ne kelljen ütköznie szülőkkel, fenntartóval.

Összegzésként néhány megkerülhetetlen kérdést szeretnék kiemelni:

Az oktatás-nevelés ügye nem napi gazdasági pozícióknak, aktuálpolitikai szempontoknak alávetett ügy, hanem a magas szintű oktatás, a tehetségfejlesztés a társadalom számára szinte egyetlen kitörési pont, a nemzet számára a függetlenség, az önbecsülés legfőbb biztosítóka.

Nem lehet addig esélyegyenlőségről, színvonalról beszélni, amíg az oktatási normatívák a legalapvetőbb feladatok ellátására, sőt az iskolák megtartására sem elegendők. Nem lehet előrelépés addig, amíg attól függ egy gyerek kibontakozási lehetősége, hogy szegényebb vagy gazdagabb önkormányzat területén született. Az esélyegyenlőség biztosítása az állam feladata.

Nem lehet előrelépni anélkül, hogy ne támaszkodnánk az új koncepciók kidolgozásában és megvalósításában a gyakorló pedagógusokra. Ne az iskolán kívüli intézményektől várjuk a megújulás stratégiáját. Elsősorba a szaktárgyi oktatásban előbbre lépni. Nem lehet gyors előrelépést várni, ha nem becsülik meg kiemelten azokat, akik kiemelkedően dolgoznak.

A tehetséggondozás minden nemzetnek saját ügye! Ne várjuk azt, hogy az EU, vagy más külső forrás ad ehhez segítséget. Építsünk hagyományainkra, és vegyük igénybe a még meglévő tapasztalatokat!

Nem fogunk előbbre lépni addig, amíg nincsenek szilárd követelmények, amíg fel nem ismeri az oktatásirányítás és a társadalom is, hogy az egészséges gyermek igényli a megmérettetést, a képességeinek megfelelő feladatokat. A képességek pedig sokfélék és az a normális, ha az életkor előrehaladtával differenciálódnak. Nem úgy, hogy a gyengébbek visszafejlődnek, hanem úgy hogy az ő célirányos fejlesztésük mellett a legjobbak gyorsabb fejlődését is következetesen biztosítjuk. Ehhez az oktatásnak sokszínűnek kell lenni. Az állam feladata, hogy ezt a sokszínűséget biztosítsa, és nem az, hogy korlátozza.

Kompetenciák, kiemelt területek

A kisgyermekkorú ismeretek, készségek és alapkompenciák alakulásai, az igények és elvárások változásai.

Villányi Györgyné

Helyzetelemzés

A helyi nevelési programokban és a nevelés gyakorlatában

A nevelés folyamatában az óvodai élet a 3-6-7 éves gyermekek harmonikus személyiségfejlesztésének kibontakoztatását segíti, az életkori és egyéni fejlődésbeli sajátosságok figyelembevételével, a családi nevelés kiegészítéseként. Az Országos Óvodakutatás eredményei szerint: „...Kiemelten kidolgozottak a helyi programokban az érzelmi nevelés és a szocializáció fejlesztésével foglalkozó tartalmak” A képességek fejlesztésére helyeződik a hangsúly, melynek alapja a gyermekek ismerete, a differenciált egyéni képességfejlesztés. A szemléletformáló óvodapedagógusi megközelítés a másság elfogadtatására, a hagyományápolásra és a környezet értékeinek megbecsülésére irányul, az érzelmi nevelés fontosságát erősíti.

A társas kapcsolatok fejlesztése, a kortársi kapcsolatok nevelő hatásának megjelentetése, a közös programok, az élménynyújtás sokszínűsége és fontossága szintén megtalálható a helyi nevelési programokban...”.

Ennek azonban ellentmond a 2004-es közoktatási szakértői óvodavizsgálat eredménye, ugyanis a szociális kompetenciák és a kommunikáció fejlesztése a gyakorlati nevelőmunkában nem kap elég hangsúlyt.

A nevelőmunkában a gyermekek fejlesztésében hiányosságokat jeleznek az óvodahasználók. A vizsgálat a gyermekek kommunikációja, társas kapcsolataik fejlődésében lemaradást, a lényeges nevelési területek fejlesztésében hiányosságokat mutatott ki. A kutatás eredményei bemutatták gyakori, hogy a helyi nevelési programok egyharmadában az általános elvek kerültek beépítésre. A helyi célok és feladatok konkrét megfogalmazása és gyakorlatba való átvitele nem történik meg.

Az óvodai tanulás specifikumai

Korszerű igények teszik szükségessé a tudásalapú társadalomban, hogy komplex módon újradefiniáljuk a kisgyermekkorú tanulás tartalmát, módszereit, eszközeit. Az óvodai tanulás körébe „minden” beletartozik. A kisgyerekeknek szinte minden, amit csinálnia kell új, és ezért meg kell tanulnia. Az információk beépülése, értelmi képességek és pszichikus funkciók fejlődése (a gondolkodás, a figyelem, az emlékezet, a logikai műveletek terén), készségek gyakorlása (zenei, manuális, mozgásos stb.), verbális- és nonverbális kommunikáció (szociabilitás), erkölcsi szokások alakítása (döntések, konfliktusok kezelése stb.). Miután a felsorolt területeken minden gyerek a saját fejlettségi szintjén kerül óvodába, ezért elsősorban önmagához mérten kell fejleszteni, egyéni módszerekkel és eszközökkel segítve- és motiválva, egyéni tempóban. Ehhez fontos a gyerek megismerése, nyomon-követése, és a tanulás egyéni útjának tudatos megtervezése már az óvodában.

American National Research Council gondozásában megjelent *Eager to Learn* (Bowman és mások, 2000) c. publikáció néhány nyitó gondolata: *A gyermekek már úgy jönnek a világra, hogy tanulni szeretnének. Az ember életének első öt éve a nyelvi, fogalmi, szociális, érzelmi és motorikus ismeretek és készségek ugrásszerű fejlődésének időszaka. Egy egészséges*

kisgyermek születésétől fogva tevékeny részese ennek a fejlődésnek, növekedésnek, felfedezi a környezetet, megtanul kommunikálni, és viszonylag rövid idő múlva elképzeléseket és elméleteket alakít ki arról, hogyan működnek a dolgok a körülötte levő világban. A tanulás üteme azonban attól függ, létezik-e, illetve milyen mértékben veszi körül olyan támogató környezet, amely segíti a gyermeket a környezet megismerésére irányuló törekvéseinek megvalósításában.

A hatékonyabb óvodai nevelési gyakorlat érdekében ezért teljes körűen és komplex módon újra kell fogalmazni a kisgyermekkorai tanulás tartalmát, módszereit, eszközeit. Ez azt is jelenti, hogy az elmúlt években elkezdett szociális képességfejlesztési feladatok kutató-fejlesztő munkálatait szélesebb körűvé kell fejleszteni.

Mindezek megvalósítása érdekében a következő feladatok megvalósítása vált fontossá a képzésben és a továbbképzéseken:

A kisgyerekkori tanulásnak - főként a játékba integrált-örömteli, cselekvésen alapuló, egyéni sajátosságokhoz illeszkedő módját kell alkalmazni.

Komplex készségfejlesztő programra van szükség annak érdekében, hogy demokratikus és etikus viselkedés szabályait magukénak valló felnőttekké váljanak gyermekeink. Kiemelt szerepet kell kapnia a kommunikációs-, együttműködési-, szociális készségek fejlesztésének.

Az életmódváltozás követelményeinek figyelembevétele a kisgyermekkorai nevelésben is elengedhetetlen. Másképpen kapnak hangsúlyt egyes fejlesztési irányvonalak; a környező világ hatásai más-más kompetenciák fejlesztését igénylik.

A korszerű óvodai gyakorlat támogatásának szakmai feladatai:

Szakirodalmi feltáró munka, melynek célja a tanulási módok feltérképezése, módszertani jellemzők összegyűjtése, az azonosságok és különbségek elemzése. A kulcskompetenciák területeinek összegyűjtése, és kisgyermeknevelési speciális jellemzőinek kiemelése.

Módszertani ajánlások készítése a tanulás tág értelmezése érdekében: az élmény, a felfedezés, a problémamegoldás támogatása, a közvetlen tanulási környezet változásainak, az egyéni fejlődési irányok meghatározó szerepének hangsúlyozásával.

Módszertani ajánlások készítése a kulcskompetenciák témaköreiben: kiemelten azokon a területeken, melyek nem kapnak elég hangsúlyt az óvodai nevelésben, melyek terén a gyermekek fejlődési mutatói hiányosságokat tartalmaznak. A támogatásban az egyéni, differenciált fejlesztő munka segítése képezné a fő irányvonalakat.

Az óvoda-iskola átmenet tartalmi kérdéseinek óvodai nézőpontú megközelítése

Az óvoda-iskola átmenet problematikáját nem oldották meg a 2003-as közoktatási törvény módosításai, amelyek a kezdőszakasz erősítését és az esélyteremtés területeit emelik ki. 1991-ben indult és 10 évig tartó "óvodaiskola" kutatás eredményeinek hatására létrejött integrált intézmények kiváló eredménnyel kezdték megvalósítani az 1990-es években több településen (Pécs, Bata, Debrecen, Kecskemét és a fővárosban több kerületben) a biztos alapokra épülő általános iskolai nevelést. Az elmúlt 15 évben három alkalommal került sor országos konferencia szervezésére is, ahol az óvodapedagógus-tanító diplomával rendelkező pedagógusok közös munkamegosztásán alapuló óvoda-iskola átmenet eredményei kerültek összegzésre. A pozitív szakmai eredmények ellenére 2002-től a folyamatos önkormányzati megszorítások hatására több településen megszűntek a jól működő "óvodaiskola" intézmények, és ma már csak négy intézményben működik ez a szervezési forma. Az óvoda-iskola átmenet intézményközi kapcsolódása visszaszorult, nem valósult meg az elmúlt években, ezen a területen szakmai téren csak részben alakultak ki az egymásra építettségek,

vagyis néhány esetben történtek az átmenet zökkenő mentesebbé tétele érdekében tevékenységek. Ebben egyrészt nagy szerepet játszott a SuliNova kezdeményezése alapján az óvoda-iskola átmenet helyzetének feltérképezése, és módszerek összegyűjtése, mint a kompetencia alapú programok része. Másrészt pedig az innovatív óvodák helyi nevelési programjaiban részletesen kidolgozott és jól felépített óvoda-iskola átmenetet segítő módszerek, közös programok találhatók.

Tény, hogy sok esetben az a vád éri az óvodákat, hogy a tanulási környezet megváltozása (a kezdeményezések, a kötelező foglalkozások számának csökkenése) negatívan hat a gyermekek fejlődésére. Itt sok esetben a két intézménytípus szakmai, módszertani egymásra építettségének hiánya okoz gondot. Ezen a téren a szemléletváltoztatás és közös (óvodapedagógus+ tanító) módszertani továbbképzések szervezésére van szükség.

A 2005/2006-os óvodai statisztika adatait elemezve megállapítható, hogy a gyermekek óvodáztatásának meghosszabbodása megakadt, illetve felére csökkent a 8 évesen óvodába járó gyermekek száma. Ez a folyamat folytatódik 2006/2007-ben is. Ez egyrészt következik abból, hogy az óvoda-iskola átmenet kérdése napirenden van, és a programfejlesztésekben, az alapkészségek fejlesztésében kiemelt szerepet tölt be, másrészt a közoktatási intézmények egymásra épülő helyi nevelési, illetve pedagógiai programjai is ezt támogatják. Harmadrészt pedig egyre magasabb az 5 éves korosztály óvodába járási aránya, mely eléri a 97, 7 %-ot (Statisztikai évkönyv, 2007.).

A kisgyermeknevelési intézményekben a gyermekek fejlődésének nyomon-követése

Az óvodai helyi nevelési programok tartalmazzák az értékelési eljárásokat s azok formáit, és ehhez kapcsolódóan a szülőkkel való együttnevelés érdekében a kapcsolattartás rendszerét. A szülő joga, hogy gyermeke fejlődéséről, magatartásáról rendszeresen részletes és érdemi tájékoztatást, a neveléshez segítséget kapjon.

A gyerekek fejlődésének nyomon követését fejlődési naplóban (elnevezésük sokféle, helyi nevelési programfüggő: személyiséglapok, értékelő táblázatok, füzetek, szempontsorok stb.) rögzítik az óvodapedagógusok az óvodai helyi nevelési program által meghatározott ütemben és tartalom szerint. A feljegyzések tartalmazzák a gyerekek értékelését a belső érés, a családi és az óvodai nevelési folyamatok eredményeként az iskolai élet megkezdéséhez szükséges fejlettségi szintet. A csoportnaplók és a gyermeki fejlődést nyomon-követő eszközök egyedi vezetési módjai, a helyi nevelési tervezést és értékelést szolgáló adminisztratív tevékenységek nagyon jól segítik óvoda belső világának szervezeti és tartalmi megújulását.

A gyakorlati nevelőmunkában is megjelennek a pozitív változások: a helyi igényekhez, a gyermekek egyéni fejlődési üteméhez igazodó fejlesztési tartalmak, szolgáltatások, helyi fejlesztési tervek. A programbevalás folyamatában a saját készítésű csoportnaplók megjelenése, a gyermeki fejlődésről készülő feljegyzések egyedi vezetésének kialakítása és az ilyen irányú jó tapasztalatok továbbadása kap hangsúlyt a szakmai fejlesztésekben. Ezen a téren a 2004/2005-ös nevelési évben folytatott kutató-feltáró munkák nagyon sok jó gyakorlatot gyűjtöttek össze.

1. Magyarországon létezik olyan diagnosztikus mérési eszköz, mely a 4-8 évesek fejlettségét méri (DIFER, 2001). Ennek az eszköznek a használata segíti a gyermeki fejlődés nyomon-követését egy-egy területen, de nem teszi lehetővé a teljes személyiségalakulás feltérképezését. Nem helyettesíti az óvodapedagógus folyamatos megfigyelésen alapuló nyomon-követését, de nagyon jól kiegészíti, és speciális esetekben mélységében is segít a gyermeki fejlettség megállapításában.
2. Másik ilyen standard mérési eszköz, amely igen elterjedt az országban a Kudarc nélkül az iskolában című kiadványban jelent meg (Porkolábné Balogh Katalin, 1992.) 10 éves

kutató munkával kifejlesztett fejlettségmérő lapok gyűjteménye, mely jól használható a részfunkciók fejlettségének megállapítására, a további fejlesztési irányok feladatait segíti megtervezni. Ez a mérőeszköz azonban csak a mérőanyag szemléletével és módszerével megegyező óvodai programok esetében alkalmazható.

Egyedi kísérleteken és innovációs tevékenységeken alapuló szempontok is rendelkezésre állnak a gyermeki tevékenységek, a magatartásalakulás és a szokásfejlődés értékeléséhez.

Példák az országban található innovációkon keresztül kidolgozott segédanyagokból:

1. Többéves innovációs munkával kidolgozott saját készítésű Egyéni Képességfejlesztő Program célja: fejlettségi szintismeretén alapuló egyéni képességfejlesztés, egy önvezérelt fejlődési folyamat segítése. Egy jól működő Belső Gondozói Rendszer segíti a megvalósítást (7 megyében több száz óvodában működik ez a rendszer), mely segítséget nyújt a pedagógusok számára az önálló képességfejlesztő munka végzéséhez, az átlagtól eltérő – problémás vagy tehetséges – gyermekekkel való hatékony foglalkozáshoz.
2. Hajdú Bihar megyei Pedagógiai Intézet által 1993-ban kiadott könyv a „Feladatgyűjtemény a képesszintek megállapításához”, valamint a „Feladatgyűjtemény a képességek fejlesztéséhez”, mely átdolgozásra és kiegészítésre került 2004- 2005-ben. Az új kiadvány (8 kötetes könyvcsalád, mely tartalmazza az óvodáskorú gyermekek megismerésének, fejlesztésének rendszerét és eszköztárát). A Hajdúböszörményi Gyakorló óvodában 2002-ben készültek el a Képességfejlesztő programfüzetek, melyek a főiskola Gyakorló óvodájának pedagógusai dolgoztak ki. A két kötetes segédanyag segítséget ad.

Iskolakészültség

A gyerekek fejlődésének értékelésében indokolt esetben (betegség, fejlődési rendellenesség, beszédfejlődés zavarai, részképesség esetén jelentkező lemaradások, magatartászavar, sajátos nevelési igényű gyerek nevelése) részt vesz a szülő, vagy óvodapedagógus kérésére pszichológus, logopédus is. A gyerekek logopédiai szűrése és fejlesztésük rendszeresen folyik a logopédiai hálózat működésében.

Rendszeres orvosi ellenőrzés is biztosított évente az óvodákban. 5 éves korban komplex orvosi vizsgálaton vesznek részt az óvodaköteles gyerekek.

Mindezek az elvárások kidolgoztak a közoktatási törvényben, az óvodai nevelés folyamatában. A megvalósítás azonban igen különböző minőséget mutat, sok esetben kívánni valót hagy maga után.

Összefoglalás

Elemzésünk legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

1. A kisgyermekkorú kulcskompetenciák megfogalmazása és gyakorlatba való bevitele szakmai támogatást tesz szükségessé.
2. Az óvodai tanulás tág értelmezése elemzést és kiegészítést igényel a mai kornak megfelelő tanulásméleti tézisek figyelembevételével.
3. Óvodaiskola átmenet problematikája a jobb egymásra építettség és az egyéni sajátosságokra érzékeny nevelési gyakorlat általánossá válásával valósulhat meg eredményesen. Ehhez van jó óvodaiskolai modell, a kistérségi és több célú intézményi tartalmi dokumentációk egymásra építése és pedagógiai szemléletformálás szükséges. Ennek ma hiányoznak a szervezett, intézményes keretei.
4. A fejlődés mérésének speciális kidolgozása szükséges a puha mérés kisgyermekkorú jellemzőinek figyelembevételével.
5. A gyermekek fejlődésének nyomon-követését segítő módszertani ajánlások széles köre és differenciált, helyi nevelési programhoz igazított kiválasztása, kialakítása és folyamatos fejlesztése segítheti hatékonyabbá, eredményesebbé tenni a nevelőmunkát.
6. A rugalmas iskolakezdés gyakorlatában - a jelenlegi eredmények megőrzése mellett, a kor igényeinek megfelelő módosítással - további fejlesztés szükséges az esélyteremtés és a későbbi sikeres iskolakezdés érdekében.

Forrásmunkák:

1. Porkolábné Balogh Katalin: Kudarccal az iskolában Alex typo kiadó, 1992. 319. old.
2. Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer 4-8 évesek számára (Fazekasné Fenyvesi Margit, Józsa Krisztián, Nagy József, Vidákovich Tibor) Mozaik Kiadó, 2001.
3. Óvodakutatás 2001-2002. OKÉV-OKI- OI.
4. EURYDIKE jelentés 2007. 3. fejezet
5. American National Research Council *Eager to Learn* (Bowman és mások, 2000)
6. Villányi Györgyné: A Kisgyermekkorú tanulás értelmezése In. A tanulás fejlesztése (OKI. 2002) 182-190.
7. Nézőpontok az óvodai neveléssel kapcsolatos értékelési tevékenységekről In. IV. Pedagógiai Értékelési Konferencia 2006. Szeged. 54-60.
8. Differenciálás 3-10 éves korig. Kutatási részjelentés (OKI, 2005.Szabó-Villányi)
9. Helyi nevelési programok értékelése, fejlesztése, részjelentés (PEDIG Óvodai Munkabizottság 2004.)
10. Képességfejlesztés I-II. Hajdúböszörményi Gyakorló Óvoda, 2002.

Kompetenciák, kiemelt területek

A kisiskolások oktatásának legfontosabb változásai (főbb feszültségpontok)

Szilágyi Imréné

Helyzetelemzés

Az alábbi problématerkép azokra a tipikus jelenségekre mutat rá, amelyek gyakori hibaként fedezhetők fel a kisiskolások nevelésében, s nagy valószínűséggel felelőssé tehető az oktatást érő jogos elmarasztalásokért.

Iskolakezdés

A tanköteles korú gyerekek közötti különbség az iskolai tanulás megkezdéséhez szükséges fejlettség területén akár ötévnyi is lehet. Ebből következően már a kezdeti időkben (az első hetek, hónapok alatt) is igen különböző mértékben élik át a tanulás örömét, jutnak sikerekhez. A tanulási élmény elmaradásának oka lehet a lassú munkatempó, a feladatértés bizonytalansága, az előismeretek hiányossága, mozgáskoordinációs problémák. Az iskolakezdők egy része azzal szembesül, hogy nem tud annyit, mint a többiek. A sikertelenség hamar kedvüket szegi, érdektelenné válnak a tanulás iránt. Prognosztizálható, hogy 15-30% - uknak tanulási nehézségei, a későbbiekben kudarcai, egyre súlyosabb eredménytelenségei lesznek (mely tíz év alatt akár meg is duplázódhat), ha nem figyelnek fel rájuk és nem kapják meg időben a megfelelő szakszerű fejlesztést már az óvodában és/vagy a kezdő iskolai években./1/

Különösen veszélyeztetettek e tekintetben a hátrányos helyzetű vagy a különféle szubkultúrákban nevelődő gyerekek, mert iskolaérettségük megítélésekor könnyen alakulhat ki róluk hamis kép. Gyakori ugyanis esetükben, hogy az elvárt fejlettségtől való lemaradást nem a szűréssel feltárt részképesség zavar vagy fejletlenség okozza, hanem az ingerszegény környezet, a nyelvi hátrányok vagy a családi nevelés többségi értékrendtől való eltérése. (Adat van arról, hogy a 3éves kortól óvodába járó roma gyerekek iskolai előmenetele határozottan jobb, mint az 5 éves kortól óvodába járóké.) Így éppen ők, a legrászorultabbak, nem mindig a megfelelő célirányos speciális fejlesztésben részesülnek.

A közoktatási törvény rugalmas beiskolázással (nem teszi kötelezővé 6 éves korban az iskolakezdést) akár két év haladékot is ad szükség esetén az iskolakezdésre éretlen gyerek lemaradásainak mérsékléséhez. (A lehetőséggel sok esetben vissza is élnek a szülők. Csak azért halasztanak, hogy a család később szembesüljön az iskolázás gondjaival.) Kérdés azonban, hogy az óvoda felkészült-e arra, hogy megoldja a késleltetett beiskolázású gyerekek szakszerű felzárkóztató fejlesztését? De az is megfontolás tárgyát képezi, hogy a későbbiekben milyen hatással lesznek a közösségre az amúgy is problémás 2 évvel túlkoros tanulók (pl. a 10 évesekhez a 12 éves illeszkedése milyen nevelési problémákat vet fel, hogyan oldható meg együtt nevelésük). Ma az iskoláknak általában nincsenek eszközeik az ilyen természetű problémák mederben tartásához. Végső megoldásként marad az új közösségbe helyezés, a szegregálás, ami inkább elmélyíti, de nem oldja meg a problémát és társadalmi veszélyessége is közismert. Ezért, hogy a gyerekek ne essenek ki a saját korosztályukból, az iskolakezdés időpontját jóval megelőzve, még a tanköteles korba lépés előtt volna jó felismerni a problémát és elindítani a hátránykompenzálást.

Az elért fejlettségi szint megállapításához diagnosztizáló mérőeszkővel (DIFER) ellátta az intézményeket az OKÉV. /2/A jó fejlesztési gyakorlat kialakulásához azonban az óvónőknek és a tanítóknak speciális háttértudásra, gazdag módszertani repertoárra és a mérőeszkőkhöz

illeszkedő eszközrendszerre, valamint oktatási segédanyagokra volna szüksége. Ma ezek közül egyik feltétel teljesülése sem kielégítő.

Hátránykompenzálás

A külön fejlesztést igénylő gyerekek egyéni foglalkoztatásának megtervezése és megszervezése az iskolákban kötelező, megoldása és eredményessége azonban esetleges. Jó esetben eljutnak a gyerekek a nevelési tanácsadó fejlesztő foglalkozásaira, a jobb helyzetű intézményekben pedig fejlesztő pedagógus foglalkozik velük. A közösségből való kiemelésük a fejlesztéshez azonban - még akkor is, ha csak esetenkénti – mesterséges helyzet. Az ideális az volna, ha fejlesztő pedagógus, pedagógiai asszisztens bekapcsolódásával, csoporton belüli tanulási környezetben történne a fejlesztés (differenciált foglalkoztatás). Bár a tanítók és az óvónők jól látják szerepüket a korai tanulási kudarcok megelőzésében és a későbbi tanulmányi sikeresség megalapozásában, szakértelem és feltételek hiányában nem képesek napi rendszerességgel megoldani a személyre szabott fejlesztést differenciált foglalkoztatás keretében./3.a) b)/ A lemaradások kezeléséhez sokféle – önművelés keretében vagy szakmai tapasztalatcserén megismert – módszert, eljárást próbálnak ki, de azok hatékonyságának megítélésében többnyire bizonytalanok, sokszor pedig türelmetlenek az eredmények kivárásában. A tevékenység megbecsültsége pedig nincs arányban jelentőségével.

Egy kitörési kísérlet

A fejlesztésre orientált és a korai iskolai években jól megalapozott tanulás gyakorlatának támogatásához keresett a szövegértés-szövegalkotás tanításában egyfajta újszerű megoldást a kompetenciaalapú oktatás 1-4. évfolyamra kifejlesztett gyermekbarát programja./4 /

A tanítási program nem tanévekre határozta meg a követelményeket, hanem a különböző képesség összetevők területein hierarchikusan egymásra épülő és tanéveken átívelő fejlesztési szintek megadásával építette fel a tanuló fejlődésének/fejlesztésének útját a 4. tanév végéig. Tovább lépés csak az előző fejlettségi szintek teljesülésével lehetséges. A tanulási sikertelenségek megelőzése érdekében különösen részletesen kidolgozták a fejlesztők az iskolai tanulást megalapozó, előkészítő időszak fejlesztési stratégiáját azzal a megszorítással, hogy annak időtartama szükség szerint elnyújtott, személyre szóló meghatározottságú legyen. Mivel a kompetenciaterület részösszetevőire bontva épülnek egymásra a fejlődés állomásai, a program és a hozzá készült eszközrendszer (a tankönyvsorozat, a gazdag módszertani leírásgyűjtemény, a képességhátlóra épülő, digitalizálható feladatrendszer, a diagnosztizáló mérőanyagok és a felhasználót segítő kézikönyv és CD anyaga) sokrétű feltételt teremt a tanító napi rendszerességű differenciáló tanulásirányításához és az enyhén fogyatékos tanulók integrált nevelésének jó szintű megoldásához is. Ez - a legkiválóbb gyakorló tanítók tudására épülő, a szakterületet kiválóan ismerő tantárgypedagógiai és szaktudományi szakértők bevonásával kifejlesztett - programcsomag a kipróbáló iskolák igen kedvező tapasztalatai ellenére ma még széles körben nem hozzáférhető. Pedig a beválási tapasztalatokkal folyamatosan továbbfejlődő változatának széleskörű adaptációja sokat lendíthetne az iskolák szellemiségének és pedagógiai gyakorlatának megújulásán az oktatási eredmények javítása érdekében.

Megnyújtott alapozó időszak (1-2. évfolyam)

Az alsó tagozat 4 évfolyamának szerepét a 2007-es nemzeti alaptanterv két - két éves - képzési szakaszra bontva értelmezi. Törvényes elvárássá teszi annak a régi kívánalomnak a teljesülését, hogy az általános iskola *bevezető szakasza* (1-2. évfolyam) természetes átmenettel, az óvodára jellemző időigényesebb tevékenység--és tanulás szervezési formákkal, zökkenő mentesen - vezesse át a gyerekeket az iskolai tanulás tevékenységrendszerébe. A jó tanulási élmények segítségével életre szóló, pozitív viszonyulások kialakulását indítsa el a tanulás, az iskola, a művelődés iránt. /5/

Bár az irányító dokumentum teljesen egyértelműen fogalmaz, a fenti elvárásokat ma az iskolák döntő többsége nem veszi figyelembe. A beilleszkedéshez, az iskolai szokásrend kialakulásához kevés időt (2-6 tanítási hét) hagynak az első osztályokban a nemrég még óvodás kisgyerekeknek. Nem az egyedi fejlődési jellemzők mérlegelése szolgál a tanulásirányítás kiindulópontjául, hanem a sokéves megszokás, az irányító tanmenet, a tankönyvek és munkafüzetek feladatadagolása. A tanulási tempót és a teljesítményelvárásokat a tanító a korábbi tanítási tapasztalataihoz vagy az átlaghoz méretezi, indokolatlanul felgyorsítja a haladás ütemét, elsietti a fogalomalkotást. Hatalmas mennyiségű megemészthetetlen ismeretet visz be a tanulás folyamatába. A haladás ütemét nem az elsajátítás egyedi tempója, hanem a mindenkitől ugyanakkor ugyanazt elváró egységes teljesítménykényszer határozza meg.

A lemaradó sorsa megpecsételődik: jön a kudarc, a motivátlanság, a stigma (rossz tanuló, nem figyel, nem akar tanulni, diszlexiás, diszgráfiás, diszkalkuliás stb.), játék helyett a korrepetálás, a sorozatos szembesülés az alulteljesítéssel, a rendszeres elmarasztalás. Összezavarodik a gyerek önértékelése, sérül az oktatás méltányosságának elve, hiszen nem élhet az őt legjobban fejlesztő oktatáshoz való jogával.

E területen mind a tanítók, mind pedig az iskolavezetők értékrendjében, pedagógiai szemléletében sürgős változtatás, a fejlesztést és a személyre szabott tanulást preferáló program, tanítói és tanulói eszközkészlet és szakmai támogatás (szakértői, mentori tevékenység) szükséges. A közoktatási törvény ugyanis hiába fogalmazza meg egyértelműen, hogy „A pedagógus alapvető feladata, hogy...nevelő oktató tevékenysége során figyelembe vegye a gyermek, tanuló egyéni képességét, tehetségét, fejlődésének ütemét, szociokulturális helyzetét és fejlettségét...”, ha a személyre szabott tanulással együtt járó többletmunkát sem elvárásokkal nem ösztönzi, sem megfelelő feltételekkel és megbecsüléssel nem támogatja sem az iskolavezetés, sem a fenntartó, sem a testületi közösség, és nem szolgálja ki a tankönyvfejlesztés mai gyakorlata sem.

Olvasástanítás

Az oktatás sikerességének vitathatatlanul kiemelt fontosságú feltétele és igen érzékeny pontja az eredményes olvasástanulás. Ezért is fordul megkülönböztetett figyelemmel nemcsak a szakma, hanem a laikus közvélemény is a kezdő olvasástanítás felé. A fel-fellángoló vitákban az olvasástanítással szemben megnyilvánuló elégedetlenség okát a különböző olvasástanítási módszereket körülengő – egzakt vizsgálatokkal be nem bizonyított, inkább pedagógiai babonákra emlékeztető - hiedelmekkel próbálták megmagyarázni. A szekértáborok harcában az elsős olvasástanítási módszerek között keresték a felelőst. Hogy ez mekkora tévedés volt, mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy amióta a bűnbaknak kikiáltott szóképes olvasástanítási módszert (mellyel kb. a gyerekek 5%-a (!) tanult olvasni) végképp kiűzték (1999-ben) a tanítás gyakorlatából, már csak egyféle módszer, az egyedül üdvöztetőnek kihirdetett szótagoló olvasástanulás létezik a hazai iskolák gyakorlatában. (Valamennyi elsős ábécés könyv erre a metódusra épül.) Ám a szövegértésre alapozott olvasástanítás ma is, éppúgy mint azelőtt, eredményesség szempontjából az egyik igen allergikus pontja egész oktatási rendszerünknek, s nemcsak a kisiskolás korosztály vonatkozásában. Úgy látszik tehát, hogy a probléma megoldását inkább az értő olvasás mihamarabb történő elérésében kell keresnünk. A megvalósulásban kitüntetett szerepe van a tanító megértésre orientált tanítási stratégiájának, problémaérzékenységének, kreativitásának, pedagógiai műveltségének, metodikai kultúrájának és tanulóközpontúságának. Hiszen nem tankönyvtől, nem módszertől, hanem személyesen a tanítótól tanulja meg a gyerek az írott szöveg megfejtésének titkát. És ez sokkal több, bonyolultabb és intellektuálisabb folyamat, mint a betűk megismerése, az olvasottak dekódolása. A fejlesztési feladatok pedig túl is mutatnak az első iskolai év, a betűtanulás tennivalóin, de még az alsó tagozaton is. Az olvasás iránti érdeklődés felkeltéséhez, az olvasási teljesítmények javításához a tanítónak és a tanárnak is jól kell

ismernie az olvasástudás összetevőit, azok kiépülésének útját és életkorbarát jó módszereit. Eredmények csak akkor várhatók, ha az olvasási képesség fejlesztése nem áll le az alsó tagozat befejeztével, hanem iskolafokokozatokon átívelő, folyamatos tantárgyközi feladattá válik. Folytatódnia kell ezért 10 éves kor után valamennyi szaktárgyi órán is. Ezt bizonyítja a PIRLS- (2006) és a PISA-vizsgálat (2006) eredményeinek összehasonlítása. /6/

Fejlesztési irányultság (3-4. évfolyam)

A kisiskolások nevelésében a bevezető szakaszra épülő második fejlesztési időszak, a *kezdő szakasz*. Értelmezése (L.: *Nemzeti alaptanterv 2007.*) kifejezésre juttatja, hogy benne nem az ismeretsajátítás, hanem a fejlesztési követelmények teljesítése határozza meg a tanulásszervezést és a tanulási folyamatok irányítását. A teljesítményelvárások emeltebb szintjét az jelzi, hogy itt kell kiteljesednie az első két év békés, gyerekre figyelő, türelmes, differenciált fejlesztő munkájának. Ebben az iskolaszakaszban már számon lehet kérni a gyerekektől a fejlesztés eredményeit. (Pl. Milyen szinten érti az olvasottak tartalmát? Mennyire pontosan olvas? Megtalálja-e a szükséges információkat a hallott vagy az elolvasott szövegben? Van-e véleménye a látottakról, hallottakról, olvasottakról? Képes-e azt jól érthetően megfogalmazni, elmondani vagy helyesen leírni? Felfedezi-e az összefüggéseket? Felismeri-e a problémákat? Képes-e stratégiát találni azok megoldására? Tudja-e, hogy egy matematikai probléma megoldásához miféle műveleteket kell használnia? Hibátlanul számol-e? Miként használja a környezet megismerési módszereit? Felfedezi-e összefüggéseiket? Eljut-e felismerésekhez, tud-e okokra, következményekre következtetni? Stb.) Megjelennek tehát a teljesítményelvárások, azonban ezek nem ismeretsomagok számonkérésére irányulnak! Jóval többet kívánnak meg, más minőségű tudás után kutatnak: a: képességek, készségek, rutinok, kompetenciák fejlettségét írják elő, melyek az egyén és a társadalom szempontjából fontos tudás alapjai./7/ Teljesülésükhöz aprólékos módszertani fogások segítségével, tudatosan felépített, kihagyhatatlan fejlesztő lépések sorozatán, fejlesztési fokozatok elérésén át vezet az út. A megvalósulás legnagyobb gátja részint a család alacsony szintű kommunikációs kultúrája (szegényes szókincs, rendszeres mesemondás, valamint a gondolkodást és megismerést támogató beszélgetések hiánya), részint pedig a tanító ismeret centrikus tanulásfelfogása és a fejlesztésre időt nem hagyó, ismeretekkel teletömött helyi tantervi teljesítés kényszere, az értelmes szelekciót mellőző tankönyvhasználat. A nagy hazai és nemzetközi mérések (PISA, OKÉV) keserű tapasztalatai rávilágítottak a nézőpontváltás szükségességére, a fejlesztési irányultság megerősítésére a kisiskolások nevelésében is. -A mérőanyagok és a tanulói teljesítmények elemzése világossá tette: mást tanítanak és másfajta tudást követelnek meg a magyar iskolák többségében a tanulóktól, mint amit a mérések a mai kor tudásfelfogása szerint a feladatokkal számon kértek rajtuk. Feltehetően ez a felismerés megtermékenyítően hatott a tanítók munkájára. Eredményei már az alsós tanulók PIRLS (2001; 2006) vizsgályaiban mutatkoznak. A 10 éves magyar kisdiákok olvasás-szövegértés teljesítményükkel az élmezőnyben végeztek./8/

Tanulásirányítás

A 6-10 évesek nevelésének értékrendje évszázadok során formálódott, telítődött tartalommal. Elsősorban az iskolába való beszoktatást, a világban való eligazodáshoz szükséges elemi ismeretrendszer és magatartásformák elsajátítását, valamint a további iskolai évek sikerességét meghatározó alapkészségek (olvasás-írás-helyesírás-fogalmazás-számolás) biztonságos megalapozását várták el tőle. A tanulás folyamatában a hangsúly a bevéstést támogató ismétlődéseken, a készségfejlesztő tréningeken, a folyamatos gyakorláson volt.

Az információrobbanás beköszöntével azonban az első négy iskolai évben is hatalmas növekedésnek indult azoknak az ismereteknek a mennyisége, amelyeket elsősorban a tankönyvek és munkafüzetek, gyakran nem is a korosztálynak megfelelő tálalásban – közvetítésre szánt tartalomként – felkínálnak. (*Becslések szerint a NAT-tal történő szabályozás bevezetése óta - a dokumentum deklarált szándéka ellenére - megduplázódott a*

tankönyvekben, munkafüzetekben és a használatukhoz készült helyi tantervekben az ismeretanyag mennyisége.) Ez az idővel való hatalmas versenyfutásba vitte bele a tanítókat és a gyerekeket. Egyre feszítettebb tempót diktált ugyanis az ismeretfeldolgozásban és egyre kevesebb időt hagyott az ismeretek befogadásához – a korosztály szempontjából nélkülözhetetlen - tapasztalati előkészítésre, alapozásra, az alapkészségek rutinjainak alapos kidolgozására és a tanultak gyakorlati felhasználására. Az idő szorításában a tanító nem képes végigvinni a biztonságos alapozás, a készségfejlesztés aprólékos módszertani lépéseit.

A tanítás elsősorban gyors és látványos, azonnal számon kérhető eredményekre (rendszerint ismeretek bevésésére) s nem a képességfejlesztésre törekszik. A jelenség vesztesei a kisdíjak. A sietség ugyanis gyorsan elfelejtődő ismereteket, kiérlelt alapkészségeket, tanulási kudarcokat termel. Nem kedvez a felfedezés örömeinek, a tévedések felismerhetőségének, kijavításának. Nem teremt feltételt a többszöri próbálkozással elért siker semmivel nem pótolható tanulási tapasztalatainak megszerzéséhez és fejlesztő hatásának kiteljesedéséhez. Azaz elvész a hajtóerő: tanulás öröme.

A tanítók többsége még frontálisan irányítja a tanulás folyamatát, sok önálló írásbeli – gyakran ellenőrizhetetlen mennyiségű - feladatlapos munkáltatással, egységesített, unalmas házi feladatok adásával. De már megjelent és terjedőben van a reformok által elvárt oktatás jó gyakorlata is. Elsősorban a NFT-I.-ből finanszírozott kompetenciaalapú oktatás fejlesztéseinek, továbbképzéseinek, mentoráló tevékenységének (pályázatokkal is megtámogatott) és az alternatív iskolák modell értékű tapasztalatainak jótékony hatására megindult a differenciálás jó gyakorlatának adaptációja, a kooperatív technikák alkalmazása, a projekt jellegű témafeldolgozás, az epochális oktatás kipróbálása az osztálytermi folyamatokban./9/

Nem szakrendszerű oktatás

Nagyon nehezen fogadja el a szaktanárok egy jelentős része azokat a szakmai érveket, amelyek bizonyították, hogy a képességek, kulcskompetenciák biztonságos kifejtéséhez nem elegendő idő az alsó tagozat négy éve. A fejlesztésnek folytatódnia kell még az 5-6. évfolyamon, az oktatás *alapozó szakaszában* is ahhoz, hogy javuljanak a tanulási eredmények, sikeresebben álljanak majd helyt a későbbiekben a diákok a középfokú képzésben. (Megjegyezzük, hogy a nemzetközi mérésekben jól teljesítő oktatási rendszerekben a hat évre terjedő alapozó iskolázás a jellemző.) /10/ A tanárok szaktárgyuk jelentőségének csorbitását látják abban, hogy az 5-6. évfolyamon kevesebb szaktárgyi ismeret nyújtására lesz lehetőségük ezentúl. Tanító kollégáik feladatteljesítését marasztalják el, amiért jelentős időt kell szentelniük a szaktárgyi ismeretnyújtás rovására az önálló tanulási képességek és a kulcskompetenciák fejlesztésére, hogy az általános iskola fejlesztő szakaszába lépve, a mainál eredményesebben készülhessenek fel a továbbtanulásra a gyerekek. Nem hiszik a tanárok, hogy ez lenne a megoldás, sokkal inkább az óraszámuk megemelésétől remélnék, hogy diákjaikat működőképes eszköztudás birtokába juttathatják. A nem szakrendszerű képzéssel kapcsolatos ellenérvek nem szakmai természetűek. Inkább keserőségeiket sorolták a feladatra felkészítő tanfolyamokon. Anyagi megbecsültségük hiánya (érthető: 20 éve a pályán közmegbecsülésnek örvendő kollégák nettó bére alig éri el a 100.000 Ft-ot!), a tanulók nehezen kezelhetősége, agresszivitása, tanulás iránti érdektelensége, a társadalmi környezet pálya iránti tiszteletének hiánya, romló munkafeltételeik, az oktatási feladatokon kívül rájuk háruló aránytalan terhek az iskolában és a fenntartóval szembeni kiszolgáltatottság, a foglalkoztatási bizonytalanság volt a leggyakoribb sérelem, melyben a felső tagozatnak felrótt eredménytelenségek okát látják.

A nem szakrendszerű oktatási forma jó gyakorlatának kialakításához sok segítséget kaphatnak a szaktanárok a tanítóktól, hiszen az alsó tagozatban nem szakrendszerű oktatás folyik. Az olvasástudás eszközzé fejlesztése nyilvánvalóan szaktanári, tantárgyközi feladat. De jó módszereket, eljárásokat átvehetnek a tanárok az alsó tagozat gyakorlatából. Ez a

munkakapcsolat nemcsak hasznos, hanem reménykeltő is, mert közelebb hozhatja egymáshoz a tanítókat és a tanárokat. Az együttműködés, a kölcsönösség, a párbeszéd mindenképpen segítené, hogy az iskola két tagozata között az átjárás a mainál jóval zökkenő mentesebb és sikeres legyen a gyerekeknek.

Nagy kérdés azonban, hogy a bevezetés eredményei meghozzák-e a remélt sikereket a - megtapasztalt - jelentős ellenállás mellett. Meggyőzők-e a kétkedőket a nem szakrendszerű oktatás létjogosultságáról és az erre fordított időkeret (kezdetben a heti kötelező óraszám 20%-a) felhasználásának értelméről, a képességfejlesztés meghosszabbított idejének hasznosságáról.

Szöveges értékelés

Az alsó tagozat szakaszolásának (kezdő és bevezető szakasz) fejlesztési irányultságából következett a kisiskolások értékelési formájának átalakítása. A képzési célok változása és a személyre szóló oktatás kívánalma miatt elvesztette jelentőségét az évisméltés és a tanulók osztályzatokkal történő értékelése az iskolakezdés első három és fél évében. A fejlődést, a tanulási eredményeket, a neveltséget a 4. évfolyam első félévéig szöveges formában kell értékelniük a tanítóknak. A bevezetés rendkívüli ellenállásba ütközött nemcsak a pedagógusok, hanem a szülők részéről is. Ragaszkodtak a megszokotthoz. Nem értették, hogy az osztályozás az ismeretsajátítás számszerűsíthető tanulási eredményeinek, a pontokkal mérhető és számjegyekre átváltható teljesítményvárásoknak való megfelelés értékeléséhez kitalált eszköz. De a fejlődésben való előrehaladás, a saját korábbi teljesítményhez való viszonyítás nem fejezhető ki általa. Alkalmatlan a személyre szabott nevelés pedagógiai elvei szerinti differenciált fejlesztés, a személyességet hordozó oktatás eredményeinek árnyalt kifejezésére, a továbblépéshez szükséges útmutatás jelzésére. A legfőbb ellenérv az eljárás ellen a munkaigényesség, az adminisztráció nehézkessége volt, és már a kipróbálás előtt sokan megkérdőjelezték eredményességét. Az iskolák szabadkezet kaptak új értékelési rendszerük kidolgozásában, erre azonban kevesen, csak a leginnovatívabbak vállalkoztak. Mintákat követeltek és nem kértek a felkínált önállóságból. A legtöbb iskola kész panel szövegeket használ ma is, azt alakítja át (beleír vagy kitöröl belőle), hogy az adott tanuló jellemzésére alkalmassá tegye. Mások a kész szövegben aláhúzzák a gyerekre leginkább jellemző részeket, mely kaotikussá teszi az értelmezést. Bár a közvélemény formálásában sokat segítettek az alternatív iskolák kedvező tapasztalatai, a jó gyakorlat nehezen válik általánossá. A törvény ellenére sok iskolában év közben ma is osztályozzák az első három és fél évben a gyerekeket. A két módszer együttes alkalmazása – azon túl, hogy törvényellenes – zavaros értékrendet közvetít, megzavarja a gyerekek formálódó önismeretét és önértékelését. Híteltelessé teszi az iskola deklarált fejlesztésközpontúságát és megfosztja a gyereket és a szülőt a személyre szabott tájékozódás lehetőségétől a tanulás eredmények követésében.

Az értékelésnek azonban nemcsak a formája, hanem módja, stílusa és tartalma tágabb értelemben is igen érzékeny pontja nevelésünknek. Sérelmei, rossz emlékei életre szólóan elkísérnek és meghatározzák a tanuláshoz való viszony alakulását./11/

Felelősség megosztás

Nem egészen tisztázottak a gyerekek tanulmányi sikerességéért vállalható felelősségi körök, a partnerség tartalma és határai az iskola és a szülői ház között. Gyakori, hogy túlzott elvárásokkal lép fel az iskola a gyerek tanulmányainak otthoni támogatásával szemben, de fordítva is igaz: sok esetben mindent az iskolától vár a szülő és ott keresi a sikertelenség okát. A konfliktusok problémás esetekben élesednek ki (pl. teljesítmény értékelés, magatartási problémák, továbbtanulási esélyek) és a pedagógus-szülő viszály éppen akkor rontja a gyerek esélyeit, amikor a leginkább összetartásra volna szükség. Dél-Koreában célirányosan és folyamatosan tanítják a szülőket arra, hogy hogyan segítsék gyermekeik tanulását, és

Angliában is kiemelt jelentőséget tulajdonítanak és támogatják a gyerekek olvasóvá nevelését a családban.

Az intézmény pedagógiai tevékenységéért az igazgató felel. Kiválasztásában azonban nincs garanciája a szakmai, vezetői, emberi kvalitásoknak való megfelelésnek. Sok esetben az innováció legfőbb gátja maga az igazgató személye. De a fenntartókat sem kényszeríti semmiféle törvényi szabályozás arra, hogy kellő szakértelem híján az iskolát érintő döntéseikhez külső szakértő állásfoglalását kérjék.

Összefoglalás:

Elemzésünk legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

1. Megfelelő érettség, szükség esetén pedig szakszerű hátránykompenzáló fejlesztés szükséges a sikeres iskolai tanulás megkezdéséhez.
2. A kisiskolások hozzáértéssel irányított és személyre szóló fejlesztése teremti meg a későbbi iskolai tanulmányok alapjait és az eredményesség feltételeit.
3. Az alsó tagozatos oktatás középpontjában a kulcskompetenciák, a képesség összetevők és rutinok fejlesztése áll. Ennek eszköze a jól megválasztott ismeretfeldolgozás, melynek tapasztalásra, tevékeny tanulásra, teljesíthető feladatokra és a társakkal való együttműködésre kell épülnie.
4. A képzési célokban bekövetkező paradigmaváltás új szemlélet és módszertani kultúra általánossá válását igényli. A kezdeti eredmények helyenként már felfedezhetők, s ez reménykeltő. A széleskörű megvalósulás azonban lassan halad, mert az iskoláknak több szakmai és anyagi támogatásra volna szükségük.
5. A készségek biztonságos kifejlődéséhez (l. pl. az olvasástanulás) nem elég az alsó tagozat négy éve. További gondozás, a fejlesztés folytatása nélkülözhetetlen a felsőbb évfolyamokon is.
6. Megfelelő szakmai támogatással és ha szükséges kezdetben ellenőrzéssel is érvényt kell szerezni a fejlesztésközpontúság megvalósulásának (pl.:bánásmód, tanulásirányítás, értékelés, nem szakrendszerű képzés gyakorlata, kellő tárgyi és személyi feltételek biztosítása).
7. Az oktatás színvonalának emelésében nem lehet mindig csupán a pedagógus hivatástudatára, pálya- és gyermekszertetére, felelősségérzetére számítani. Az oktatás megjavításának ügyét nagymértékben vinné előre - megfelelő erkölcsi és anyagi megbecsültséggel - a pálya presztízsének helyreállítása, vonzerejének megnövelése, valamint az innovációt támogató vezetői és fenntartói irányítás.

Forrásmunkák:

1. Nagy József: Az oktatás megújítása Kisiskoláskori fejlesztés. „A kisiskolások eredményesebb fejlesztésének lehetőségei és feltételei” (vitaindító). Oktatási Kerekasztal /vitaanyag/
<http://oktatas.magyarorszaghonlap.hu/wiki/kerekasztal>
2. Fazekasné Fenyvesi Margit- Józsa Krisztián - Nagy József-Vidákovich Tibor (2004): DIFER programcsomag. Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4-8 évesek számára. Mozaik Kiadó, Szeged
3. M. Nádasi Mária (1986): Egységesség és differenciáltság a tanítási órán. Tankönyvkiadó Bp..
4. Szabó Mária (2006): Pillantás az osztályterembe. In: A jövő előszobája. Tények és érvek. Szerk. Szabó Mária OKI Bp. 2006
5. Gyermekbarát program az általános iskola bevezető és kezdő szakaszában az olvasás-szövegértés kompetencia terület fejlesztéséhez. SuliNova 2004
(http://www.sulinovadatbank.hu/index.php?akt_menu=3708) felhasználónév: koordinacio jelszó: sulinova
6. Nemzeti alaptanterv 2007 (rövidített változat) ÖKM Bp. 2007.44-45.p.
7. Balázs Ildikó-Balkányi Péter (2008): A PIRLS-és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása. Új Pedagógiai Szemle. Tanulmányok. 2008. 4.szám (www.oki.hu/upsz)
8. Nagy József (2008): Az alsó tagozatos oktatás megújítása In: Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért I. A közoktatás megújítása.. Szerk.: Fazekas Károly-Köllő János-Varga Júlia. Miniszterelnöki Hivatal 2008.58.p.
9. A PIRLS-vizsgálat és az eredmények részletes elemzése (www.pirls.hu)
10. Nemzeti Fejlesztési Ügynökség : TÁMOP 3.1.4/08/01.(KMR) és TÁMOP 3.1.4/08/2. jelű „Kompetenciaalapú oktatás, egyenlő hozzáférés – Innovatív intézményekben” pályázatok
<http://www.nfu.hu>
11. Báthory Zoltán (2002):Változó értékek, változó feladatok-A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája. Új Pedagógiai Szemle 2002. október. (www.oki.hu/upsz)
12. Hunyady Györgyné-M.Nádasi Mária-Serfőző Mónika (2006): „Fekete pedagógia”. Értékelés az iskolában. Argumentum

Kompetenciák, kiemelt területek

Szövegértés

Nagy Attila

Helyzetelemzés

A sikeres olvasástanítás nyilvánvalóan egész oktatási rendszerünk kulcskérdése. Különösen az utóbbi 1,5-2 évtized történései, a gondoskodó állam meggyengülése, a továbbtanulási lehetőségek radikális változásai tették egyértelművé, hogy az írott információkkal való bánni tudás döntő hatással van az egyén boldogulására. Az olvasás az ezredvég utolsó és a XXI. század első éveiben minden eddiginél fontosabbá vált Ugyanakkor az olvasással kapcsolatos teljesítmények (mennyiség és a források sokfélesége) szóródása világszerte – tehát hazánkban is – megnőtt. A funkcionális analfabéták nagyságrendje (a felnőtt népesség 25%-a) évtizedek óta azonos, miközben a többnyelvűség, az internethasználók aránya, hullámzó ütemben, de folyamatosan emelkedik.

Az elemzés irányultsága

Elemzésünk kizárólag az általános és középfokú oktatási intézmények tanulóinak teljesítményére vonatkozik. A gyerekek, a fiatalok társadalmában zajló folyamatok egyértelműen következményei a felnőtt társadalom változásainak.

A mögöttünk lévő négy évtizedben 40-ről 60 százalékra nőtt **a 18 év feletti népesség körében** a könyvet nem olvasók (az évente egyetlen könyvet sem említők) aránya. Az itt részletesen nem hivatkozott, 1960-as évek jelentették az olvasás minőségi fénykorát, s a rendszeres olvasók 2000-es mélypontja után 2005-re ebben a sorban lényeges javulást mutathattunk ki. Vagyis félreérthetetlenül kirajzolódik *a társadalom egyfajta kulturális kettészakadásának riasztó tendenciája*. Rohamosan növekszik (40–60%) a "legalul" lévők, míg a vékonyodó középső sáv (a negyed- vagy félévente legalább 1 könyvet elolvasók) mellett, jóval lassabban, de legutóbb talán némileg gyarapodott a "csúcsra" kerülők, az ismét rendszeresen könyvet olvasók (12–16%) nagyságrendje. Ennél radikálisabb figyelmeztetést aligha tehetünk oktatás- és művelődéspolitikusaink asztalára.

A könyvet nem olvasók 80%-a számítógépet sem használ, ráadásul a rendszeresen olvasók döntő többsége (75%) pedig egyúttal az internetet munka és/vagy tájékoztatói eszközként ugyancsak igénybe veszi. (Nagy 2006)

Relatív javulás abszolút romlással

Elsőként a Monitor vizsgálatok kezdeti szakaszára tekintünk vissza, melyek szerint az 1986 és 1991 közötti öt évben a magyar 14 évesek teljesítménye szépirodalmi szövegek esetében 17%-al romlott. (Horváth 1992) 1991 és 1995 között további mérsékelt ütemű romlási adatokkal találkozhattunk. (Vári 1999)

Ugyanekkor az úgynevezett IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) vizsgálatok 1990 októbere és 1991 áprilisa között felvett adatai szerint a 8. osztályba járó magyar gyerekek teljesítménye már a nemzetközi mezőny első harmadában jelenik meg (magyarázó szövegek esetében a 7., dokumentumoknál a 8. és szépirodalmi szövegek olvasása után a 10. helyen álltunk a 29 ország ország között). A két évtizeddel korábbi, ugyancsak nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredménye (Báthory 1973) szerint a magyar gyerekek olvasási teljesítményei mind megértés, mind gyorsaság tekintetében az élmezőnytől leszakadóak voltak, miközben a természettudományi tárgyakban jó átlagosnak minősültek.

Vagyis tizenéves gyerekeink szövegértési teljesítményei az 1990-es évek első felében abszolút értelemben, saját korábbi teljesítményükhöz viszonyítva romlottak, de a nemzetközi tükörben, (melyek sohasem voltak teljes mértékben azonosak), az eltérő időpontokban végzett összehasonlító kutatások adatai, eredményei javulásként értelmezhetők. (Elley 1992, Lundberg – Linnakylä 1993, Nagy 1994, Postlethwaite – Ross 1992)

Stagnálás

A Jelentés a magyar közoktatásról 1997-es kötetének adatai szerint a 10. osztályosok szövegértése 1993 és 1995 közötti években 4,33 százalékkal romlott, de a következő két évben (1995 és 1997) már 1,43 százalékos, aligha szignifikáns mértékű javulást(?) mutatott. (Halász – Lannert 1998)

Még kritikusabb adatokkal találkozunk a közvetlenül érettségi előtt álló 12. osztályosok körében, ahol az 1986-1995-os hosszabb intervallumra visszatekintve kifejezetten ijesztő mértékű 20,47 százalékos romlást regisztráltak a kutatók, de ezt követően, 1995 és 1997 között már 4,71 százalékos javulást mérhettek. A háttérben az okok sokfélesége között bizonyára az első helyen kell megemlítenünk a középfokú iskoláztatás extenzív kiterjesztésének erőteljes hullámát. (A gimnáziumok és a szakközépiskolák 1986 és 1995 közötti jelentős mértékű eltömegesedése szükségképpen a minőségi mutatók romlását eredményezte.)

Egyébként az 1997-ben elvégzett mérések nyomán megállapítható, hogy az előző ciklus vegyes, de inkább romló adatai, tendenciái után némi visszabilenés, javulás jelei mutatkoztak minden korosztályban. Ezzel az egyértelműen kimutatott, szignifikáns romló teljesítményeket követő mérsékelt, ám a vizsgáltak teljes körében tapasztalt javulással együtt talán a kilencvenes évek derekát ebben a tekintetben a stagnálás időszakának nevezhetjük.

Ugyanezen elemzés végre egyértelműen rávilágít az országosan átlagos teljesítmények mögött meghúzódó szóródás mértékére és tartalmára. (I. m. 282-284. p.) Ráadásul hangsúlyozottan szól a teljesítmények növekvő különbségeiről, a kulturális szakadék mélyüléséről.

A 1991-1997-es és az azt követő időszakokban folyamatosan távolodnak egymástól az átlagos teljesítmények szintjei, akár a település típusa (Budapest, megyeszékhely, egyéb város, község), akár a középiskola típusa (gimnázium, szakközépiskola, szakképző) mentén bontjuk adatainkat. (Külön elemzés tárgya lehetne például az évismétlők arányának növekedése, ha nyugatról kelet felé haladva tekintenénk át megyéink ilyen jellegű adatait.)

Hasonlóan érdekes, de időben változó mértékű a lányok és a fiúk szövegértési teljesítménye közötti különbségek eloszlása. (Az alaphelyzet közismert: fiúk körében több az értelmi fogyatékos és több a kiemelkedő képességű, a lányok az olvasásban, a fiúk, pedig a matematikában szoktak sikeresebben szerepelni.) A legutóbbi nemzetközi kutatások szerint a lányok felzárkóztak matematikából, de az olvasásban növelték előnyüket. Ilyen jellegű hazai vizsgálatokról, mérési eredmények létéről nem tudok. Pillanatnyilag hazánkban azt látjuk, hogy a 10. osztályig a lányok szövegértése jobb, mely különbséget a 12. osztályban a fiúk már kiegyenlítenek.

Az ezredforduló után

A kiemelkedően fontos PISA adatok taglalása előtt egyetlen kiemelkedően fontos, a tanítási, tanulási stratégiák lassú változásának illusztrációjaként, említsük meg azt a 2003-ból származó kutatási adatot, mely szerint könyvtárat és számítógépet, mindössze néhány gimnáziumban, elvéve használnak a tanórai keretben. (Halász – Lannert 2006. 303. p.)

Az immár 3 egymást követő, hallatlanul hasznos viszonyítási pontot képviselő PISA vizsgálatok (2000, 2003, 2006) utolsó füzeté egyértelművé teszi, hogy hiába volt olvasható, tudható már jó 6 éve, hogy a magyar 15 évesek szövegértése az OECD országok átlaga alatt van. Hatalmas a távolság - a világ legjobbjával egyenértékűen teljesítő - gimnazistáink eredményei és a saját szakképzős honfitársaik teljesítményei között, mert ők Indonézia, Mexikó, Tunézia, vagyis a 3. világ azonos korú fiataljai szintjén értik az eléjük kerülő

ismeretlen, írott szövegeket. Ismét az egyes társadalmi rétegeket elválasztó, növekvő mértékű kulturális szakadékok! A részletekről bővebben lehet olvasni. (PISA 2006, Nagy 2008) A magyar 15 évesek egyedül a természettudományos tárgyak szintjén érik el az OECD országok átlagos teljesítményét.

Hadd idézzünk a fentiekhez szorosan kapcsolódó, ám a nemzetközi kitekintésekből rendre hiányzó aspektust. Egy 2003 őszi felvett, 900 fős kérdőíves vizsgálatból tudjuk, hogy a 13 éves tanulók aktuális és kedvelt olvasmányainak listája radikális változások árnyékát vetíti előre. Hátterbe szorultak, eltűnőben vannak a nemzeti klasszikusok, valamint a kortárs magyar írók legjobbjai, helyettük Rowling, Sachar, Wilson, Cabot, Shan Darren, Brezina, Montgomery, vagyis a kortárs, főként amerikai, angol és egyéb nemzetiségű szerzők, világszerte és itthon hatalmas példányszámban megjelenő könyveit veszik kézbe nagy valószínűséggel manapság gyerekeink. Ezzel a ténnyel irodalomtanításunk minden szintjén számolni kell! (Nagy 2006)

Összefoglalás:

Elemzésünk legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

- 1. Az ismeretszerzés/átadás legfontosabb eszköze máig az írásbeliség.**
- 2. A továbbtanulási, a munkavállalói esélyek egyik legkeményebb független változója a szövegértés szintje.**
- 3. Az információs műveltségről (information literacy) 3 fő összetevője közül legfontosabb a szövegértés (reading literacy), s ezzel összefüggésben a számítógépes műveltség (computer literacy), s végül a könyvtárhasználati műveltség (library literacy).**
- 4. A rosszul olvasók, a funkcionális analfabéták 74%-a vagy munkanélküli, vagy rosszul fizetett, alacsony presztizsú állásokat kap.**
- 5. Az ország GDP-je és az ott jellemző szövegértés színvonala közvetlen pozitív korrelációban vannak egymással.**
- 6. A szövegértés szintje, az olvasási szokások egésze az előző generációktól átvett mintákon alapozódik. A legutóbbi, a korábbi PISA és IEA kutatások egyaránt kimutatták a szülők iskolázottságának jelentőségét, az otthoni könyvek számának befolyásoló szerepét, a családi beszélgetések gyakoriságának és tartalmának pozitív hatását. A szülő a gyermek első számú és legfontosabb pedagógusa. Pedagógusképzésünkben és az iskolai gyakorlatából egyaránt hiányzik a tantestület és a család partnerségét megteremtő módszerek oktatása, fejlesztése, alkalmazása. (A nemzetközi szakirodalomban a family literacy címszó alatt ennek a témának könyvtárirodalma van az utóbbi 2-2.5 évtizedben.)**
- 7. Az olvasásfejlesztés esszantárgyi feladat. Hiszen az adott tárgyat tanító tanár ismeri legjobban a tankönyv tartalmát, szókincsét, a szöveg értelmezéséhez szükséges háttérismereteket, a kapcsolódó ismeretterjesztő és szakirodalmat. Egyértelműen ő tud legjobban segíteni a diáknak a tananyag megértésében, a szövegértés fejlesztésében. Például, eltérő nehézségű, különböző forrásokból származó szövegek értelmezésével, az éppen tárgyalt témával összefüggő, olvasással, írással teljesíthető feladatok személyre szóló kiadásával. (A fentiekhez hasonlóan a hazai pedagógusképzés, valamint a tanítói, tanári gyakorlat ugyancsak negligálja a nemzetközi szakirodalomból bőséggel idézhető olvasásfejlesztési fogalmakat, szempontokat, módszereket, melyekről a reading through curriculum, illetve, a content literacy tárgyszavak mentén lehet tájékozódni.)**
- 8. Mindenféle közösségi tudat (család, baráti kör, nemzet stb.) megteremtésének, fenntartásának alapfeltétele a közös történetek kölcsönös ismerete. Tehát a nemzeti összetartozás tudatának fenntartásához éppen a hazai klasszikus és kiváló kortárs írók, költők által megfogalmazott értékes művek elmesélése, felolvasása, önkéntes, elmélyült, örömteli olvasása, tehát ismerete adja a lehető legjobb esélyt.**
- 9. Minden pénzügyi diszkrimináció, amely az utóbbi években az egyházi oktatási intézményeket gyengíti egyúttal a kritikus helyzetben lévő egész magyar közoktatás minőségét rontja tovább. Miután kutatások eredményei szerint:**
 - a) Ezekben az intézményekben sokkal könnyebben jön létre az igazán hatékony nevelés és oktatás egyik legfontosabb alapfeltétele, nevezetesen a pedagógusok, a szülők és a diákok normarendszerének közelítése, megegyezése. (Tessék csupán ennek reciprokára, a végzetesen eltérő normarendszerek**

ütközésére a pedagógusok megalázásának, megverésének egyre gyakoribb példáira gondolni! Eddig még hol nem történtek ilyen események?)

b) A hátrányok csökkenésének alapfeltétele az egyenrangúság érzésének kialakulása, megerősödése. Márpedig ahol „mindnyájan ugyanazon Atya gyermekei vagyunk” bizonyára természetesebben, ellenállhatatlanabban kialakul ez a közös attitűd, beállítódás.

Forrásmunkák:

1. Allen, JoBeth: (2008) Family Partnership (How can schools meaningfully engage families in supporting student learning) In: Educational Leadership /September 2008 22-27. p.
2. Állami Számvevőszék: Jelenéts a Magyar Köztársaság 2007. évi költségvetése végrehajtásának ellenőrzéséről.
[http://www.asz.hu/ASZ/jeltar.nsf/0/E8B19DEC4EE01E22C12574B7001EE101/\\$File/0824J000.pdf](http://www.asz.hu/ASZ/jeltar.nsf/0/E8B19DEC4EE01E22C12574B7001EE101/$File/0824J000.pdf)
3. Báthory Zoltán: (1973) Tanulási eredmények Pedagógiai Szemle 7-8. sz.
4. Bray, Mark (1999) The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners In: International Institute for Educational Planning, Paris 97. p. <http://educ2.hku.hk/~bray/>
5. Bray, Mark (2005): 'Private Tutoring: Supplementary Function or Conflicting Alternatives', in *Sixty Years of Korean Education: Achievements and Challenges*. Korean Educational Development Institute, Seoul, 155-168. <http://educ2.hku.hk/~bray/>
6. Brozo, William G. – Flynt, E. Sutton: (2008) Motivating Students to Read in the Content Classroom: Six Evidence-Based Principles In: *The Reading Teacher* Vol. 62. No. 2 October 2008 172-174. p.
7. Darling, Sharon: (2008) Family Must be a part of the Solution in Closing the Achievement Gap In: *The Clearing House* July/August 2008 245-246. p.
8. Dronkers, Jaap - Róbert Péter: Társadalmi háttér és iskolai pályafutás In: *Educatio* 2005/3. 519 -533. p.
9. Dronkers, Jaap – Róbert Péter (2005): A különböző fenntartású iskolák hatékonysága: nemzetközi összehasonlítás = *Educatio*, 3.sz. („Ősz”)
10. Elley, W. B. (1992) How in the world do students read? IEA Study of Reading Literacy. Hamburg
11. Gordon Györi János (2006). Az iskolai klubok rendszere és az árnyékoltatás Japánban. In Gordon Györi János: *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr* 67-126. p. Budapest: Gondolat Kiadó
12. Halász Gábor és Lannert Judit (Szerk.) Jelentés a magyar közoktatásról 1997 Bp. Országos Közoktatási Intézet, 1998. 516. p.
13. Halász Gábor és Lannert Judit (Szerk.) Jelentés a magyar közoktatásról 2006 Bp. Országos Közoktatási Intézet, 2006. 623. p.
14. Horváth Zsuzsanna: (1994) Az olvasás sikerei és kudarcai In: *Új Pedagógiai Szemle* 8. sz.
15. Hydrick, J. (1996). Parent's Guide to Literacy for the 21st Century: Pre-K–Grade 5, <http://www1.ncte.org/store/books/standards/105478.htm>
16. International Reading Association. (2005). New Position Statement Responds to Early Literacy Pressures, *Reading Today*, 22(5), 1. http://www.reading.org/publications/reading_today/samples/RTY-0504position.html
17. Johnson, Anna D., Martin, Anne, Brooks-Gunn, Jeanne, Petrill, Stephen A. (2008) Order in House! Associations among Household Chaos, The Home Literacy Environment, Maternal Reading Ability, and Children's Early Reading In: *Merrill-Palmer Quarterly* Oct. 2008 Vol. 54. No. 4, 445-472. p.
18. Lundberg, I. – Linnakylä, P. (1993) Teaching reading around the world The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Hamburg
19. McKenna, M.C. & Robinson, R.D. (2006). *Teaching through text: reading and writing in the content areas* (4th ed.) Pearson Education, Inc., Boston, MA
20. Moje, Elizabeth Birr (2008). Commentary Foregrounding the Disciplines in Secondary Literacy Teaching and Learning: A Call for Change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52/2, pp. 96-107. <http://www.reading.org/publications/journals/jaal/v52/i2/abstracts/JAAL-52-2-Moje.html>
21. Nagy Attila: Az olvasás mint kiváltság? In: *Magyar Tudomány* 2006/9. szám 1113-1119. p. <http://www.matud.iif.hu/06sze/10.html>
22. Nagy Attila: Hol terem a jó olvasó? (Egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményeiről) In: *Magyar Pedagógia* 1994. 3-4. szám 231-251. p.
23. Nagy Attila: Változás vagy folytonosság, avagy új/régi olvasók Újbudán? In: *Új Pedagógiai Szemle* 2006. január 24-47. p. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-01-ta-Nagy-Valtozas>
24. Nagy Attila: Észak-Európa vagy Balkán? Tájékoztatói irányok olvasáskultúránk számára a PISA 2006 ürügyén. In: *Könyvtári Figyelő*, 18. (54.) évf. 2008. 2. sz. 222-232. p. www.ki.oszk.hu/kf/e107_plugins/content.php
25. National Center for Family Literacy (2008). Mission and Description. http://www.famil.org/site/c.gtJWJdMQIsE/b.1331749/k.6B12/Mission_and_Description.htm

26. Neufeld, P. (2006) Comprehension instruction in content area classes, *The Reading Teacher* Vol. 59, No. 4 December 2005/January 2006.
<http://www.reading.org/publications/journals/rt/v59/i4/abstracts/RT-59-4-Neufeld.html>
27. Neuwirth Gábor: A különböző fenntartású iskolák hatékonysága In: *Educatio* 2005/3. sz. 502.- 518. p.
28. PISA 2006. Összefoglaló jelentés – A ma oktatása és a jövő társadalma Budapest, Oktatási Hivatal, 2007. 67. p.
29. Postlethwaite, T. N. – Ross, K. N. (1992) *Effective schools in reading. Implications for educational planners.* The International Association for the Evaluation Achievement. Hamburg
30. Pusztai Gabriella (2004): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón.* Budapest, Gondolat Kiadó
31. Vári Péter (Szerk.) *Monitor '97 A tanulók tudásának változása Bp. Országos Közoktatási Intézet, 1999. 330. p.*

Kompetenciák, kiemelt területek

A matematikai kompetencia változása

Szalay Balázs

Helyzetelemzés

A matematikai és a természettudományi műveltség társadalmi szerepe. A kompetenciák

A huszadik század matematikai és természettudományi tanterveinek tartalmát jellemzően a felsőoktatás igényei szabták meg, és elsősorban az az ismeretanyag alkotta, amely a viszonylag kisszámú matematikus, tudós és mérnök képzésének alapjául szolgált. A modern társadalmak mindennapjaiban megnőtt a természettudományok, a matematika és a technika szerepe, így a személyes érvényesülés, a munkavállalás és a társadalmi életben való teljes értékű részvétel valamennyi felnőttől egyre nagyobb mértékben követeli meg – és nem pusztán azoktól, akik természettudománnyal összefüggő pályán dolgoznak –, a matematikai, természettudományi és technikai műveltséget. Az ismeretelsajátítás szükségességét bizonyos kompetenciák megszerzésének fontossága váltotta fel.

A nyolcvanas évek végén és a kilencvenes évek elején erre a változásra paradigmaváltással adott választ a mérési-értékelési szakma: a korábbi tantervi alapú, tartalmi elemekre összpontosító mérések mellett megjelentek az úgynevezett kompetencia alapú mérések is. Ezek közül magyar viszonylatban a legismertebb a 15 éves diákok körében 2000 óta folytatott PISA- (Programme for International Student Assessment) mérés, valamint a 2001-ben induló és az utóbbi időben minden évben lebonyolított hazai méréssorozat, az Országos kompetenciamérés (OKM), amely a közoktatás 6., 8. és 10. évfolyamos diákjainak matematikai és szövegértési képességeit méri. Ugyancsak fontos információkkal szolgál a magyar matematikaoktatás helyzetéről az IEA által irányított nemzetközi felmérés, a TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), amely 4. és 8. évfolyamon vizsgálja a diákok matematikai és természettudományi tudását.

A nemzetközi mérésekben tapasztalható trendek

Az 1995-ben indult és négyévente lebonyolított TIMSS-vizsgálatot oktatásszakmai célok hívták életre. A mérés voltaképpen célja, hogy a matematika- és a természettudomány-oktatás fejlesztése érdekében összehasonlító adatokat szolgáltatson a részt vevő országok oktatási teljesítményének aktuális állapotáról. A trendek követése mellett keresi az adott időszakban legsikeresebbnek, leghatékonyabbnak mutatózó oktatási gyakorlatokat. A TIMSS-vizsgálat matematikatesztje a részt vevő országok tanterveinek közös metszetén méri a tanulók tudását, a tesztben szereplő feladatok többsége hasonló ahhoz, amilyenekkel a magyar diákok az iskolai oktatásban találkoznak.

A magyar 4. és 8. évfolyamos tanulók a TIMSS matematikavizsgálatában a részt vevő országok 500 képességpontos álagánál jobb eredményt értek el mind a négy mérési ciklusban. A 8. évfolyam esetében az 50 részt vevő ország közül mindössze öt távol-keleti állam tanulóinak teljesítménye volt szignifikánsan jobb a magyar diákokénál. Az eredményekben ugyanakkor kismértékű csökkenés mutatható ki mindkét évfolyam esetében. A legelső, 1995-ös vizsgálathoz képest a 4. évfolyamosok matematikaeredményei 12, a 8. évfolyamosoké 10 képességponttal csökkentek. Az eredmények gyengülése mindkét évfolyam esetében elsősorban a 2003 és 2007-es mérés közötti időszakra tehető.

A TIMSS-vizsgálat magyar matematikaeredményeinek trendje

Matematika 4. évfolyam				
Év	Eredmény	Standard hiba	Eltérés a 2007-es eredménytől	Standard hiba
2007	510	(3,5)		
2003	529	(3,6)	+19	(4,8)
1995	521	(3,1)	+12	(5,1)

Matematika 8. évfolyam				
Év	Eredmény	Standard hiba	Eltérés a 2007-es eredménytől	Standard hiba
2007	517	(3,5)		
2003	529	(3,2)	+12	(4,7)
1999	532	(3,7)	+15	(5,0)
1995	527	(3,2)	+10	(4,7)

A PISA-mérés egy gazdasági irányultságú szervezet, az OECD megrendelésére készül. Ez az első olyan átfogó nemzetközi felmérés, amely következetesen szakított a tanterv alapú tematikával, és elsősorban a mindennapi életben használható tudást vizsgálta/vizsgálja. A mérés az iskolai tanulás során elsajátított ismeretekből és készségekből felépülő, az adott tudományterületen érvényes tudásra összpontosít. A matematika esetében azt méri tehát, hogy milyen mértékben képesek a tanulók a valóságos problémákat felismerni, megérteni, értelmezni és megoldani azáltal, hogy azt először matematikai problémákká konvertálják, majd a matematikai megoldást értelmezik a valós probléma tükrében.

A PISA-vizsgálat matematikatesztjén a magyar diákok az OECD-tagországok 500 pontos átlagánál valamivel gyengébb eredményt értek el a vizsgálat mindhárom ciklusában. Trend szempontjából csak a 2003-as és a 2006-os adatok vethetők össze. A két eredmény statisztikai értelemben egyenértékű, azaz a 15 éves magyar diákok matematikai problémamegoldó képessége a mérés szerint gyakorlatilag azonos volt 2003 és 2006 között.

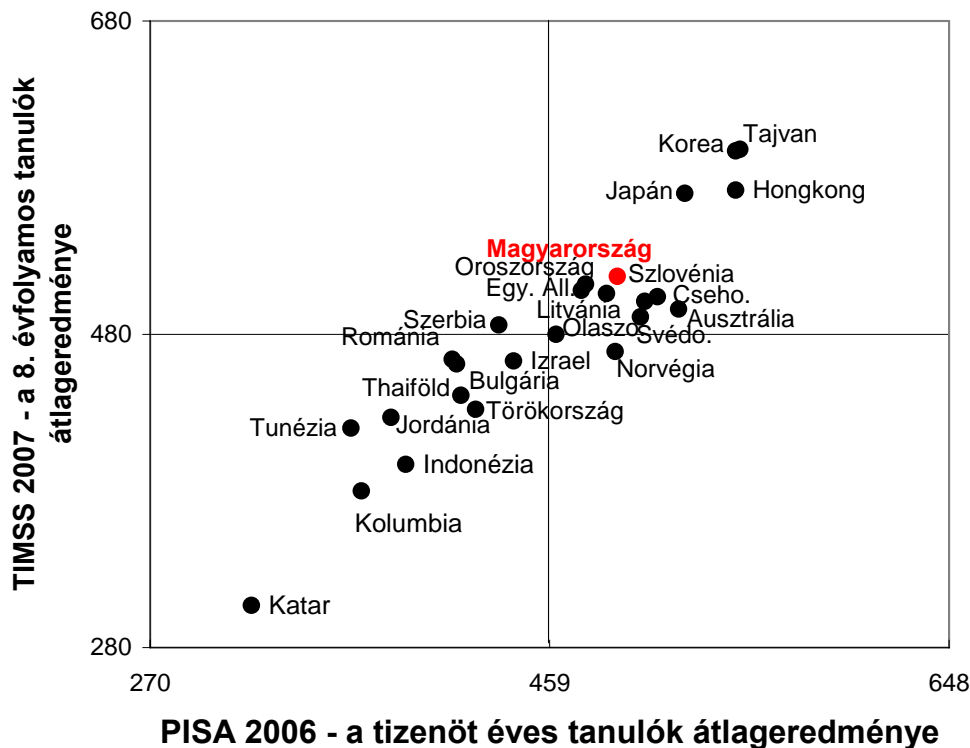
A TIMSS-vizsgálat magyar matematikaeredményei

	Eredmény	Standard hiba
2006	491	(2,9)
2003	490	(2,8)
OECD-országok átlaga	500	(0,6)

A TIMSS-mérés kapcsán átlag feletti, a PISA-mérés esetében viszont átlag alatti matematikaeredményekről beszéltünk. Ez azonban félrevezető lehet, ha figyelmen kívül hagyjuk a két mérésben viszonyítási alapul szolgáló nemzetközi átlag közötti különbséget. A PISA-mérésben megállapított 500 pontos OECD-átlag, amelyhez viszonyítva számítják ki az összes részt vevő ország eredményét, erősebb oktatási rendszerekben tanuló diákok átlageredményéből származtatott érték. A PISA-vizsgálatban a világ fejlett országainak többsége részt vett. A TIMSS-mérésből ugyanakkor hiányzott Finnország, Svájc, Liechtenstein, Belgium, Észtország, Izland, Írország, Franciaország, Lengyelország, Luxemburg, Spanyolország, Horvátország, Portugália, Görögország. További hét fejlett ország: Ausztria, Hollandia Lettország, Dánia, Németország, Szlovákia és Új-Zéland csak a 4. évfolyamos mérésben vett részt. Ugyanakkor a TIMSS-mérés számos fejlődő ázsiai, közel-keleti és afrikai országra is kiterjedt. Ha a két mérésben elért eredményt akarjuk összehasonlítani, akkor szerencsésebb, ha a mindkét vizsgálatban részt vett országok halmazán fogalmazunk meg megállapításokat.

A következő ábra ezeket az országokat ábrázolja, mégpedig úgy, hogy az országok vízszintes irányú koordinátája a PISA-vizsgálatban, függőleges irányú koordinátája pedig a TIMSS-vizsgálatban elért átlageredményt jelöli. A mezőt függőleges irányban kettéosztó szakasz az ábrán látható országok PISA-mérésben elért 459 képességpontos átlagát mutatja, míg a mezőt vízszintes irányban kettéosztó szakasz ugyanezen országok TIMSS-mérésben elért 480 pontos átlagát jelképezi. Magyarország mindkét mérésben az átlagnál jobb eredményt ért el, és hasonló mértékben haladta meg a számított átlagot. A hazánkhoz képest jobbra lefelé látható országok közül Csehország, Szlovénia, Ausztrália, Svédország, Litvánia és Norvégia a PISA-mérés kompetenciacentrikus tesztjén értek el jobb eredményt, míg Olaszország, az Egyesült Államok, Olaszország, Szerbia, Románia és Bulgária számára a TIMSS-vizsgálat tantervi követelményeket jobban figyelembe vevő tesztje bizonyult egyszerűbbnek. Az ábra jól mutatja azt is, hogy a két mérés eredményei erősen korrelálnak egymással.

A PISA 2006 és a TIMSS 2007 eredményeinek összehasonlítása matematikából



Az Országos kompetenciamérésekben észlelhető trendek

Az Országos kompetenciamérés 2001-ben indult útjára. Összehasonlítható adatok azonban a 6. és a 10. évfolyam esetében 2003-tól, a 8. évfolyam esetében 2004-től állnak rendelkezésünkre. A következő táblázat adataiból világosan kiolvasható, hogy a 6. és 10. évfolyamos diákok matematikaeredménye, jelentéktelen ingadozások mellett, gyakorlatilag nem változott 2003 és 2007 között. Trend egyedül a 8. évfolyam esetében állapítható meg, ahol 2004 és 2007 között a tanulók teljesítménye mérési pontról mérési pontra összességében 9 képességponttal gyengült.

Matematika

6. évfolyam

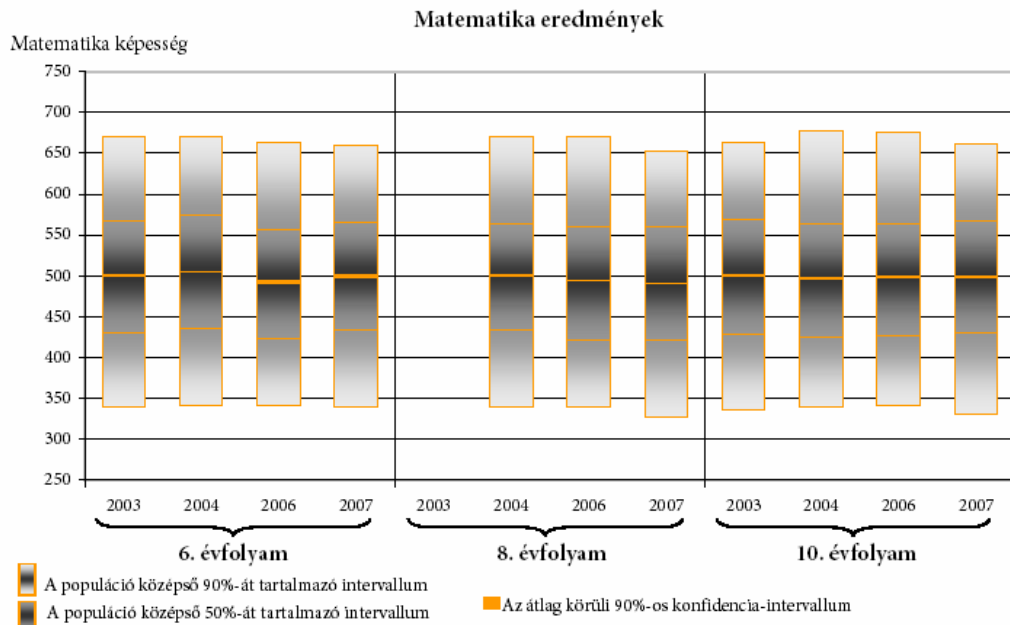
Év	Átlag (S. H.)	Szórás (S. H.)
2003	500 (0,4)	100 (0,3)
2004	505 (0,4)	100 (0,4)
2006	493 (1,0)	98 (0,6)
2007	500 (1,0)	97 (0,6)

8. évfolyam

Év	Átlag (S. H.)	Szórás (S. H.)
2003	-	-
2004	500 (0,5)	100 (0,4)
2006	494 (0,2)	101 (0,2)
2007	491 (0,2)	99 (0,2)

10. évfolyam

Év	Átlag (S. H.)	Szórás (S. H.)
2003	500 (0,5)	100 (0,4)
2004	497 (0,5)	102 (0,4)
2006	499 (0,4)	102 (0,4)
2007	499 (0,3)	100 (0,3)



A mérések tartalmának és eredményeinek fogadtatása

A kompetenciamérések magyarországi fogadtatása meglehetősen vegyes volt. Szakmai vita tárgyát képezte és képezi jelenleg is a mérések tartalma. Vitatói elsősorban azt nehezményezik, hogy a mérések feladatai szellemükben és tartalmukban nem igazodnak a tantervekhez és az iskolai matematikaórák gyakorlatához. Néhányan bírálták a mérések feladatainak szakmai hitelességét is. A mérések tartalmával szimpatizáló szakemberek általában úgy vélik, szükség van az alkalmazásképes tudás mérésére, mert ez az oktatási rendszer hatékonyságának egyik fontos mutatója.

A legnagyobb nyilvánosságot a PISA-vizsgálat eredményei kapják. 2000-ben a szövegértésben elért gyenge eredményekkel vonta magára a figyelmet a mérés, és ez a terület a későbbiekben is jobban vonzotta a nyilvánosságot. 2003-ban, amikor a matematika volt a PISA-vizsgálat központi területe, már több szó esett a matematikaeredményekről is, de ez a publicitás rövid ideig tartott, és nem volt kellő mélységű.

Általában megállapítható, hogy a mérések eredményei nem kapnak elég figyelmet az írott és az elektronikus sajtóban. A nemzetközi és a hazai sajtótájékoztató után egy-két hétig foglalkoznak velük, aztán feledésbe merülnek.

A szakemberek és általában a kérdésben véleményt alkotók reakcióját a PISA-mérés matematikai eredményeivel kapcsolatban a mérés szakmai hitelességéről alkotott személyes vélemény határozza meg. A mérés tartalmát elutasítók óvnak attól, hogy túl nagy jelentőséget tulajdonítsunk a mérés eredményeinek. A mérés jogosultságát és szükségszerűségét elfogadók megdöbbenek a vártnál gyengébb eredményeken, és úgy vélik, szükség volna bizonyos lépések megtételére, hiszen a magyar matematikaoktatás már nem annyira magas színvonalú, mint azt a közvélemény évtizedekig hitte.

Összefoglalás

Elemzésünk legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

1. A PISA-mérésben a magyar 15 éves diákok matematikai eredményei mindhárom alkalommal elmaradtak az OECD-országok átlagától, ugyanakkor trendről nem beszélhetünk, a 2003-as és a 2006-os eredmények statisztikai értelemben egyenértékűek.
2. Az Országos kompetenciamérés matematikai eredményei a 6. és 10. évfolyamon – kisebb ingadozások mellett – 2003 óta nem mutatnak változást. A 8. évfolyamos diákok eredményei kismértékben (9 képességponttal), ám szignifikánsan gyengültek 2004 óta.
3. A kompetenciamérések tartalmának és eredményeinek megítélése megosztja a szakmai közvéleményt.
4. A PISA- és az OKM-mérés eredményei és megállapításai nem kapnak elegendő nyilvánosságot a médiában.

Forrásmunkák:

1. OECD (2007): PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world. OECD 2007, Paris. http://www.pisa.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html
2. Balácsi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs (2007): PISA 2006 Összefoglaló jelentés. A ma oktatása és a jövő társadalma. Oktatási Hivatal 2007, Budapest. <http://oecd-pisa.hu/PISA2006Jelentes.pdf>
3. Mullis I. V. S. – Martin, M. O. – Foy, P.: TIMSS 2007 International Mathematics Report. TIMSS&PIRLS International Study Center 2008, Boston College. <http://timss.bc.edu/TIMSS2007/mathreport.html>
4. Balácsi Ildikó – Schumann Róbert – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó: TIMSS 2007 Összefoglaló jelentés a 4. és 8. évfolyamos tanulók képességeiről matematikából és természettudományból. Oktatási Hivatal, 2008, Budapest. <http://timss.hu/KMEO-TIMSS-2007.pdf>
5. Országos kompetenciamérés 2007. Országos jelentés. Oktatási Hivatal 2008. <http://kompetenciameres.hu/2007/OKM2007Orszagosjelentes.pdf>

Kompetenciák, kiemelt területek

Matematikatanítás

Katz Sándor

Helyzetelemzés

A rendszerváltás előtt

A rendszerváltás előtt a társadalmi helyzet többi eleméhez képest viszonyítva eredményesnek mondható volt a matematikatanítás Magyarországon.

Akik részesei voltak pontosan ismerték a problémákat: mindent felülről akartak irányítani, mindenben meghatározó volt a politikai, ideológiai megközelítés; alacsonyak voltak a pedagógusbérek; a pedagógusok elismerése sokszor nem szakmai, hanem politikai szempontok alapján történt; a vezetésben sokszor jellemző volt a kontraszelekció; alacsony szintű volt az oktatás infrastruktúrája, stb. Ezek mellett azonban **sok pozitívan** értékelhető **jelenség** is volt. Rendszerváltáskor azt tűnt logikusnak, hogy a negatívumokat gyorsan megszüntetjük, és megőrizzük a pozitívumokat. Most elsősorban ezeket akarom részletezni. Nem azért, mert ezek olyan túlsúlyban voltak, hanem azért, mert ami még ezekből legalább nyomokban megvan, azokra még lehetne építeni.

Pozitívumok

Az eredményesség elemei és forrásai a következőkhöz köthetők:

1. Az oktatás, képzés, továbbképzések szervezetsége.
2. Színvonalas szaktárgyi innováció, többségében jól képzett, lelkiismeretes pedagógusok.
3. Többszintű tehetséggondozó rendszer.
4. Szerencsésen kialakított tananyag.

1. Az oktatási rendszer elemei viszonylag jól szervezettek voltak. Volt összhang a különböző szintek között. Ha nem is mindig volt minden intézkedés logikus és előremutató, de általában **kiszámíthatóak voltak a lépések, ha szűkebb határok között is, de viszonylag hosszú távra lehetett tervezni**. A matematikatanításba kevésbé szőtt bele a politika. Ezen a területen, ezekben az évtizedekben szakmai pozíciókba már szakmai alkalmasság alapján lehetett bekerülni.

A követelményrendszer is viszonylag stabil volt. Matematikából már a **hetvenes évek** elejétől jelen van a **kétszintű érettségiztetés**. Nem a követelmények folyamatos csökkentése, hanem a kiszámítható, **elég nagyfokú közmeggyezéssel elfogadott követelményszint teljesítéséhez segítő módszerek keresése volt a cél**.

2. **A hetvenes évektől az országban igen színvonalas szaktárgyi innováció folyt**. Nemzetközi szinten is kiemelkedő szakemberek (pl. Varga Tamás) vezetésével folyt az „Új matek” néven ismert tananyag és módszertan kidolgozása. (Hivatalos nevén: komplex matematikatanítási kísérlet.) Ebben a Szovjetunióból induló, de hamarosan az egész világon teret nyerő reformmozgalomban a magyar szakemberek a világ élvonalába tartoztak. Itt is voltak ideiglenes túlkapások, túl gyors változások, de mivel **folyamatos volt a szakmai kontroll**, ezért általában időben korrigálták az elsietett lépéseket. Egy jól szervezett szakfelügyelői, később **szaktanácsadói rendszer segített a szakmai újdonságok**

bevezetésében. De ez a testület rendszeresen tanácskozott a tapasztalatokról, és egyéb teendőkről, és ezeket folyamatosan kommunikálta „felfelé” is, de sok napi tanítási gyakorlattal rendelkező szaktanácsadó maga is részt vett a szakmai anyagok kidolgozásában is. (Mára éppen ez a kétirányúság szűnt meg. A minisztérium, és a körülötte levő intézmények ma már nem nagy tudású szakembereket, hanem „multiplikátorokat” keresnek, akik a fent született döntéseket „sokszorozzák”, közvetítik, az igények visszafelé áramoltatására nincsenek fórumok.)

A nyolcvanas évektől már a „központilag szervezett” szakmai innováción kívül is széleskörű tantárgyfejlesztési tevékenységre volt lehetőség. A szaktanácsadók szervezett továbbképzéseken mutatták be az országban folyó tanítási kísérleteket, rendszeresen jelentek meg szakköri füzetek. A szaktanácsadók jelentős része alkotó módon vett részt a szakma megújításában, ill. menedzselte azokat, akinek ilyen ambíciói voltak.

Ebben az időszakban még nem volt jelentős különbség a gazdasági életbe ill. az oktatásba jelentkező tanulók szakmai felkészültsége között. Különösen vidéken kiugrási lehetőségnek számított a pedagóguspálya. Valódi válogatási lehetőség volt a pedagógus-szakokra jelentkezők között, és a **matematika tanárképzés is magas színvonalon, stabil követelményekkel működhetett.**

A pályán levőknek, ha nem volt tanügy-irányítási vagy politikai ambíciójuk, akkor a szakmai munka eredményessége adta a siker, az önbecsülés lehetőségét. Az iskolák anyagi forrásainak szűkösségét sok munkával, korrepetálással, szakkörrel helyettesítették. A stabil követelményrendszer, a jól felkészített, ambiciózus pedagógusok biztosították, hogy a tanulók széles körének megfelelő legyen a felkészültsége. (Bár akkor egy adott iskolatípusba beiratkozó tanulóknak a mainál jóval kisebb hányada végezte el szokásos idő alatt az iskolát, de aki elvégezte, azok elfogadható matematikai alapokkal rendelkeztek.)

3. A matematika **tehetséggondozás** a megbízható középszintet messze túlteljesítette. A komoly hagyományokat (KÖMAL, Európában legrégebbi versenyrendszer) több új, az egész világon elismert tehetséggondozó tevékenységgel fejlesztette tovább.

A speciális matematikai osztályok, elsősorban a Fazekas Gimnázium diákolimpiai eredményei közimsertek. Ezek mellett a közvélemény számára kevésbé ismert, de legalább ilyen fontos, igen sokszintű és sokszínű tehetséggondozó rendszer működött. Sőt azt lehet mondani, hogy a csúcpszint is csak ezekre támaszkodva lehetett igazán sikeres.

A „Matematika II” néven futó kb. 20 speciális osztály mellett több mint kétszer ennyi „Matematika I.” tagozat is működött kisebb óraszámúval, de legalább ennyi fizika tagozaton is magas matematika óraszámúval, kiemelkedő színvonalú tehetségfejlesztés folyt. **Mindezekhez folyamatos szakmai segítséget kaptak a tanárok, tantervek, tankönyvek, segédanyagok továbbképzések formájában.**

A tehetségfejlesztés másik igen fontos fóruma a szakköri munka volt. Az iskolák nagyon nagy részében voltak szakkörök. (Még a speciális osztályok mellett is.) Az általános iskolákban ez volt az uralkodó tehetséggondozási forma. Itt sokkal ritkább volt a tagozatos osztály. Nem volt jellemző a csoportbontás sem, viszont a felsőbb éveken, ahol a tanulók tudása már jobban szóródott, középiskolára előkészítő foglalkozások jelentették a differenciálást. A szakkörök, előkészítők is kaptak szakmai támogatást szakköri füzetek, feladatgyűjtemények, módszertani cikkek és továbbképzések, tanfolyamok formájában. Az iskolai fórumokat városi, területi, megyei szakkörök szaktáborok, diákolimpiai szakkörök egészítették ki.

A magyar matematika tehetséggondozásnak fontos eleme volt a szintén **sokszintű versenyrendszer.** Az 6-12. évfolyamokat lefedő országos versenyek mellett fokozatosan kialakult a **helyi versenyek rendszere,** amely az országos versenyeknél jóval több tanulónak

nyújtott sikerélményt. (Erre folyamatosan szükség van ahhoz, hogy tanuló, a tanár az átlagosnál több, magasabb szintű munkát végezzen.) Sokáig magyar specialitás volt a levelezős verseny, ill. az ezt biztosító tanulóknak szóló szakmai lap, a KÖMAL.

A tehetséggondozás minden fajtájánál nagyon fontos a sokszínűség és sokszintűség. Ahogy a tanulók érdeklődése, képessége, családi háttere, regionális jellemzője egyénisége sokféle, úgy nincs egyedül üdvözítő tanítási módszer, tehetséggondozási forma.

4. **A magyarországi matematikatanítás tananyaga, megközelítési módja több tekintetben sajátos volt** hosszú időn keresztül. Ez inkább segítette, mint gátolta az eredményességet.

A legfontosabb jellemző az volt, hogy **a magyar matematikaoktatás inkább elméleti és problémamegoldó, és nem gyakorlati problémák formális megoldását célozta.** A tananyag felépítését a másutt szokásosnál jobban építi a tudomány belső logikájára, és kevésbé a gyors alkalmazhatóságra. A matematika érettségi nálunk mindig is megkövetelte az elmélet megfogalmazását, tételek bizonyítását. Pl. az amerikai matematikatanítást szokták receptgyűjteményhez hasonlítani. Azt tanítja, hogy **egy gyakorlati problémát hogy kell megoldani, és kevésbé indokolja, hogy miért úgy.** Ha több gyakorlati probléma ugyanahhoz a matematikai témakörhöz vezet, akkor (iskolánként nagyon különböző mélységig) a témakör elméleti vizsgálatára is sor kerül, de nem ez a fő cél. (Ezért nem sok értelme van annak, ha valaki azt mondja, hogy az Egyesült Államokban nagyon alacsony szintű a matematikaoktatás. Valóban a széles rétegek számára nyitott iskolákban sokkal kevesebb elméleti ismerettel rendelkeznek, de az elit iskolákban az elméleti anyagban is igen magas szintig eljutnak.)

A mérések, vizsgák jellege is eltérő a két megközelítés módban. A gyakorlatorientált képzésnél, pontosan előre meghatározott feladattípusokat kérnek számon, azokat alaposan be lehet gyakorolni, de a vizsgákon elvárt eredmény szint is magasabb, általában 50 % feletti eredmény kell már az elégségeshez is.

Az elméletorientált, a megértésre, önálló gondolkodásra ösztönző rendszerben a feladatok sokkal szélesebb körben fogalmazódhatnak meg. Csak kis részük olyan, amire mechanikus gyakorlással rá lehet készülni. Viszont itt az elégségeshez már jóval alacsonyabb, általában 20 % körüli teljesítmény elegendő. (Mindezt azért fontos tudni, mert ezek a különbségek indokolják, hogy a két módszer szerint tanulókat nem lehet megbízhatóan ugyanazokkal a mérési anyagokkal megbízhatóan mérni.)

Egyrészt egyik forma sem valósul meg tisztán. Már a komplex matematikatanítási modell is hangsúlyozta a gyakorlati megközelítés fontosságát. Pl. Szendrei János *A matematikatanítás korszerűsítése* (OPI: Az eredményesebb matematikatanításért 1977.) című elemzésében így ír: „... a matematikai fogalmakat hosszú időn át érleljük, s csak azután jutunk el a matematikailag kialakítandó fogalomhoz.” És természetesen a leginkább gyakorlatorientált könyvek is eljutnak valamilyen szintű absztrakcióig, bemutatják valamilyen szinten a matematikai fogalmakat. Annál is inkább együtt él a két módszer, mert mindkét megközelítési módnak vannak előnyei és hátrányai.

Ha az inkább elméleti megközelítést megérti a tanuló, akkor problémák nagyon széles körét tudja ezekkel kezelni, de ha nem igazán érti az elméletet, akkor gyakorlati problémák kezelésénél is mindig bizonytalan lesz. Ennél a módszernél **a magasabb szintre jutás, a kreatív alkalmazás lehetősége** ily módon **elsősorban a tanuló képességeitől függ.** (Természetesen attól is, hogy a pedagógusnak mennyire sikerül megértetni az elméletet.)

A gyakorlati megközelítés esetén az egyszerűbb, jól begyakorolt problémamegoldás a leggyengébb képességűeknél is sikeresebb, kiszámíthatóbb lesz. De ha más, nem ugyanolyan problémával találkozunk, akkor annak megoldását már újra be kell tanítani.

Itt a magasabb szintre jutás esélye elsősorban attól függ, hogy milyen típusú iskolába járt az illető. Ha olyanba, ahol az elméleti ismertekben már nem mélyültek el, akkor a magasabb szintű problémákhoz már nem tud hozzászólni. (Néhány kivételes képességű tanuló kivételével, aki maga is fel tudja ismerni az analógiákat, összefüggéseket.)

A magyarországi matematikaoktatás a kelet-európaival együtt nagyobb hangsúlyt fektetett az elméleti vonatkozásokra, míg az amerikai és legtöbb nyugat-európai inkább gyakorlatorientált volt. De a magyar közoktatás még annyiban különbözött a kelet-európaiktól, hogy sokkal kevésbé ment bele a felsőbb matematikába. Nálunk nem voltak a középiskolai tananyagban az algebrai struktúrák, a lineáris algebra, az analitikus térgeometria, és ezek ma sincsenek. A differenciál és integrálszámítás mindenütt máshol középiskolai anyag volt, nálunk hol bekerült, hol kivették. A fakultációs rendszer elterjedésével került csak hosszú távon a helyére. A valószínűség-számítás, statisztika is másutt már régóta tananyag, nálunk csak az utóbbi néhány évben.

A magyar matematikaoktatás a szűkebb tananyagban több gondolkodtató, és nem mechanikus problémát vonultatott fel. Ez magyarázza a sikeres diákolimpiai eredményeket, és azt, hogy a magyar matematikusokat, informatikusokat, mérnököket szívesen alkalmaztak olyan helyeken, ahol kreativitásra volt szükség.

Változások, mai helyzet - Amit nem így képzeltünk

A rendszerváltással sajnos a negatív jelenségek nem szűntek meg.

- **Mára korábban elképzelhetetlen mértékűvé vált a központosítás.** Az iskolai élet, a szakmai döntések legapróbb részleteit is szabályozni kívánja a minisztérium, ill. a körülötte kialakult intézményhálózat.

A kutatások megállapítanak jelenségeket, (sokszor persze olyanokat, amelyeket az oktatás résztvevői eddig is pontosan tudtak,) de **a megoldásokat nem bízzák rá az intézményekre,** hogy a helyben legmegfelelőbb intézkedéseket hozzák meg, struktúrát alakítsanak ki, hanem **mindenre fentről egységes szabályozást akarnak erőltetni.**

Pl. Ahogy az életkorral felfelé haladunk, úgy nő az egyes korosztályokon belüli fejlettségekben, érdeklődésben a különbség. Ahhoz hogy az iskolák ennek a jelenségnek a kezelésére megfelelő struktúrát hozzanak létre, a legkülönbözőbb módszerekkel akadályozni igyekszik az oktatásirányítás. (Ez persze nem új dolog a „tagozatos” osztályokat már párthatározatok sokasága nyilvánította nem kívánatos jelenségnek. Persze a szülők igényt tartottak rá és az iskolák valamilyen formában mindig visszacsempészték.) Jellemző, pl. hogy **a világszerte elismert Fazekas Gimnázium matematika tehetséggondozását** húsz év óta szinte minden évben valamilyen korlátozó intézkedéssel **akadályozni igyekeznek, ahelyett, hogy ezt is és az egész magyar matematikai tehetséggondozást egész Európa felé követendő példaként, „hungaricum”-ként mutatnák be.**

A központosítás egyik legjellemzőbb és legfelháborítóbb intézkedése a **„nem szakrendszerű oktatás”-ra való kötelező átállás, és az ehhez tartozó tanfolyamokon való kötelező részvétel volt.** Az a tapasztalat, hogy a felsősök matematikatudása nem megfelelő, már eleve nem minden iskolában egységes. **De ott is, ahol eddig kiválóak voltak az eredmények, magasak voltak a hozzáadott értékek, és ott is ahol teljesen más körülmények voltak, ugyanazt a minisztérium által üdvöztetőnek talált gyógymódot kellett bevezetni:** a nem szakrendszerű oktatást 5. és 6. osztályban. Ugyanazon a nagyon kevés hasznos ismertető nyújtó tanfolyamon volt kötelező részt venni annak is, akinek nem volt tapasztalata az alternatív módszerek alkalmazásában, és annak is, akinek ezen a területen messze nagyobb tudása, tapasztalata volt, mint a tanfolyamok vezetőinek.

A matematikatanítást sújtó másik folyamatos jelenség a tananyag és a követelmények csökkentésére való törekvés. Mottója az a logikusnak látszó indoklás, hogy „Tanítsunk

inkább kevesebbet, de azt jól!” Persze ez sem új. Pályafutásom éppen egy nagyarányú tananyagcsökkentés idejére esett, ekkor még külön mozaikszót is kapott a kampány: TACS. Ez a minden bajt megoldani látszó intézkedés viszonylag szabályos időközönként visszatért. Volt, amikor pontos százalékokat is előírt a minisztérium: *„A középszintű (matematika) érettségi követelményeit kb. 10 %-kal, az emelt szintű érettségi követelményei 20 %-kal kellett csökkenteni. A kerettanterv anyagát is ennek megfelelően kellett csökkenteni 2003. március 20-i határidővel.”* Pálmay Lóránt: A matematika kerettanterv 2003. évi változásairól, Módszertani Lapok 2003. 3. szám.

Csak hogy minden eddigi tapasztalat azt mutatta, hogy ha egy réteg egy adott követelményszintnek nem, vagy csak nagyon alacsony szintnek tud megfelelni, akkor csak a tananyag, ill. a követelmény csökkentésével, csak nagyon rövid időre lehet eredményt elérni. A csökkent követelményeknél két múlva már teljes mértékben visszaállnak a %-os eredmények a korábbi alacsony szintre. Természetesen a tudásszint mindig alacsonyabb a korabbinál. A tananyag- ill. követelményredukciók ideológiai, társadalompolitikai indoklás rendre az, hogy **a tananyagcsökkentéssel a hátrányos helyzetű, alacsonyabb társadalmi helyzettel rendelkezők esélyeit növeljük.** *„Csak hogy ez nincs így, mert megnő a hozott (tehát nem az iskolában szerezhető) kulturális tőke jelentősége a továbbtanulásban, a társadalmi kapcsolatépítésben és a munkaerő-piaci boldogulásban.”* Nagy Péter Tibor: Tananyagcsökkentés és társadalompolitika, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2004.

- Érdekeséggé válhat, hogy amíg a szocializmus idején a matematika a többi, különösen a humán tárgyakkal összehasonlítva viszonylagos védettséget élvezett az ideológiai ráhatásoktól, addig a rendszerváltás után egyre gyakoribb támadási célpont lett. Egyrészt a liberális nevelés-oktatás hívei között kedvelt nézet, hogy nem kell nehéz matematikával gyötörni a gyerekeket. Másrészt az új társadalmi elit, a „celebek” között különösen divat azzal dicsekedni, hogy *„Mindig hülye voltam a matematikához.”*

- **Jelentős gondot okoz a matematikatanításnak az anyagi források reálértékben való folyamatos csökkenése.** A tehetséggondozási terület pedig nemcsak reálértékben, hanem abszolút értékben is egyre szűkülő támogatásokhoz jutott. Már az első kormányzati ciklusban a szakkörök indításának korlátozásával spóroltak az iskolák, önkormányzatok. A „Bokros csomag” pedig határozottan kimondta, hogy bevezetésétől kezdve tanórán kívüli tevékenységek nem finanszírozhatók. A normálisabban gondolkodó iskolavezetők, fenntartók később valamit visszahoztak a szakkörökből, de pl. 2007-ben a tanárok ingyen voltak kötelezhetők heti 2 óra tanórán kívüli munkára. Pályázni is csak divat-témákra lehetett, és egyre inkább csak olyanokra lehet. A tehetséggondozás sajnos kiment a divatból. 1999-ben volt egy tehetséggondozás témakörben kiírt KOMA pályázat, ahol a beérkező igények 15-szörösen meghaladták a rendelkezésre álló keretet. Az értékelő konferencián a minisztérium képviselője kijelentette, hogy *„Ilyen kudarcnak nem tehetjük ki többé magunkat, csak olyan témában szabad pályázatot kiírni, ahol ki is tudjuk elégíteni az igényeket.”*

- **Legalább ekkora gondot jelent a matematikatanításnak (és persze a természettudományos tárgyak tanításának) a szakmai színvonal csökkenése. Elképesztő mértékben csökkent ezeken a területeken a pedagóguspályára menők száma és felkészültsége.** Most lenne igazán szükség arra, hogy a tanítás folyamán nyújtsunk segítséget a szakmai ismertek bővítéséhez. Ezzel szemben megszűnt a szaktanácsadói rendszer, a szolgáltatást nyújtó intézmények ajánlatában szinte egyáltalán nincs a szaktárgyi ismerteket bővítését, a tehetséggondozást segítő ajánlat. A szolgáltatásokat, a pályázatokat, a programokat, az iskolai gyakorlattól távol álló intézmények irányítják. A szakmai gyakorlattal rendelkező gyakorló tanárokat teljesen kiszorították a pedagógiai közéletből.

Meglévő pozitív jelenségek

Mindezen negatív jelenségek ellenére vannak még pozitív elemek.

- A fentebb leírtak negatívumok ellenére **nem csökkent még olyan mértékben a matematikaoktatás színvonala, mint azt sokszor kommunikálják.** A PISA felmérés eredményeit fenntartásokkal kell fogadnunk. Folyamatban van egy átalakulás, a gyakorlatorientált, kompetenciaalapú matematikatanítás irányába. De ez (sok területen szerencsére) még nem jutott olyan stádiumba, hogy egy ezt a típusú oktatást mérő rendszerben a pozitívumok túlsúlyba kerüljenek. **Van egy jó értelemben vett konzervativizmus a tanároknak, amely a korábbi oktatási szisztéma előnyeit nem szívesen áldozza fel.** Ahol a kétféle hatást együtt mérik ott már nem olyan rosszak az eredmények. Az viszont **kétségbevonhatatlan tény, hogy az eredmények nálunk nagyon szórtak.** De ha egy tanuló, akinek rendszeresen nincs felszerelése, aki rendszeresen késik, hiányzik, a legcsekélyebb együttműködési készséget nem mutat, ennek ellenére megbuktatni mégsem szabad – ennél a tanulónál (csoportnál) nem meglepő, hogy nem tud megfelelő eredményeket elérni. **Ezen tanulók problémája nem szaktárgyi, módszertani kérdés! Nagyon nagy hiba, ha a tananyagot, a követelményeket akarják hozzájuk igazítani.** Még nem is elsősorban a *tanítási* módszereken, hanem azon kell változtatni, hogy minden negatív, antiszociális viselkedése-elemnek azonnali következménye kellene, hogy legyen. Sajnos ez nehéz, ha az egész társadalomban egyre inkább általánossá válik a következménynélküliség.

- **A kompetenciaalapú matematikatanítás elterjesztésére igen jelentős összegeket fordít az oktatásirányítás.** Ez egyrészt nagyon vegyes színvonalon kidolgozott anyagokat tartalmaz, másrészt nem minden tanár egyéniségéhez illik ez a túlszabályozott rendszer. Minden normálisan gondolkodó irányításnak tudni kellene, hogy nincs egyedül üdvözítő módszer.

Ha ráfordított összegeket megosztanák más pozitív kezdeményesek között és mindenütt a helyi igényeknek, lehetőségeknek megfelelően lehetne választani a kínálatból, akkor a pozitív hatást megsokszorozhatnánk.

Bizonyára van pozitív hatása az informatikai fejlesztéseknek, digitális tábláknak is. De addig amíg ez sem igazodik a helyi igényekhez, addig erősen korlátozott a pozitív hatása.

- **A tehetséggondozásnak is van egy részterülete, amit segítségre érdemesnek találtak az elmúlt években.** A szakköri munka támogatására ugyan nem lehet központi forrásokat találni, de egy új terület, a tanulói kutatómunka előtérbe került. Az **Út a tudományhoz** és a **KUTDIÁK** programok feltétlenül pozitív jelenségek, és egyre több tanulót mozgatnak. (De ez összesen sem éri el a tanulók 1%-át.)

A diákolimpiai és egyéb nemzetközi versenyszereplésünk sem olyan, mint 20 éve, de (szintén egy szűk körben) még mindig színvonalas tehetséggondozó tevékenységet mutat.

- A felelősen gondolkodó tanárok az elmúlt két évtizedben nem könnyen nyugodtak bele, hogy nem volt központi szándék a tehetséggondozás fejlesztésére. **Volt néhány olyan nem felülről induló kezdeményezés is, amely próbálta fenntartani pozitív folyamatokat.**

Néhány magyarországi és határon túli matematikatanár 1992-ben Révkomáromban elindította a **Nemzetközi magyar matematikai versenyt.** A verseny azóta is működik és igen fontos szerepe van a magyar anyanyelvű matematikatanítás fejlesztésében a kapcsolatok folyamatos fenntartásában. Ezen a versenyen évente 20-22 hazai iskolából és a környező országok magyar iskoláiból kb. 300-350 diák és tanár vesz részt. Páratlan években hazánkban, páros években a felváltva Felvidéken, Kárpátalján, Erdélyben, vagy a Délvidéken tartják. Így az egyes országok résztvevő tanulói továbbá a kísérő tanárok között életre szóló együttműködés alakulhat ki. Ez a **nemcsak szaktárgyi szempontból fontos verseny** többször is kapott

segítségét, de a mai napig nem tudott stabil, hosszú távra kiszámítható kormányzati támogatáshoz jutni.

A kedvezőtlen központi feltételek ellenére az országban több helyen **működnek még** ma is regionális **tehetségfejlesztő rendszerek** többnyire alapítványi, szponzori támogatással. De ezek elszigeteltek, egy-két ambiciózus tanárhoz kapcsolhatók.

Külön említést érdemel a **Pannon Egyetem Erdős Pál Matematikai Tehetséggondozó Iskolája**, amely évente kb. 200 tehetséges tanulónak biztosít rendszeres, magas szintű felkészítést. Ebben az iskolában tanároknak is lehetőségük van akkreditált továbbképzésen megismerkedni a tehetségfejlesztés anyagaival, módszereivel.

- A kiemelkedő tehetségfejlesztő munkát végző tanárok „központi” elismerésre nem igazán számíthattak, sőt sokszor negatív kontextusban emlegetik őket. (Verseny-istállót csinálnak.) Az viszont feltétlenül pozitívum, hogy **a gazdasági élet néhány meghatározó személyisége felismerte az iskolai tehetséggondozás és a kiemelkedő tudású tanárok szerepét** abban, hogy az ő cégük itthon is versenyképes tud maradni, és díjakat alapítottak legjobb tanárok elismerésére. (**Graphisoft-díj, Ericsson-díj, Rácz Tanár úr díj.**)

- Reméljük valóban **pozitív jelenség az, hogy** jelszavak, sőt talán szándékok szintjén is a legutóbbi időben az oktatásirányításban is **előtérbe került a tehetséggondozás feléléstése.**

Ahhoz, hogy érdemi változások legyenek,

- széles alapokon, napi iskolai gyakorlaton nyugvó tehetséggondozási rendszernek kell anyagi és személyi feltételeket biztosítani.
- A hozzáértőknek, a gyakorlattal rendelkezőknek kell lehetőséget adni a szaktárgyi anyagok kidolgozásához, továbbadásához.
- Ehhez órakedvezményt kell biztosítani a számukra, de ezt a tehetségfejlesztő rendszer működtetésének felelősségével kell összekapcsolni.
- **A szaktárgyi oldalt kell elsősorban erősíteni.** Pályázatokkal, széles kínálatból választható szakmai anyagokkal, továbbképzésekkel; versenyek támogatásával.
- A rendszer megújításába a gyakorló szaktanárokat, a szaktárgyi fórumokat (Pl. Bolyai Társulat Oktatási Bizottsága) be kell vonni.
- **A tehetséggondozásban is de az oktatás teljes területén, sokszínű rendszert kell kialakítani. A programok megvalósításában minél nagyobb szabadságot kell, hogy kapjanak az iskolák, a téma iránt elkötelezett tanárok. Nem központi irányításra, hanem gazdag szakmai kínálatra van szükségük, majd abból ők választanak a helyi igényeknek és lehetőségeknek megfelelően.**
- **A programok megvalósításához a társadalmi támogatás megnyerésére és hosszú távú garanciákra van szükség.**

Összefoglalás

Elemzésünk legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

1. Matematikából már a hetvenes évek elejétől jelen van a kétszintű érettségiztetés. Nem a követelmények folyamatos csökkentése, hanem a kiszámítható, elég nagyfokú közmeggyezéssel elfogadott követelmény szint teljesítéséhez segítő módszerek keresése volt a cél.
2. A magyarországi matematikatanítás tananyaga, megközelítési módja több tekintetben sajátos volt hosszú időn keresztül. Ez inkább segítette, mint gátolta az eredményességet. A legfontosabb jellemző az volt, hogy a magyar matematikaoktatás inkább elméleti és problémamegoldó, és nem gyakorlati problémák formális megoldását célozta.
3. A magyar matematikaoktatása szűkebb tananyagban több gondolkodtató, és nem mechanikus problémát vonultatott fel. Ez magyarázza a sikeres diákolimpiai eredményeket, és azt, hogy a magyar matematikusokat, informatikusokat, mérnököket szívesen alkalmaztak olyan helyeken, ahol kreativitásra volt szükség.
4. A kutatások megállapítanak jelenségeket, (sokszor persze olyanokat, amelyeket az oktatás résztvevői eddig is pontosan tudtak,) de a megoldásokat nem bízzák rá az intézményekre, hogy a helyben legmegfelelőbb intézkedéseket hozzák meg, struktúrát alakítsanak ki, hanem mindenre fentről egységes szabályozást akarnak erőltetni.
5. A matematikatanítást sújtó másik folyamatos jelenség a tananyag és a követelmények csökkentésére való törekvés.
6. Jelentős gondot okoz a matematikatanításnak az anyagi források reálértékben való folyamatos csökkenése, valamint a szakmai színvonal csökkenése. Elképesztő mértékben csökkent ezeken a területeken a pedagóguspályára menők száma és felkészültsége.
7. A fentebb leírtak negatívumok ellenére nem csökkent még olyan mértékben a matematikaoktatás színvonala, mint azt sokszor kommunikálják. A PISA felmérés eredményeit fenntartásokkal kell fogadni. Folyamatban van egy átalakulás, a gyakorlatorientált, kompetenciaalapú matematikatanítás irányába. Az viszont kétségbevonhatatlan tény, hogy az eredmények nagyon szórtak.
8. A kompetenciaalapú matematikatanítás elterjesztésére igen jelentős összegeket fordít az oktatásirányítás. Ez egyrészt nagyon vegyes színvonalon kidolgozott anyagokat tartalmaz másrészt nem minden tanár egyéniségéhez illik ez a túlszabályozott rendszer, nincs egyedül üdvözítő módszer. Ha ráfordított összegeket megosztanák más pozitív kezdeményesek között és mindenütt a helyi igényeknek, lehetőségeknek megfelelően lehetne választani a kínálatból, akkor a pozitív hatást megsokszorozhatóvá válna.

Forrásmunkák:

1. Szendrei János *A matematikatanítás korszerűsítése* (OPI: Az eredményesebb matematikatanításért 1977.)
2. Pálmay Lóránt: A matematika kerettanterv 2003. évi változásairól, *Módszertani Lapok* 2003. 3. szám.
3. Nagy Péter Tibor: Tananyagcsökkentés és társadalompolitika, *Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet* 2004.

Kompetenciák, kiemelt területek

Nyelvtanulás

Vágó Irén

Helyzetelemzés

A nyelvtanítás tágabb kontextusa, idegennyelv-tudás Magyarországon

Közismert, hogy országunkban – versenyképességünket és az egyének boldogulását egyaránt veszélyeztetően kevés az idegen nyelve/ke/t értő, használó személyek száma; kevésbé köztudott, hogy az országot – szinte az egész XX. században – jellemző kedvezőtlen helyzetet milyen okok determinálták, s mennyiben hozhatók kapcsolatba az elmúlt 18 év egyre javuló eredményei a társadalmi – gazdasági változásokkal, az iskolázás/iskolázottság, illetve konkrétan a nyelvtanulás feltételrendszerének és tartalmának átalakulásával.

Az idegennyelvtudás hiányának egyik meghatározó, történelmünk által determinált oka az ország nyelvi homogenitása. A legutolsó népszámlálásnál ugyan 450 033 személy (4,4%) vallotta magát valamely kisebbséghez tartozónak, de anyanyelvként döntő többségük, 310 270 fő (3%)¹ a magyart jelölte meg. A Trianon utáni országhatárokon belül maradt nemzetiségeknél előbb a szórványban, majd az egy tömbben élők esetében is fokozatosan lezajlott nyelvcseré eredményeképpen mára a kisebbség nyelve visszaszorult a családi szférába, olyannyira, hogy a nemzetiségi oktatási intézményekbe beiskolázott gyerekek többségének nyelvi állapota nem teszi lehetővé a korábbi módon folyó nemzetiségi tannyelvi, két tanítási nyelvű képzést (*Vámos, 2004*). Az iskolába lépő gyerekek jelentős része legfeljebb érti, de nem beszél a nemzetiségi nyelvet, azaz többségük valójában már idegen nyelvként tanulja szülei, nagyszülei anyanyelvét. Az egyre nagyobb etnikai, kulturális és nyelvi diverzitást mutató európai térben szinte egyedülálló, hogy a magukat más anyanyelvűnek valló állampolgárok, 139 763 fő (1,4%) közül is szinte mindenki beszél az állam hivatalos nyelvét², főleg, ha az egy igen kevesek által beszélt nyelvcsalád tagja. Mindezen okok miatt azonban a magyar lakosság döntő többségének nem volt, és – a viszonylag alacsony arányú bevándorlás miatt – rövidtávon nem is lesz módja felnőni olyan többnyelvű környezetben, amelyben szinte spontán módon kialakul a kétnyelvűség³.

Szintén történelmi okok – az ország 2. világháborút követő elszigetelődése, zártsága, a szovjet blokkhoz való tartozása, a külföldi utazások erős korlátozottsága – miatt az állampolgárok számára hosszú ideig kevésbé hasznosult a nyelvtudás. Az iskolai nyelvtanulási motivációt jelentősen gyengítette, hogy minden iskolatípusban az orosz nyelv volt kötelező, s legfeljebb a gimnáziumokban és felsőoktatásban nyílt lehetőség viszonylag kis óraszámú „nyugati nyelvek” tanulására. A rendszer felpuhulásának, nyitottabbá válásának időszakában azonban azonnal megnőtt az érdeklődés a nyelvtanulás iránt. Az oktatási intézményrendszeren kívülre szorult nyugati nyelveket a csúcspontban, 1990-ben 148 500 tanfolyami hallgató tanulta a TIT-ben, a közművelődési intézményekben és a nyolcvanas évek második felében gomba módra szaporodó a magánnyelviskolákban: először ezen a területen alakult ki igazi oktatási piac (*Vágó, 2000*).

A korszak másik – nyelvtudás szempontjából is fontos – jellegzetessége, hogy a központi

¹ Forrás: Népszámlálás és Magyar Statisztikai Évkönyvek

² Az EU-tagállamok között Magyarországon kívül Portugália az egyetlen, ahol a lakosság 100%-a beszél az egyetlen hivatalos nyelvet (*Europeans and their Languages, 2006*).

³ Nem véletlen, hogy az idegen nyelvet legnagyobb arányban beszélők élmezőnyét a többnyelvű országok (Luxemburg 99%, Szlovákia 97%, Litvánia 95%, Lettország 92%) alkotják az Európai Unióban is.

irányítás alacsony szinten tartotta a gimnáziumokba és felsőoktatásba felvehető arányát. Részben azért, mert az ország gazdaságát meghatározó mezőgazdasági munka, s a szocialista nagyipar döntő módon képzetlen, helyben betanítható embereket, s kisebb részben szakmunkásokat igényelt, a terciér szektor pedig fejletlen volt; részben amiatt, mert az irányító pozíciók betöltésénél a politikai megbízhatóságot sokáig a szakmai alkalmasság, szaktudás elé helyezték, s a politikai vezetők körében jelentős arányú volt az értelmiség iránti bizalmatlanság (Balázs, 2007, Vágó 2007).

A nyelvtudás szoros korrelációt mutat szerte a világon az iskolázottsággal, elsősorban a középiskolázással⁴, így a nyelvtudás már érzékelhető javulásában nem lehet túlértékelni, hogy a fejlett országokhoz képest két évtizedes késéssel ugyan, de a kilencvenes években Magyarországon is lezajlott a középiskolai oktatás tömegessé válása, az ezredforduló után pedig a felsőfokú képzés expanziója.

A rendszerváltás, de még inkább az Európai Unióhoz való csatlakozás óta az interkulturális kontaktusok gyakorisága a magyar lakosság körében egyre emelkedik a külföldön való tanulás, munkavállalás, külföldi utazások, illetve az ide látogató turistákkal, itt dolgozó külföldiekkel való érintkezések révén. Ez a nyitottság a mobilabb, fiatalabb személyeknek a minőségi nyelvtudás megszerzésének célnyelvi környezetben történő lehetőségét nyújtja, de olyan rétegeket és korcsoportokat is nyelvtanulásra ösztönözhet, akik már nem folytatnak tanulmányokat, s munkaerő-piaci elvárásaként sem fogalmazódik meg velük szemben a nyelvtudás. A munkaerőpiac egyre több szegmensében⁵ elvárás legalább egy idegen nyelv ismerete (Vágó, 2007). A nyelvtudás széles körben való felértékelődését mutatja, hogy egy 2005-ös közvélemény-kutatás⁶ adatai szerint a felnőtt lakosság 88%-a nagyon fontosnak, további 10%-a fontosnak tartotta a nyelvtanítást, s a nyelvtudás biztosítását a mindenki számára kötelező és ingyenes közoktatástól várják⁷.

Bár az oktatási változások hatása rendre hosszabb távon érvényesül, s egy generáció tudásszintjének emelkedése érdemben általában kevéssé befolyásolja az összlakosságról alkotott képet, az átalakult idegennyelv-oktatás eredményeit hazai és nemzetközi összehasonlító statisztikai adatok már egyaránt jelzik. A nyelvtudás önértékelésére alapulnak a tízévente végzett népszámlálási adatok, melyek szerint legalább egy idegen nyelvet beszélt a felnőtt (15 éven felüli) népesség 7% (1970-ben⁸) 9,1%-a (1990-ben), illetve 19,2%-a (2000-ben)⁹. Míg a korábban évtizedenként a legjobb esetben is átlagosan 1% ponttal javult a felnőtt nyelvtudók aránya, addig a kilencvenes években ennek éppen tízszeresével.

A hasonló önbevallásos módszertannal dolgozó „Ifjúság 2000 és 2004” vizsgálatok adatai valószínűsítik, hogy az idegen nyelvet beszélők arányának – az ezredforduló utáni még dinamikusabb – növekedése elsősorban az iskolázásban érintett korosztályok nyelvtudásának javulásából származik. A fenti négy év alatt a 14-18 évesek körében a nyelvtudás aránya 63,4-

⁴ Az idegen nyelvet beszélő uniós polgárok 59%-a középiskolai tanulmányai során, 17%-a a szakképzésben sajátította el az első idegen nyelvet, a magyar megkérdezetteknel a megfelelő arányok a következők voltak: 45% és 8% (Europeans and their Languages, 2006).

⁵ Ez az elvárás, ma már nem csak a magasabban iskolázottaknál, hanem a szolgáltatások területén dolgozók esetében gyakran érettségéhez, sőt szakkvizsgálathoz sem kötött foglalkozásoknál (bolti eladó, pénztáros, jegyellenőr, takarító stb.) is megjelenik.

⁶ A kutatást az Országos Közoktatási Intézet és a Magyar Gallup Intézet végezte 1000 fős felnőtt reprezentatív mintán.

⁷ A megkérdezettek véleménye alapján az iskola 22 feladatának rangsorában a nyelvtanítás az 5. helyre került. Forrás: a „Közoktatás a közvéleményben 2005” kutatás adatbázisa.

⁸ Nem mutatott szignifikánsan jobb eredményt az 1960-as népszámlálás sem, ami azt bizonyítja, hogy a II. világháború előtt sem tudott komoly eredményeket felmutatni a nyelvtanítás. Többek között azért sem, mert a szűk körű középfokú képzésből igen lassan kiszoruló kötelező holtnyelvek (görög, 1938; latin 1960) valamelyike mellé, illetve azok helyére – a nyugat-európai országokhoz képest – több évtizedes elmaradással „nyomult be” az élő idegen nyelvek oktatása (Nagy, 2000).

⁹ Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyvek

ról 77,7%-ra, a 19-24 éveseknél 52,2-ről 66,4%-ra, a 25-29 éveseknél 35,8-ről 45,3%-ra nőtt. A három korcsoport átlagában a nyelvet beszélők aránya 48,9-ről 61,1%-ra változott, oly módon, hogy 2004-ben a legfiatalabb korcsoportban már az alacsonyabb befejezett iskolai végzettséggel (szakiskola, általános iskola) rendelkezőknek körülbelül fele is nyelvtudónak vallotta magát¹⁰.

A fiatal korosztályok nyelvtudásának ugrásszerű javulását nem csupán az önbevalláson alapuló vizsgálatok, hanem a sikeres nyelvvizsgák¹¹ adatai is igazolják. Míg 1994-ig átlagosan 10 000, 1995-től 2000-ig 50 000, addig 2001-2005 között 120 000 államilag elismert nyelvvizsga bizonyítványt állítottak ki évente. Az utolsóként vizsgált intervallumban a 14-19 évesek 285 031, a 20-24 évesek 193 966, a 25-29 évesek 96 638 nyelvvizsgát tettek, melynek eredményeképpen a korcsoportok sorrendben a következő százalékos arányokkal reprezentálódhatnak az időszak összes sikeres nyelvvizsgája között 42,7; 29,0; 14,5. Figyelemreméltó, hogy 2000 és 2005 között a sikeres nyelvvizsgák döntő többségét, 96,2¹² százalékát a 14-29 évesek tették le, évente több mint százezerrel növelve a legalább egy idegen nyelvet bizonyíthatóan¹³ tudók taborát.

Az ezredforduló óta már nemzetközi összehasonlításban is szembetűnő a javulás. Míg minden korábbi uniós összehasonlító vizsgálatban – még az idegennyelv-tanulásra legkevésbé rákényszerülő, angolanyelvű országoktól is messze elmaradva – a legutolsó helyen álltunk a nemzetek rangsorában; a legfrissebb uniós felmérés szerint¹⁴ megszűnt a reménytelennek tűnő leszakadásunk Európától. A legalább egy idegen nyelvet beszélők 42 százalékos arányával „felküzdöttük” magunkat a mediterrán országok lakosságának nyelvtudási szintjére¹⁵. További biztató jel, hogy az anyanyelvük mellett két másik nyelvet beszélő magyarok aránya (27%) mindössze egyetlen százalékkal marad el az EU átlagtól, a három idegen nyelvet beszélőké (20%) pedig igen jelentősen, 9%-al meghaladja azt. Bár a nyelvet egyáltalán nem beszélők 58%-os aránya még mindig jelentősen felülmúlja a 44%-os uniós átlagot, napjainkra mégis kialakult egy elsősorban fiatalokból és középkorú értelmiségiekből álló legalább egy, de nem ritkán több nyelvet is jól beszélő elit Magyarországon.

Az idegennyelv-tanulás feltételeinek és tartalmának változásai a 90-es években

Iskolai nyelvtanulásban jelentős esemény volt a két tanítási nyelvű¹⁶ képzés 1987-es elindulása, de az oktatási rendszer egészében áttörést csak a kötelező orosztanítás 1989-es eltörlése, a szabad nyelvválasztás deklarálása hozott. A decentralizált – az intézményfenntartóknak és maguknak az iskoláknak is széleskörű döntési jogokat biztosító – oktatásirányítás adta mozgásteret kihasználva, alulról jövő (szülői, iskolai) kezdeményezések láncolataként rendkívül gyorsan, alig 3 év alatt lezajlott a nyelvváltás a közoktatásban. Míg az

¹⁰ Forrás: Az ifjúság 2000 és 2004 kutatás adatbázisaiból (Imre, 2007)

¹¹ Az adatbázisok a nyelvvizsgák számát tartalmazzák, azt nem rögzítik, hogy hány személy tett esetleg két vagy több nyelvvizsgát az adott időszakban.

¹² Forrás: Éves nyelvvizsga adatbázisok

¹³ Bár az önbevalláson alapuló és a tényleges nyelvtudást összevető legfrissebb reprezentatív vizsgálat szerint a nyelvet tudók között vannak nyelvvizsgával nem rendelkezők is, s mindkét csoport felülbecsüli saját nyelvtudásának szintjét; de a nyelvvizsgával rendelkezők körében kisebb a távolság a vélt és valós nyelvtudás között (Medián – Szénai, 2005). A Magyarországon szabályozási okok miatt igen kiterjedt nyelvvizsgák számából tehát az önbevallásnál hitelesebb adatokat nyerhetünk a népesség nyelvtudásáról.

¹⁴ A vizsgálatot az Eurobarometer végezte 24 683 EU polgár, továbbá a társulásra váró országok 4 011 állampolgára körében. Forrás: Europeans and their Languages, 2006

¹⁵ A felmérés eredményei szerint azon hat EU tagország közé tartozunk, amelyekben a népesség kevesebb, mint fele beszél valamilyen idegen nyelvet: Írország 34%, Egyesült Királyság 38%, Olaszország 41%, Magyarország 42%, Portugália 42%, Spanyolország 44%. Forrás: Europeans and their Languages, 2006

¹⁶ Ebben a képzési formában a tantárgyak egy részét (minimum hármat) idegen nyelven (leggyakrabban angolul vagy németül), más részét az anyanyelvükön tanulják a diákok. Induláskor csak a gimnáziumok egy szűk köre nyújtotta ezt a lehetőséget, de ma már – főleg a fővárosban – a szakközépiskolák is.

1989/90-es tanévben még 928 000 diák tanult orosz és 275 000 nyugati¹⁷ nyelvet, az 1992/93-asban már csak 200 000-en tanultak orosz, ugyanakkor nyugati nyelvet 975 000-en¹⁸. Tömegessé vált a német és angol nyelv oktatása annak ellenére, hogy az ehhez szükséges személyi feltételek – a gimnáziumokat leszámítva – mindenütt hiányoztak. Az általános és középiskolákban ugyanis 9000 orosz tanár mellett alig 6000 egyéb nyelveket oktató pedagógus dolgozott (*Vágó, 2000b*). A kritikus szintű tanárihiány és túlterhelés¹⁹ enyhítésére, valamint a munkanélküliséggel fenyegetett orosz tanárok megmentésére az ágazati minisztérium meghirdette az orosz tanárok nyugatnyelvi-szakossá történő átképzését egy hároméves főiskolai szintű képzés keretében, amelyre C típusú nyelvvizsga-bizonyítvány birtokában jelentkezhetnek az érintettek²⁰.

A tanárképzés is viszonylag gyorsan reagált az iskolai nyelvváltásra, a minisztériummal egyeztetve megemelték az idegennyelv-tanári keretszámot a szokásos 1000-ról 1992/93-ban már több mint 3000-re, majd az évtized közepétől 4000 főre; valamint megváltoztatták a szakos összetételt oly módon, hogy körülbelül 35%-ban angol, 30%-ban német, a fennmaradó helyeken egyéb nyelveket tanulókat, köztük pár százaléknyi arányban orosz szakosokat is képeztek. Az új struktúrában végző első néhány évfolyam munkába lépéséig azonban komoly feszültségek alakultak ki az iskolákban. Minden szülő nyugati nyelvvoktatást akart a gyereke számára, az iskoláknak tehát bármilyen áron német és angol nyelvvoktatókra volt szükségük. Jószerével bárkit foglalkoztattak, aki beszélt ezeken a nyelveken, a tehetősebb iskolafenntartók segítségével pedig az iskolák egy szűkebb körében nyelviskolai tanárokat alkalmaztak piaci óradíjért. A helyzet valamelyes normalizálása érdekében a központi oktatásirányítás – átmenetinek szánt intézkedéssel²¹ – csökkentette a közoktatásban idegen nyelvet tanítók képesítési követelményeit²², de egyben kizárta a semmilyen igazolható nyelvtudással és pedagógiai-módszertani képzettséggel sem rendelkezőket a nyelvtanításból.

Az évtized második felében az oktatási javak közül már egyértelműen az idegennyelv-tudást tekintették a legértékesebbnek az iskolahasználók, egyrészt mert tapasztalták, hogy az idegen nyelven beszélők nagyon jól értékesíthetik tudásukat a munkavállalásnál, másrészt pedig a sok éves nyelvtanulással megszereshető nyelvtudás költsége az alternatív tanulási utakon, a nyelvvoktatás piaci szegmenseiben igen magas volt. A fogyó tanulólétszám miatt egyre kiélezettebb versenyhelyzetbe kerülő, elsősorban városi általános iskolák csak a nyelvvoktatással kapcsolatos egyre növekvő szülői igények kielégítésével tudták betölteni a felvételi keretüket, megőrizni pedagógusaik munkahelyeit. A munkaerő-piaci elvárásokra, a középiskolásoknál pedig még direktbben a felsőoktatási felvételi előnyökre²³ való tekintettel már a középosztálybeli szülők elvárása sem csak a nyugati nyelv, hanem a minél korábban kezdődő és minél intenzívebb formában, minél kisebb csoportokban történő nyelvvoktatás, a

¹⁷ Az adott korszakban az oroszokon kívül minden nyelvet így neveztek.

¹⁸ *Forrás*: OM éves oktatási statisztikái.

¹⁹ Az egy nyelvtanárra jutó gyerekek száma a legkeresettebb (német, angol) nyelvek esetében a 90-es évek elején meghaladta a 200-at. *Forrás*: OM éves oktatási statisztikái.

²⁰ Az 1990/91-es tanévtől indult és a jelentkezőket 1995/96-ig fogadó program felemás eredménnyel zárult. A tervezett évi 1000 fős létszámot csak egyetlen évben teljesítették, s azt is csak úgy tudták elérni, hogy a kedvezményezettek körét kiterjesztették bármilyen C nyelvvizsgával és tanári diplomával rendelkezőre (sőt abban az évben még a tanári végzettségtől is eltekintettek). Az átképzésben 4900-an szereztek nyelvtanári diplomát, egyharmaduk azonban soha nem volt orosz tanár (*Vágó, 1990*).

²¹ A jogszabály hatálya eredetileg 2000-ig szólt, azonban azt előbb 2002-ig, utóbb 2005-ig meghosszabbították.

²² A közoktatási törvény 128.§ (3) bekezdése szerint alkalmazható volt nyelvvoktatásra pedagógus végzettséggel és C típusú állami nyelvvizsgával rendelkező pedagógus is.

²³ 1989-től a középfokú állami nyelvvizsga megszerzése mentesíthette a tanulókat a további nyelvtanulás kötelezettsége alól, és a félévi és tanévvégi értékelésnél, illetve az érettségén automatikusan jeles osztályzatot jelentett. A nyelvvizsga értékét azonban leginkább az növelte meg, hogy a 90-es évek második felétől az egyetemek és főiskolák a közép és felsőfokú nyelvvizsgát 2-5, a kisebb presztízsű vidéki tanintézetek 5-8 ponttal beszámították a felvételi vizsga eredményébe (*Vágó, 1999*). Mindez egy olyan időszakban történt, amikor az alacsony (10-15%-os) felvételi arányok miatt erős volt a szelekció a felsőoktatásba való bejutásnál.

diploma megszerzésére aspiráló családok esetében nem ritkán a két idegen nyelv tanítása volt. A konkrét cél egyre több gyerek számára legalább egy nyelvvizsga megszerzése volt, s mivel az e téren rengeteg problémával küzdő közoktatás nem tudott magas szintű nyelvtudást biztosítani (a nyelvvizsgára való felkészítés nem is volt a feladata), az időszakot egyaránt jellemezte a még több nyelvtanulási lehetőség biztosítása érdekében a nyelvtanulás kiterjesztése az iskolák alsó évfolyamaira, sőt az óvodákra²⁴ is, és a nyelvvoktatási piac szolgáltatásai iránt érdeklődés növekedése.

Az oktatás legfontosabb tartalmi szabályozási dokumentuma, az 1995-ben kiadott és 1998-tól bevezetett Nemzeti alaptanterv kísérletet tett az iskolai kezdőszakaszban történő nyelvvoktatás visszaszorítására a nyelvvoktatás kezdetének a korábbi negyedik évfolyamról, ötödik osztályra helyezésével²⁵, de laza szabályozóeszközként csak orientálhatta a fenntartóval a helyi tantervekről folytatott alkukban eldőlt iskolai folyamatokat. A korai nyelvvoktatásban végül nem történt visszalépés, már csak ezért sem, mert a 2000-ben megjelent központi általános iskolai kerettanterv visszaállította a 4. évfolyamos kezdést, ugyanakkor minimális minőségbiztosítási feltételek teljesítéséhez kötötte az 1-3 évfolyamon folyó nyelvvoktatást. Csak a szabadon felhasználható órakeret terhére lehetett korai nyelvvoktatást szervezni minimum heti 2 órában, kizárólag nyelvpedagógus taníthatta az órákat (ez utóbbi volt a legkeményebb feltétel, hiszen azokon az évfolyamokon, ahol kötelező a nyelvvoktatás, ott lépésítés nélküliek is taníthattak középfokú nyelvvizsgával 2005-ig). A méltányosság érvényesülése szempontjából komoly előrelépést jelentett, hogy a Nemzeti alaptanterv kiterjesztette a kötelező idegennyelv-oktatást az akkori tankötelezettség végéig, amellyel a 9-10. évfolyamos szakiskolai tanulóknak biztosított hozzáférést a nyelvvoktatáshoz.

Az idegennyelv-tanulás feltételeinek és tartalmának változásai az ezredforduló után

Az idegennyelv-oktatás szerkezetének átalakulása, a hozzáférés javulása és a nyelvtudás színvonalának elsősorban középiskolát végzettek körében tetten érhető emelkedése a decentralizált oktatásirányítás helyi szereplőinek és az autonóm iskoláknak a sikertörténete, mert a kilencvenes évek végére nyilvánvalóvá vált, hogy a jelenlegi szintet központi akciókkal²⁶ csak lényegesen hosszabb idő alatt és lényegesen nagyobb anyagi ráfordítással lehetett volna elérni (Vágó, 1999). A kizárólag intézményi érdekek által vezérelt, a nyelvi óraszámok folyamatos növelése és csoportbontások révén aránytalanul nagy tanárszükségletet²⁷ generáló, a legminimálisabb iskolafokok között együttműködést is nélkülöző expanzió árnyoldalai azonban egyre inkább láthatóvá váltak az ezredforduló táján. Az egyes tanuló szempontjából egységes nyelvelsajátítás ugyanis több pedagógiai ciklust érintő, nemegyszer különböző településen található iskolákon, alap- és középfokú intézményeken, képzési típusokon átívelő, jó esetben egymásra épülő folyamat, amelyben

²⁴ Egy 2001 elején végzett reprezentatív vizsgálat sorozat eredményei szerint az óvodák 36%-ában folyt „játékos” idegennyelv-tanítás (Vágó, 2002), s a szülők 57% nyilatkozta, hogy szeretné gyermekét ilyen foglalkozásra járatni (Török, 2004).

²⁵ Azzal indokolva a változtatást, hogy a nyelvtanárok képzésük keretében nem kapnak felkészítést a korai nyelvvoktatásra, illetve hogy a csak 4 évfolyammal működő kisiskolák nem tudnak egy osztály heti 2-3 órája miatt külön nyelvtanárt foglalkoztatni.

²⁶ A központi oktatásirányítás kizárólag az orosz tanárok átképzésére tudott forrást szerezni; a tartalmi szabályozás korai nyelvvoktatással kapcsolatos ellentmondó és gyorsan változó intézkedései (lásd Nat és kerettanterv) inkább elbizonytalanították az iskolákat, semmint iránymutatásként szolgált; sikeresnek csak a nyelvvoktatás szakiskolai kiterjesztése, illetve az instrumentális nyelvtanulási motiváció erősítése bizonyult a nyelvvizsgák felvételibe való beszámítása és a diplomák igazolt nyelvtudáshoz kötése révén.

²⁷ Az Állami Számvevőszék által vizsgált átlagos (két tanítási nyelvű képzést nem nyújtó) középiskolákban az ellátott összes tanári óraszám átlagosan 29%-át fordítják idegennyelv-oktatásra. *Jelentés a középfokú oktatás feltételei alakulásának ellenőrzéséről* (2004) Könnyű belátni, milyen feszültségeket kelt, hogy a maradék 71 %-on kénytelen osztozni a többi 9 műveltségterület, azon belül legalább 4-8 olyan tantárgy, amiből szintén érettségiztetni kell a tanulókat.

összehangolás nélkül óhatatlanul törések, működészavarok, eredményességi problémák, hatékonyságvesztések keletkeznek (*Balázs, 2007*).

Részben a koordináció hiányának tudatosulása, a leszakadó rétegek minőségi nyelvoktatásból való kiszorulása, részben az Európai Unióhoz való csatlakozás, illetve az arra való felkészülés az ezredfordulón a hazai oktatáspolitikai figyelmét is az idegennyelv-oktatásra irányította. Az Európa Tanács 2001-et a Nyelvek Európai Évének nyilvánította, a kezdeményezéshez az Európai Bizottság és az UNESCO is csatlakozott. Ebből az alkalomból átfogó elemzések készültek az európai országok idegennyelv-oktatásáról (*Profile of foreign language..., 2001*), mely hazánk helyzetét új vonatkoztatási rendszerünkben, Európában mutatta fel. Az Oktatási Minisztérium megrendelésére 2002-ben lezajlott egy országos nyelvtudásmérés a 6. és 9. évfolyamon, mely alapul szolgált nyelvoktatásunk eredményességének megítéléséhez²⁸, csakúgy, mint az Európa Tanács nyelvpolitikai szakértőinek közreműködésével elkészült helyzetelemzés (*Nyelvpolitikai arculat..., 2003*).

Európától való lemaradás csökkentésére az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram idegen nyelvi munkabizottsága ajánlásait, az Európai Bizottság 2003-as akcióprogramját figyelembe véve az Oktatási Minisztérium nagyszabású nyelvoktatás fejlesztési stratégiát (*„Világ–Nyelv...”, 2003*) dolgozott ki, amely helyzetértékelésből, a célokat és a fejlesztés alapelveit felvázoló jövőképből, és fejlesztési programcsomagból áll. A stratégiai célok megvalósítását szolgáló eszközrendszer legfontosabb elemei: az uniós támogatással megvalósuló Világ–Nyelv pályázati rendszer, a nyelvi előkészítő évfolyam (NYEK), illetve az idegen nyelvi programfejlesztés.

A Világ–Nyelv pályázatok fókuszában a – mindenki számára hozzáférhető – közoktatás nyelvoktatási eredményességének javítása áll, a különböző célcsoportok (hátrányos helyzetű tanulók, szakiskolások, nyelvtanárok), nyelvoktatási formák (korai, két tanítási nyelvű), illetve korszerű módszerek (tartalom alapú oktatás, projekt) támogatása révén; emellett azonban bizonyos projektek a felső- és a felnőttoktatásban megvalósuló nyelvoktatás fejlesztéséhez is hozzájárulnak (*Vágó – Vass, 2006*). A projektek révén az innovatív iskolák és nyelvtanárok számos külföldi és hazai tapasztalata, jó gyakorlata került leírásra, kapott nyilvánosságot, került be a szakmai vérkeringésbe; ezen túl fontos volt a pályázatok azon üzenete is, hogy az oktatási kormányzat a felülről kezdeményezett nagy reformok (érettségi, NYEK, NFT1 idegen nyelvi programfejlesztései) mellett számít a közoktatás innovatív erőire, és segíti a helyi fejlesztések terjedését (*Balázs, 2007*).

A nyelvi előkészítő képzés²⁹, a 2004/05-ös tanévtől indult mintegy 5 milliárd forint támogatással, azzal a politikai szándékkal, hogy azokat a hátrányosabb helyzetű középiskolásokat is minőségi nyelvoktatáshoz jutassa, akiknek szülei ezt különórás biztosításával nem tudták támogatni. A képzés konkrét céljának –, hogy a programban évente résztvevő 10-15 000 diák tanulmányai végén emelt szintű nyelvi érettséget tegyen – teljesülése csak az első évfolyam végzése után 2009 nyarától vizsgálható, az azonban, hogy a döntéshozói intenció – a hátrányos helyzetű tanulók támogatása – kevéssé valósul meg, már most adatolható. Az erős felvételi szelekció eredményeképpen a gimnáziumi nyelvi előkészítő osztályokba fele akkora arányba kerülnek be rosszabb családi helyzetű diákok, mint az adott iskolák többi osztályaiba (a szakközépiskolákban valamivel jobb a helyzet), a veszélyeztetett tanulóknak pedig csak a nem elit szakközépiskolákban van erre esélyük (*Fehérvári, 2008*).

²⁸ Az eredményekről lásd *Nikolov, 2003*.

²⁹ Ez a képzési forma egy 0. előkészítő évvel hosszabbítja meg a gimnáziumi, szakközépiskolai képzést, melyben a tanórák legalább 40%-át idegennyelv-tanulásra (25%-át informatikai foglalkozásokra, a többit más képességek fejlesztésére) kell felhasználni. A gyakorlatban a kötelező heti 12 óránál többet, átlagosan 15 órát fordítanak – az OM által ajánlott két nyelv helyett – az esetek több mint 80%-ában egy nyelv oktatására az iskolák. Annak ellenére, hogy már az első évi vizsgálatok kimutatták, ilyen intenzív nyelvoktatás esetén a további pluszórákból már nem profitálnak jelentős mértékben a tanulók (*Nikolov, 2007*).

2004-2008 között uniós fejlesztési forrásokból 3 nyelvre (angol, német, francia) készültek az idegen nyelvi kommunikációs kompetencia fejlesztését célzó tanítási-tanulási programcsomagok³⁰ a NFT HEFOP 3.1. központi program keretében. Az innovációk tesztelésére és terjesztésére létrejött 12 Térségi Iskola- és Óvodafejlesztő Központba (TIOK) tömörült iskolák közül mintegy százban kipróbált³¹, majd javított programcsomagok egy akkreditációs eljárás után várhatóan a 2009/10-es tanévtől kerülnek tankönyvpiaci forgalomba, és válnak hozzáférhetővé valamennyi iskola számára.

A jelentős fejlesztéspolitikai beavatkozások mellett a tartalmi szabályozásban is olyan nagy horderejű dokumentumok (Nemzeti alaptanterv 2003, Érettségi vizsgatárgyak részletes követelményei 2002) jelentek meg, amelyek – a gyakran nyelvtanra alapuló idegennyelv-oktatás helyébe – a nyelvi kompetenciáknak, készségeknek (a hallott és írott szöveg értésének, a beszédnek és az írásnak) a fejlesztését, értékelését állították a középpontba. A két dokumentum a pedagógiai szintenkénti (Nat) és a kimeneti vizsga (érettségi) követelményeket egyaránt a közös európai referenciakeret³² által kidolgozott nyelvi szintek szerint határozza meg, ezáltal a magyar tanulók idegen nyelvi teljesítményeinek európai összehasonlíthatósága is lehetővé válik. Különösen az új idegennyelvi-érettségi³³ gyakorol máris jelentős hatást a nyelvtanulási feltételek alakulására. A közép szinten is egységes központi írásbeli vizsga³⁴ miatt például jelentősen emelkedtek a nyelvóraszámok a szakközépiskolákban, ahol (az elit szakmákat oktató és/vagy két tanítási nyelvű intézmények kivételével) korábban sokkal kevésbé volt eredményes³⁵ a nyelvoktatás, mint a gimnáziumokban. Az iskolai nyelvoktatás színvonaláról és eredményességéről sokat elárul, hogy míg a felsőoktatási intézmények minden más szakjára lehet jelentkezni a szakiránynak megfelelő középszintű érettségivel, addig a nyelvszakos képzésekre való belépésre csak a sikeres emelt szintű érettségi jogosít. Az új nyelvi érettségi két másik sajátossága miatt is várhatóan hatással lesz a nyelvoktatás tartalmára. Az egyik sajátosság, hogy az írásbeli érettségi minden szinten egynyelvűvé vált, ami visszaszoríthatja a tanórákat és a házi feladatokat is gyakran uraló fordítási feladatokat; továbbá növelheti a célnyelv használatát a tanórákon, a jelenleg még nagyarányú anyanyelvi tanári és tanulói megszólalásokkal szemben³⁶. A másik az, hogy a nyelvvizsga 2007-től már nem váltja ki az érettségit, viszont az emelt szintű nyelvi érettségin elért 40-60%-os teljesítmény alap-, az azon fölül közép fokú nyelvvizsgának felel meg. Így vélhetően megszűnik azt az évtizedes gyakorlat, hogy a „jobb középiskolákban” – szülői nyomásra – a nyelvoktatást nem a Nemzeti alaptanterv és az érettségi vizsga követelményei, hanem egy iskolán kívüli nyelvvizsgarendszer elvárásai határozták meg (*Einhorn, 2007*).

Az új évezred közepétől a nyelvoktatás feltételei hazánkban nemcsak a korábbi helyzethez, hanem az uniós tagországokhoz képest is lényegesen kedvezőbben alakultak. Az idegennyelv-oktatásban az ezredforduló óta lezajlott változások közül – a nyelvoktatás minősége szempontjából – kiemelt jelentőségű a képesítés nélküli tanárok számának nagyarányú csökkenése, mely a nyelvtanár létszám jelentős növekedése mellett valósult meg. A javulás okai mindenekelőtt gazdasági természetűek voltak: a nyelvtanári diplomával rendelkezők

³⁰ Továbbá a migráns tanulóakra tekintettel a magyarra, mint idegen nyelvre is készültek programok. A programcsomagokat lásd: http://www.sulinovadatbank.hu/index.php?akt_menu=257

³¹ Az adatok forrása a *Jelentés a magyar közoktatásról 2006* kötet 5.6. táblázata. Online: http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2006-25_tartalom

³² *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, 2001. Magyarul lásd: *Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*, 2002

³³ Lásd részletesen: *Einhorn, 2007*

³⁴ Az emelt szintű nyelvi érettségi külső vizsga, melynek szóbeli és írásbeli részét is központilag állítják össze, a középszintű vizsgák szóbeli tételét viszont továbbra is az egyes intézmények készítik el.

³⁵ Lásd: *Neuwirth – Horn, 2007* 5. táblázat. Online: <ftp://ftp.oki.hu/kozepiskolak/2006/kozepiskolai2006-5tablazat.pdf>

³⁶ Szisztematikus osztálytermi megfigyelések alapján nyújt képet a tanórai történésekről: *Nikolov – Ottó – Öveges, 2008*

munkaerő-piaci helyzetének romlása (a volt pedagógusok kiszorulása a versenyszférából, a nyelvoktatási piac telítődése), valamint a tanári pálya vonzerejének növekedése a 2002. évi 50%-os pedagógus-béremelés nyomán. Magán az oktatási rendszeren belül pedig annak a moratóriumnak a lejárta támogatta a szakos ellátottság növekedését, amely 2005-ig méltányosságból lehetővé tette, hogy a volt orosz tanárok C típusú középfokú nyelvvizsgával nyugati nyelveket taníthassanak; az érintettek többsége mostanra nyugdíjba vonult, helyükre többnyire egyetemi végzettségű tanárok léptek (*Vágó – Vass, 2006*).

Az évtizedes krónikus nyelvtanárhiány után 2005-re a középiskolákban 1%, az általános és szakiskolákban 7% alá csökkent a képesítés nélkül nyelvet oktatók aránya; és felére-harmadára (például a német esetében 157,6-ról 62,6 főre) az egy nyelvtanárra jutó tanulók száma³⁷, annak ellenére, hogy a tanult nyelvek arányának jelentős változásához is folyamatosan igazodni kellett³⁸.

A tanárok számának növekedése azt is lehetővé teszi, hogy egyre több helyen kis létszámú, bontott csoportokban történjen a nyelvoktatás³⁹. Ez az erősen tanárigényes, s emiatt igen költséges gyakorlat a külföldi országokban többnyire ismeretlen. Az európai országok döntő többségében 28-30 fős osztályokban zajlik a nyelvoktatás, a maximális osztálylétszámnál 30%-al kisebb ajánlott létszámhatárt Csehországban, Lettországon, Litvániában és Spanyolországban állapítanak meg a nyelvoktatásra, a felezett csoportokban folyó nyelvtanulás viszont csak Szlovákiában és Lengyelországban használatos (*Key Data on Teaching Languages, 2008*). A tanárellátottság javulása lehetővé tette, hogy – a szülői kívánságoknak engedve – jelentősen megnövekedjen a tanulók nyelvi óraszám. Az általános iskolában a kis óraszámú (heti 3 óránál kevesebb) nyelvi képzésben részesülő gyerekek száma kevesebb, mint felére csökkent, miközben az emelt óraszámú (minimum heti 5) tanulóké hat és félszeresére nőtt; a középiskolákban az emelt szintű érettségire való felkészítés és a nyelvi előkészítő képzés miatt nőtt az emelt óraszámú tanulók aránya⁴⁰.

Mivel központi jogszabályi, pénzügyi korlátok alig vannak, nő az igen költséges, szuper intenzív iskolai nyelvi képzésekben (NYEK, két tanítási nyelvű képzés vagy más néven tartalomalapú oktatás) részesülő diákok aránya⁴¹, utóbbi az óvodákban és általános iskolákban is terjed, s a nemzetiségi nyelveket is oktatják ilyen formában. Jellemző a nyelvoktatás felfelé terjeszkedése a középiskolák 13. és 14. évfolyamaira, a szakiskolákban azonban változatlanul csak a 10. évfolyamig kötelező a nyelvoktatás, s csak egy megyében (Szabolcs-Szatmár-Bereg) van példa rá, hogy azt önerőből a megyei fenntartású intézményekben a 12. évfolyamig meghosszabbították. A szakiskolások továbbra is halmozottan hátrányos

³⁷ Az adatok forrása a *Jelentés a magyar közoktatásról 2006* kötet 5.26. és 5.27. táblázata. Online: http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2006-25_tartalom

³⁸ Az 1992/93-as tanévtől napjainkig minden képzési típusban előre tört az angol: az általános iskolában teljesen megfordult a korábban a német javára mutató kétharmad/egyharmados arány, a középiskolákban 39%-ról 55%-ra nőtt az angolt tanulók aránya, a szakiskolákban 23,7-ről 43,6%-ra változott. Forrás: *OM Statisztikai tájékoztató, Oktatás-statisztikai évkönyv 2007/2008*.

³⁹ Kutatási adatok szerint már 2003-ban is igen kedvezőek voltak a csoportnagyságok még a legnépesebb 9. évfolyamon is: a gimnáziumokban 15,6 fő, szakközépiskolákban, átlagosan 16,2 fő, a szakiskolákban, átlagosan 17,2 fő (*Imre, 2007*).

⁴⁰ Az adatok forrása a *Jelentés a magyar közoktatásról 2006* kötet 5.23. és 24. táblázata. Online: http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2006-25_tartalom

⁴¹ A nyelvi előkészítő évfolyamot eredetileg iskolánként egy osztályban lehetett indítani, a 2010/11-es tanévtől azonban meg kell szervezni mindazon osztályokban, ahol igény van rá (Törvény a közoktatásról, 28. § (7), 29. § (3), valamint 81. § (1) és 133. § (4)). A tanulólétszám növekedésének a tartalom alapú oktatásban a közismereti és szakmai tantárgyakat idegen nyelven oktatni képes tanárok hiánya, a NYEK-ben pedig most is inkább csak a kereslet stagnálása szab határt. A központi régióban és elsősorban Budapesten ugyan változatlanul igen nagy az érdeklődés az intenzív nyelvi év iránt, a periféria felé haladva azonban ez jelentősen csökken (*Balázs, 2007*). Nyilvánvaló, hogy a gyerekek iskoláztatásának egy plusz évvel való meghosszabbítása az állam mellett az érintett családokra is jelentős többletterhet ró, ezért ennek vállalását nemcsak az aspiráció, hanem az anyagi helyzet is befolyásolja.

helyzetűek a nyelvoktatás tekintetében. A két év után félbeszakadó képzésbe járó, s éppen ezért motiválatlan diákok tanítását, a kimeneti szabályozás híján eszköztelen tanárok végzik rosszabb feltételek között, kevés eredménnyel. A szakiskolákban lényegesen több az egy tanárra jutó diákok száma, kevesebb a csoportbontás és az óraszám, mint a többi iskolatípusban. A nyelvigényes szakmák (például pincér) kivételével alig van emelt szintű képzés, nyelvi előkészítő évfolyamot, a hatályos szabályozás szerint, nem is lehet indítani a szakiskolákban (*Vágó–Vass, 2006*).

A rendkívül dinamikus nyelvoktatási expanzió keretében a kötelezően csak 4. évfolyamon kezdődő, de hamarabb is megszervezhető nyelvtanulás az iskolai kezdőszakaszra is egyre inkább kiterjed, s ma már az óvodások egy jelentős részét is érinti. Az óvodai nevelés irányelveitől eltérő, a tanórai foglalkozásokkal gyakran túl sok hasonlóságot mutató óvodai nyelvoktatásnak nincs minőségbiztosítása, s a szórványos teljesítménymérések sem igazolták, hogy az óvodai nyelvtanulás pozitív hatással lenne a tanulók későbbi nyelvtudására⁴². A korai nyelvoktatás hívei maguk is figyelmeztetnek a kisgyermekkorai nyelvoktatás átlagos magyarországi gyakorlatának károsító, a nyelvtudástól elidegenítő hatásaira⁴³, de történnék kezdeményezések a helyzet normalizálására⁴⁴.

A Magyarországon igen jelentős állami, önkormányzati és családi investícióval kialakult, rendkívül extenzív, de iskolatípusonként nagyon heterogén feltételek között működő, eltérő színvonalú nyelvoktatás a felhasznált erőforrásokhoz képest továbbra is csak szerény eredményeket tud felmutatni (*Vágó–Vass, 2006*). Ezek közé tartozik, hogy a felsőoktatási expanzió időszakában az adott évben érettségizett és még ugyanabban az évben a felsőoktatásba felvétel nyert tanulók nyelvvizsgálatainak aránya a 2003-as 48,7%-ról fokozatosan 66,2%-ra nőtt 2006-ra⁴⁵, miközben a frissen felvettek száma konstans módon 32000 körüli volt. A legalább egy nyelvet bizonyítottan megfelelően tudók közé még mindig az adott korcsoport alig ötöde tartozik, s csak a két vagy több nyelvvizsgálával rendelkező 6-7% felel meg uniós elvárásoknak⁴⁶. Nem emelkedik az emelt szintű nyelvi érettségire jelentkezők száma, s ami ennél is problémásabb, hogy a középszinten érettségizők jelentős részének nyelvtudása nem éri el az európai keretrendszer szerinti B1-es küszöb szintet sem. Az is kétségtelen azonban, hogy az ezredforduló óta eltelt viszonylag rövid idő alatt nem lehet átütő eredményeket elvárni.

A nyelvoktatás értékelése szempontjából eddig jórészt ismeretlen jelenségeket tárt fel az egyéni nyelvtanulási utak vizsgálata⁴⁷. Megerősítést nyert, hogy bár rendkívül jelentős erőforrások fordítódnak a nyelvoktatásra, az ehhez való egyéni hozzáférésben óriásiak a

⁴² Kirajzolódik az adatokból, hogy az első osztályt megelőző óvodai nyelvtanulás nem befolyásolta jelentősen a hatodikosok nyelvi teljesítményét sem angol, sem német nyelvből (*Nikolov, 2007*).

⁴³ A kisgyerekekkel foglalkozók nyelvtudásának gyakran alacsony szintje (*Nikolov, 2007*), az írás-olvasás, illetve a metanyelvi tudás erőltetése a nyelvi absztrakcióra képtelen kisgyerekeknél (*Pazonyi, 2008*) egyaránt bírálat tárgya. Mi az európai országok azon 50%-ához tartozunk, melyek a nyelvoktatás teljes időszakában egyformán fontosnak tartják mind a négy kommunikációs készség fejlesztését, míg másutt a nyelvoktatás kezdeti szakaszában csak a hallgatásra és a beszédre koncentrálnak (*Key Data on Teaching Languages, 2008*).

⁴⁴ A tanárképzésben egyre több helyen megjelenik a korai nyelvoktatásra való felkészítés, nemzetközi együttműködésben új támogató eszközöket fejlesztenek ki (*Pazonyi, 2008*). A korai nyelvoktatás célját a 2000-ben és a 2004-ben kiadott minisztériumi kerettanterv egyaránt reálisan fogalmazza meg: a beszédértés és beszédalképesség fejlesztése mellett a kedvező attitűd és nyelvtanulási motiváció kialakítása a legfontosabb; 2004-ben a Világ-nyelv program keretében ajánlás, 2005-ben a jó gyakorlatokat bemutató DVD készült iránymutatásként és mintaként az 1-3 évfolyamon tanítók számára (*Nikolov, 2007*).

⁴⁵ Lásd: Neuwirth – Horn, 2007 13. táblázat. Online: <ftp://ftp.oki.hu/kozepiskolak/2006/kozepiskolai2006-megyei.pdf>

⁴⁶ Minden európai polgár számára két nyelv alkalmazóképes ismerete. Az Európa Tanács ajánlása, 2002 Barcelona

⁴⁷ A kutatást az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központja végezte 2004-ben 99 311 középfokon tanuló diák kérdőíves megkeresésével. A kutatás eredményei a „Fókuszban a nyelvtanulás” című kötetben kerültek kiadásra.

különbségek; és az egy nyelvre fordított – nemzetközi összehasonlításban is igen hosszú (átlagosan 10 tanévnyi) – tanulási időben a hatékonyságveszteségek is nagyok. Ez utóbbiak közül a legjelentősebb, hogy az alap és középfok illeszkedési problémái miatt nem hasznosul megfelelően az általános iskolában szerzett nyelvtudás, középfokon a tanulók kétharmada nulláról vagy kezdő szintről folytatja a nyelvtanulást⁴⁸.

A nyelvtanulási út során minden hatodik tanuló nyelvet vált – leggyakrabban a középfokra lépésnél – részben kényszerből, részben saját elhatározásból⁴⁹, így nemegyszer kárba vész több évnyi nyelvtanulás. A vizsgálatban résztvevő, az iskolát az 1995/96-os tanévben kezdő személyek nyelvtanulását jelentősen nehezített a 2002 előtt még igen nagyarányú nyelvtanári fluktuáció. Az általános iskolai 4-5 nyelvtanulási évben átlagosan háromnál is több tanár tanította őket, negyedüket minden évben más. A nyelvtanárok közötti különbségek az egyes nyelvtanítási paradigmákhoz, módszerekhez, taneszközökhöz való erős kötődések miatt meglehetősen nagyok, komoly alkalmazkodási folyamatra kényszerítik a tanulókat, plusz kiadásokra⁵⁰ a szülőket. Bár a nyelvtanári gárda stabilizálódott, a nyelvtudás minőségét hosszabb távon is veszélyeztető hatékonyságveszteségek érdemben csak a korábbinál jelentősebb helyi és területi tervezés, koordináció révén csökkenthetők.

Az ezredforduló óta a statisztikai adatok is jelezték, hogy az ország jelentős erőforrásokat fordít a nyelvközpontokra, a nyelvtanulási utak rekonstrukciója alapján azonban kiderült, hogy valamennyi szereplő alábecsülte a ráfordításokat. Váratlanul érte – a még mindig több nyelvórát követelő – pedagógusokat, hogy az első, s többnyire egyetlen nyelv elsajátítására szánt – tanterv szerint „kötelező” – 900 nyelvórával (a többnyelvű belgákat, luxemburgiakat és máltaiakat nem számítva) toronymagasan, 50-60%-al megelőzzük az európai országokat⁵¹. Az a kutatási eredmény azonban még az oktatásirányítókat is meglepte, hogy a valóságban nálunk egy gimnazista átlagosan 1363, egy szakközépiskolás 1240 ingyenes iskolai nyelvórát fordít egy nyelv elsajátítására, dupláját annak, mint a nálunk sokkal gazdagabb országokban élő kortársai. Kevesebb figyelmet keltett, hogy szakiskolásaink viszont a számukra előírt⁵² (770-nél) is majd 10%-al alacsonyabb óraszámban (711) tanultak nyelvet. A nyelvtanulás alóli felmentésekről 2000 óta nem készült statisztika, de a kutatásból kiderült, hogy ennek gyakorlata rendkívül kiterjedt, s bár az okok között legtöbbször a diszlexia szerepel, bizonyos tanulói csoportokat az átlagosnál jobban érint a nyelvtanulásból való kirekesztés⁵³.

⁴⁸ A helyzet miatt a középiskolák rendre az általános iskolákat okolják, de a kutatás azt igazolta, hogy inkább ők becsülik alá általános iskolai kollégáik munkáját, illetve a tanítványaik tudását, mert közel két és félszer annyi (17 500) diák nyilatkozott úgy, hogy a középiskolai nyelvtanítás szintje túlságosan alacsony, minthogy túlságosan magas a saját tudásához képest (*Vágó, 2007*). Egy friss, szakképző intézetekben folytatott kutatás igen hasonló arányokat talált (*Nikolov – Ottó – Öveges, 2008*).

⁴⁹ A változtatás okai között nagy súllyal szerepel, hogy a diákok közel 40%-a valójában nem azt a nyelvet tanulja az általános iskolában, amit választott. Közülük legtöbben angolt szerettek volna, de a többi nyelvnél is gyakori volt a kényszerválasztás.

⁵⁰ Általános, hogy az új tanár – félbehagyva a korábbi tankönyvet – új taneszköz-csomagot vásárolt, ami az nyelvkönyveknél több ezer forintot jelent. Az átláthatatlanul bőséges tankönyvkínálatból az orientáció nélkül marad nyelvtanárok spontán választásai nyomán irracionális tankönyvhasználat alakult ki például a középfokú szakképző iskolákban. Egy országos vizsgálat kimutatta, hogy az ilyen iskolák 10. évfolyamain 629féle angol tankönyvet használnak (ebből 550-et csak egy-egy iskolában) és 561féle német nyelvkönyvet, döntő többségüket (481-et) szintén egyetlen iskolában (*Nikolov – Ottó – Öveges, 2008*).

⁵¹ *Key Data on Teaching Languages...*, 2008

⁵² A különbség egyik oka, hogy a szakiskolai képzésben két évvel korábban, már a 10. osztály végén lezárul a nyelvközpont; a másik hogy korai nyelvközpontban a gimnáziumba járók majd kétharmada, a szakiskolába járóknak csak 37%-a vett részt 1-3 évig (*Vágó, 2007*).

⁵³ A 8. osztálynál kevesebbet végzett szülők gyerekeinek 18,6%-a egyáltalán nem tanult idegen nyelvet az általános iskolában, az egyetemi végzettségük gyerekeinek 1,2% ez az arány. Háromszoros gyakorisággal kerültek végleges felmentésre a dolgozó szülők gyerekeihez képest azok, akiknek apja-anyja munkanélküli, s két és félszeres valószínűséggel a nevelési segélyben részesülők a jobb anyagi helyzetben lévő társaikhoz képest (*Vágó, 2007*).

A nyelvoktatás nem egységesen szabályozott kezdő és végpontja, a sima, az intenzív és a még intenzívebb képzési formák egymás mellett élése, a nyelvoktatás alóli időleges vagy végleges felmentések magas aránya eredményezi a mai magyar nyelvoktatás utolsóként említésre kerülő jellegzetességét, az erőforrások rendkívül egyenlőtlen eloszlását az egyes diákok között. A nyelvoktatáshoz való hozzáféréssel kapcsolatos adatokat még inkább transzparenssé teszi, ha a nyelvtanulási utak mintájába bekerült személyeket óraszám szerint növekvő sorba rakva belőlük tíz egyenlő csoportot képzünk, és közreadjuk az egyes tizedekbe tartozók átlagos idegen nyelvi óraszámát (Lásd 1. táblázat). Bár elsősorban a jövedelemvizsgálatokból ismert eljárás, de a legkülönbözőbb szolgáltatási területeken is kiterjedten használják az esélykülönbségek fontos mutatójaként a legalsó és legfelső tizedbe tartozók ellátottságának összehasonlítását. Az idegennyelv-oktatásban a tanulók legjobban ellátott tíz százaléka több mint ötször annyi nyelvi óraszámhoz jut, mint a legkevésbé ellátott tíz százalék. Magyarországon a jövedelmi különbségek 7-8-szorosak a legszegényebbek és leggazdagabbak között. Elgondolkodtató, hogy a társadalmi mobilitás szempontjából kitüntetett közoktatási rendszerben, egy állampolgári jogon – elvben legalábbis mindenkinek egyformán – járó oktatási szolgáltatásban hogyan alakulhattak ki a jövedelmi egyenlőtlenségeket megközelítő mértékű esélykülönbségek (*Vágó, 2007*)

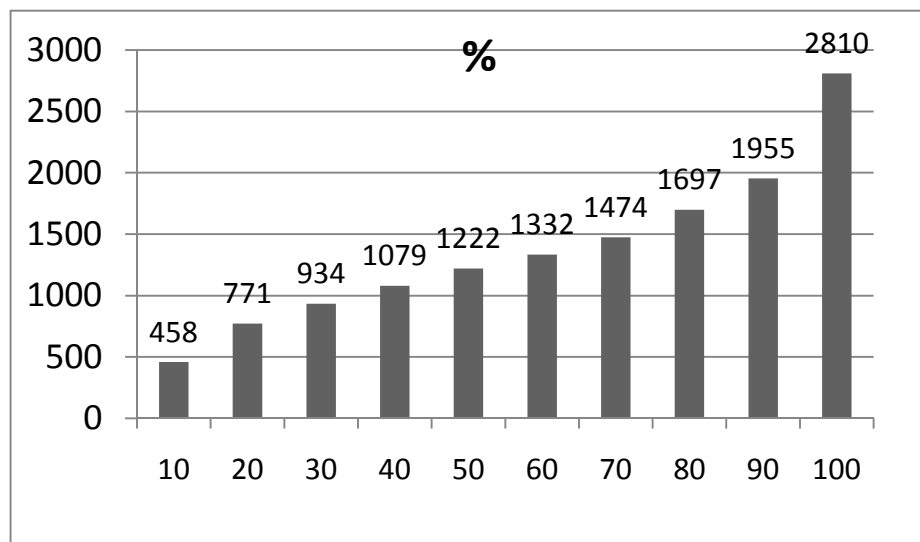
Összefoglalás

Elemzésünk legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

1. A kötelező orosznyelv-tanítás óta eltelt 18 évben Magyarországon – szinte nulláról indulva – kiépült az iskolarendszer minden szintjén egy jelentős nyelvi kínálat, elkészültek a nyelvoktatás tartalmát szabályozó legfontosabb dokumentumok (NAT, kerettantervek, érettségi vizsgakövetelmények, irányelvek a két tanítási nyelvű képzés, valamint ajánlások a nyelvi előkészítő képzés, illetve a korai nyelvoktatás számára). Az ezredforduló utánra a nyelvoktatás feltételei nemzetközi összehasonlításban is igen kedvező módon alakultak: megszűnt a nyelvtanárhiány, magas óraszám, nemritkán emelt szintű, intenzív képzési programokban, és többnyire bontott csoportokban tanulnak a diákok egy (a gimnáziumokban két) idegen nyelvet (többnyire angolt és németet, melyek közül az előbbi egyre dominánsabbá válik, a szakiskolai képzést leszámítva mindenütt).
2. A képzés egyik legfontosabb problémája, hogy a rendkívül komoly erőforrások bevonása ellenére (egy nyelv tanítására nemzetközi összehasonlításban átlagosan másfél-kétszeres tanulói, a csoportbontások miatt pedig két-két és félszeres tanári óraszámot fordítunk) az oktatás eredményessége összességében nem megfelelő, a diákok fele még mindig használható nyelvtudás nélkül lép ki a közoktatásból. A hatékonyság javítására egyaránt megfontolható bizonyos költségek csökkentése, illetve átcsoportosítása és/vagy a jelenlegi ráfordítások mellett az nyelvoktatás (nyelvtanári munka) színvonalának, az elvárásoknak, a követelményeknek a lényeges emelése.
3. A másik fontos probléma a tanulók idegen nyelvi órákkal való ellátottságában mutatkozó különbségek drámai nagysága (a diákok legjobban és legkevésbé ellátott 10%-a között mutatkozó ötszörös különbség), amely a nyelvoktatás bemeneti és kimeneti pontján tapasztalható különbségekből és a felmentésekből adódik. A szakiskolásokkal (egy adott korosztály 25%-ával) szemben komoly diszkrimináció érvényesül azáltal, hogy nem tanulhatnak idegen nyelvet a tankötelezettségi kor végéig, csak 16 éves korukig, és nem vehetnek részt nyelvi előkészítő képzésben sem,
4. A korai nyelvoktatást ma leginkább a „jobb családokból való” jobban szocializált, motivált gyerekek odavonzására használják az óvodák és az általános iskolák, így az a jelenlegi feltételek között erősíti az óvodai, iskolai szegregációt, s már óvodás kortól fokozza a gyerekek közötti esélykülönbségeket. Érdeemes lenne megfontolni az egységes kezdést a nyelvoktatásban (a jelenleginél akár egy évvel korábban a 3. évfolyamon), mert az óvodai kezdésnek többnyelvű környezet, minőségbiztosítás, módszertanilag felkészült óvónők, tanítók híján ma még nincsenek meg a feltételei; az iskolakezdésnél (az 1-2. évfolyamon) pedig jó lenne minél több időt az anyanyelvi készségek fejlesztésére, a gyerekek mozgásigényének kielégítésére fordítani.
5. Egyre súlyosabb problémát jelent az az átláthatatlan helyzet, ami a statisztikai adatgyűjtés hiányában és a bármilyen szempontból problémásabb gyerekektől való megszabadulás igyekezetében kialakult sok iskolában. A nyelvoktatás alóli felmentés, azaz a nyelvtanulás lehetőségétől való megfosztás ugyanis rövidtávon a diplomaszerzés, hosszabb távon a világban való boldogulás, egy jobb állás lehetőségétől fosztja meg például a diszlexiás tanulók évfolyamonként 5-6%-os csoportját. Meg kellene szervezni a felmentések országos nyilvántartását, felülvizsgálatát, a nyelvoktatás területén speciális segítségre szoruló tanulók oktatását (akár plusz források bevonásával is).

1. ábra

Az egyes tízedekbe tartozó diákok összes átlagos idegen nyelvi óraszámja 1–12. évfolyamon



Forrás: A nyelvtanulási utak kutatás adatbázisa

Forrásmunkák:

1. Balázs Éva (2007:): Stratégiától a kistérségi együttműködésekig – az idegennyelv-oktatás koordinációja. In: Vágó Irén (szerk.): Fókuszban a nyelvtanulás. Oktató- és Fejlesztő Intézet, Budapest. Online: http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=fokuszbzan_nyelvoktat-02_balazs_eva
2. Einhorn Ágnes (2007): Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja. In: Vágó Irén (szerk.): Fókuszban a nyelvtanulás. Oktató- és Fejlesztő Intézet, Budapest. Online: http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=fokuszbzan_nyelvoktat-04_einhorn_agnes
3. Europeans and their Languages (2006): European Commission, Eurobarometer Brussels. Online: http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf
4. Fehérvári Anikó (2008): Esélyegyenlőség a nyelvi előkészítő évfolyamokon. Új Pedagógiai Szemle 2. szám Online: www.ofi.hu
5. Fókuszban a nyelvtanulás (2007): Szerk.: Vágó Irén Oktató- és Fejlesztő Intézet, Budapest. Online: http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=fokuszbzan_nyelvoktat
6. Imre Anna (2007): Nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú oktatásban. In: Vágó Irén (szerk.): Fókuszban a nyelvtanulás. Oktató- és Fejlesztő Intézet, Budapest. Online: http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=fokuszbzan_nyelvoktat-05_imre_anna
7. Jelentés a középfokú oktatás feltételei alakulásának ellenőrzéséről (2004): Állami Számvevőszék, 0445. Online: <http://www.asz.hu/ASZ/jeltar.nsf/0/56E3705BC5AD922DC1256F18004415A5?OpenDocument>
8. Key Data on Teaching Languages at School in Europe (2008): Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice) Brussels. Online: eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_EN.pdf
9. Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés (2002): Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
10. Medián – Szénai Márta (2005): Az idegennyelv-ismeret. NSZFI Felnőttképzési Füzetek 19. kötet Online: https://www.nive.hu/kutatas_fejlesztis/felnottkepzes_kutatas_2003-2007/2005pdf/19median.pdf
11. Nagy Péter Tibor (2000): Nyelvpolitika és elitképzés. Educatio, Tél.
12. Népszámlálás 2001 (2002): Területi adatok. 6.21. Összefoglaló adatok I. kötet. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. Online: <http://www.nepszamlalas.hu/hun/kotetek/kotetek.html>
13. Neuwirth Gábor –Horn Dániel (2007): A középiskolai munka néhány mutatója 2006. Oktató- és Fejlesztő Intézet, Budapest Online: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=kozepiskolai2006>
14. Nikolov Marianne (2003): Idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon. Országos Értékelési és Vizsgaközpont Online: http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/orszmer2003/idegen_nyelv_beliv.pdf

15. *Nikolov Marianne* (2007): A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó Irén (szerk.): Fókuszban a nyelvtanulás. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest Online: http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=fokuszbzan_nyelvoktatás-03_nikolov_marianne
16. *Nikolov Marianne – Ottó István – Öveges Enikő* (2008): Az idegennyelv-tanulás és tanítás helyzete és fejlesztésének lehetőségei a szakképző intézményekben. Gyorsjelentés. Online: http://www.oktatasert.hu/files/idegennyelvi_kutatas_jelentes.pdf
17. *Nyelvoktatás-politikai arculat. Magyarország 2002-2003* (2003) Online: http://www.om.hu/letolt/vilagnyelv/arculat_k.pdf
18. *Oktatás-statisztikai évkönyv 2007/2008* (2008): Oktatási és Kulturális Minisztérium Online: http://www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2007_2008_080804.pdf
19. *Pazonyi Judit* (2008): Gondolatok egy korai idegennyelv-oktatási módszer kapcsán Új Pedagógiai Szemle 4. Online: www.ofi.hu
20. *Profile of foreign language teaching in schools in Europe* (2001): Eurydice, Brussels. Online: http://www.oki.hu/www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/023EN.pdf
21. *Török Balázs* (2004): A gyermeküket óvodáztató szülők körében végzett országos felmérés eredményei. Kutatás Közben sorozat. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest Online: http://www.hier.iif.hu/hu/kutatas_kozben.php
22. *Vágó Irén* (1999) Az élő idegen nyelvek oktatása – egy modernizációs sikertörténet. In: Vágó Irén (szerk.): Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években. Országos Közoktatási Intézet, Budapest Online: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Tartalmi-valtozasok-06-Vago>
23. *Vágó Irén* (2000a): Az idegennyelv-oktatás fő tendenciái a 80-as 90-es években - Eredmények és problémák. *Educatio* tél, 668-690. p
24. *Vágó Irén* (2000b): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2000. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. Online: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2000-05-Tartalom>
25. *Vágó Irén* (2002): Óvodai intézményrendszer és óvodai nevelés az ezredfordulón. Új Pedagógiai Szemle 12. szám Online: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-12-oy-Vago-Ovodai>
26. *Vágó Irén* (2003): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2003. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. Online: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2003-Tartalom>
27. *Vágó Irén – Vass Vilmos* (2006): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. Online: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Jelentes2006>
28. *Vágó Irén* (2007): Nyelvtanulási utak Magyarországon. In: Vágó Irén (szerk.): Fókuszban a nyelvtanulás. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest Online: http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=fokuszbzan_nyelvoktatás-06_vago_ireen
29. *Vámos Ágnes* (2004): A magyarországi nemzetiségi oktatás helyzete. KÁOKSZI, Budapest.
30. „*Világ-Nyelv*”. *Az Oktatási Minisztérium stratégiája az idegennyelv-tudás fejlesztéséhez* (2003) Online: <http://www.tpf.iif.hunewwsite/tka/vilagnyelv.hu>

Reflexiók
a köztársasági elnök oktatási szakértői bizottsága által gondozott,
a nyelvtanulásra vonatkozó, Dr. Vágó Irén által készített helyzetelemzésre

Poór Zoltán

A szerző a lehető legalaposabban elemzi a hazai idegennyelv-oktatás és tanulás helyzetét és a (nyelv)oktatáspolitikai vonatkozásokat. A tanulmány elsősorban az elmúlt 5 esztendőről ad hű tükörképet a releváns szakirodalom és kutatási eredmények áttekintésével, illetve azokra hivatkozva.

Feltétlenül szükséges az a történeti áttekintés, amelyet „A nyelvoktatás tágabb kontextusa, idegennyelv-tudás Magyarországon” című fejezet tartalmaz. A kutatások és felmérések eredményeit egyrészt az idő síkjában, másrészt pedig, európai kontextusban helyezi el az elemző. Dicséretesnek tartom, hogy kiemeli a javuló tendenciát, amely a következő fejezetekben leírt változásokból is következik („Az idegennyelv-tanulás feltételeinek és tartalmának változásai a 90-es években” és „... az ezredforduló után”).

Számomra, mint az OKM és az Európa Tanács Nyelvpolitikai Főosztálya együttműködése keretében elkészült „Nyelvoktatás-politikai arculat” és az annak alapját képező „Országjelentés” szerzői kollektíva tagja számára külön értékes az utóbbi fejezet, amely gyakorlatilag azt a fejlesztési folyamatot és annak mennyiségi mutatóit írja le, amelyektől minőségi javulást remélnek a (nyelv)oktatáspolitikával foglalkozó szakemberek.

A 2002-ben megjelent Közös Európai Referenciakeret (KER) Magyarországon is ismertté vált és a Nemzeti Alaptantervben, az az alapján készült korszerű taneszközökben, valamint a vizsgarendszerben (beleértve a kétszintű érettségit is) is tükröződik a hatása. Mivel a KER az Európa Tanács 44 tagállamának együttműködése keretében létrejött nyelvoktatás-standardizálásra is használható dokumentum, joggal várható, hogy az annak hatásmechanizmusában megvalósuló megújuló magyarországi idegennyelv-oktatás előbb-utóbb az európai átlagot megközelítő eredményességre tegyen szert.

Ugyancsak komoly javulás várható az NFT-1 keretében megvalósult HEFOP 3.1 központi program keretében megszületett kompetenciafejlesztő programcsomagok TIOK-os körökben és azon kívül sorra kerülő kipróbálásának tükrében.

A tanulmány is csak fejleményként taglalja a Világ-Nyelv Program keretében megvalósult átfogó (nyelvi előkészítő év: NYEK) és kisebb ívű (a Tempus Közalapítvány által koordinált) projektek kérdését, de ezek hatásának felmérése még a jövő feladata.

Nagyon jónak tartom az „Összefoglalást” is, amely megnyugtató (1.) és nyugtalanító (2., 3., 4. és 5.) tényekre egyaránt felhívja a figyelmet.

A tanulmány valóban helyzetelemzést ad, amely teljes mértékben megfelel a valóságnak.

Az olvasó hiányolja azonban azt, ami talán nem is volt a szerző feladata: a javításra és a problémák megoldására vonatkozó javaslatokat. Megjegyzendő persze, hogy az „Összefoglalás” 3. pontjában némi javaslattal él a szerző, de ez csak egy részkérdésre vonatkozó, a jelenlegi pedagógusképzési struktúrában nehezen megvalósítható megoldás. (A műveltségterületi tanítóképzés és nemzetiségi óvodapedagógus- és tanítóképzés módszertanilag felkészítené ugyan a jelölteket, de az adatokkal még nem igazolt személyes tapasztalat azonban azt mutatja, hogy a kicsik idegen nyelvi neveléséhez szükséges célnyelvi kompetenciák terén a főiskolákon mostanában végző tanító- és óvodapedagógusok a

valóságban nem érik el a kívánatos KER-C1-es szintet. (Oklevelük ugyan akkreditációs alapon azzal egyenértékű kompetenciákat igazolna, a valóság azonban mást mutat.)

A célnyelvi kompetencia kívánatos szintjén biztosítani képes, a BA-képzést követő mesterszintű (nyelv)tanárképzés pedig legfeljebb egy-egy kurzus szintjén érinti a gyermekkori nyelvpedagógia kérdéseit. A (nyelv)pedagógusi feladatokon életkor-specifikus ellátására az adott „kredit-keretek” között nincs lehetőség.

Dr. Vágó Irén jelen tanulmánya és korábbi írásai, valamint az általa hivatkozott többi hazai nyelvoktatás-politikai tanulmány tükrében egyre megbízhatóbb képünk van a hazai idegennyelv-oktatásról. Kívánatosnak tartom azonban, hogy a helyzetelemzésen túl az elmúlt 5 esztendőben bevezetett új megoldások hatékonyságának vizsgálatára és új - elsősorban (nyelv)pedagógusképzési – szemléletre és módszerekre lenne szükség, amelyeknek csupán egy része valósul meg a most elinduló mesterszintű tanárképzés keretében.

Nagyon fontosnak tartom az 1998. óta akkreditált pedagógus-továbbképzések hatékonyságának felülvizsgálatát, valamint tartalmának és képzésmethodikájának javítását.

Feltétlenül meggondolás tárgyává tenném a pedagógusok szakmai tevékenységen alapuló minősítési rendszerének (akkreditációjának) bevezetését, amely nem a „trófeagyűjtésben” (sikeres nyelvvizsgázók számának növelése, OÁTV-s és OKTV-s sikerekre való törekvés) manifesztálódik, hanem az adott iskolákra és pedagógusokra bízott adott tanulók képességfejlesztése során megmutatkozó hatékonyságot helyezné középpontba.

Köszönöm a lehetőséget, hogy elolvashattam Vágó Irén nagyon értékes munkáját és reflektálhattam rá.

Veszprém, 2009. január 5.

Kompetenciák, kiemelt területek

Informatika

Kőrösné Mikis Márta

A digitális írástudás megalapozása

Az informatikai ismeretek elsajátítása, mindenki számára való eljuttatása messze túlmutat az iskolai tantárgy keretein. A 21. század tudásalapú társadalmában a tudásszervezés és -átadás kiemelt jelentőséghez jut. A tanulókat fel kell készítenünk arra, hogy az információs korban felnőttként élni, dolgozni, alkotni, tanulni, művelődni, szórakozni tudjanak, hogy az értékes és értéktelen információkat megkülönböztessék, továbbá tudásukat folyamatosan frissíteni, bővíteni tudják. El kell sajátítaniuk az információk szerzésének, feldolgozásának, tárolásának, továbbításának technikáit, meg kell ismerniük az információkezelés jogi és etikai szabályait. Emiatt az informatikai ismereteket hordozó, ún. digitális írástudás elsajátítását minél fiatalabb életkorban meg kell kezdeni.

A tanulók felkészítése az új évezred információs társadalmára a közoktatás kiemelt feladata. Az információs és kommunikációs technika (IKT) módszerei és eszközei alkalmasak magas szintű tudás átadására, és szervesen beépíthetők a nevelési-oktatási folyamatba. E cél érdekében az Európai Unióban az ezredfordulón nagy volumenű projektek indultak. Közülük kiemelt jelentőségű a 2000 júniusában elfogadott e-learning (elektronikus tanulás) kezdeményezés és a hozzá kapcsolódó akciócsomag (E-Learning, 2000), majd a kulcskompetenciák oktatási fejlesztését prioritásként kezelő és ezáltal a digitális megosztottság enyhítését szolgáló akcióterv. (Proposal, 2005)

Oktatáspolitikai törekvések az informatika fejlesztésére

Az információs kor kihívásait az oktatáspolitikai már a kezdetektől figyelembe vette. A Nemzeti Alaptanterv (NAT) bevezetése óta kiemelt feladatának tekinti az informatikai ismeretek elsajátítását. Az egyes iskolákban a 80-as évek óta egyedi módon tanított és alkalmazott számítástechnikai ismereteket és oktatási-nevelési elképzeléseket először az 1995-ben érvénybe lépő NAT egységesítette azáltal, hogy az informatika önálló műveltségterületként jelent meg benne.

A tantárgy fontosságát, sőt a felsőoktatásban történő általános bevezetését az MTA stratégiája is hangsúlyozta, „alapozó értelmiségi tantárgynak” nevezve. (Pap, 2000) A legújabb NAT (NAT, 2007) már az EU által megfogalmazott kulcskompetenciák közt szerepelteti a digitális kompetenciát, amelynek nemcsak tantárgyi keretét határozza meg, hanem feltételezi a többi tantárgyban való integrálását, ún. „keresztntantervi” alkalmazását is. 2003 óta az informatika, mint műveltségterület az alsó tagozaton is megjelenik a NAT-ban, önálló tantárgyként: az első követelmények már az oktatás kezdő szakaszára előírtak; vagyis az általános iskoláknak legkésőbb a 4. évfolyamon meg kell(ene) kezdeniük az informatika tanítását. Az oktatáspolitikai előírások azonban a valóságban számos ellentmondást hordoznak, és közel sem realizálódnak.

Tantárgy és/vagy alkalmazás?

Az európai oktatási rendszerekben számos forma alakult ki az informatika oktatására, illetve az IKT alkalmazására. Hazánkban a tantervi előírások szerint az informatika kötelező tantárgy, ugyanakkor elvárt a teljes tantárgyi rendszerben való, sőt azon túli, mindennapi alkalmazása is. Azaz megjelenése, használata ajánlott mindenfajta ismeretszerzésben, fejlesztésben: az egyes szaktárgyi órákon éppúgy, mint az önálló tanulásban, a több

évfolyamot érintő projektekben, vagy éppen a diákok iskolán belüli szabadidős tevékenységeiben. Pedagógusnak és diáknak hozzá kellene férnie az IKT-hez – természetes módon – a tantermekben éppúgy, mint a könyvtárban, a tanári szobában, a napközis termekben, a folyósón, stb. Ám akár a tantervi előírásoknak, akár az eszközberuházásoknak köszönhetően a „hivatalos” tantárgy és a mindennapi alkalmazás élesen elkülönül egymástól, még közel sem tölti be az elvárt szerepet.

A tantárgy problémáit mindenekelőtt a szűkös óraszám határozza meg. Ennek „mélypontját” a NAT-ra épülő központi kerettanterv 2001-es bevezetése jelentette, amely lényegében a 7.-9. évfolyamokon biztosított heti 1 órát az informatikára. (Kerettanterv, 2000) A helyi tantervek jelenleg is legfeljebb heti 2 tanórát szánhatnak az informatikára, általános iskolában általában heti fél (!) vagy 1 óra jut a tantárgyra. Ez kizárólag akkor lenne elegendő a digitális írástudás nemes gondolatainak megvalósítására, ha a többi tantárgy és iskolai tevékenység is erőteljesen hozzájárulna az ismeretek felhasználásához: azaz a tanulók olyan feladatokon, projektekben dolgoznának, amelyekben gyakorolnák, alkalmaznák az informatika óra keretében elsajátított ismereteket. Ám az IKT-tudnivalók elsajátítása az iskolák zömében egy szűk óraszámú, informatika kabinetbe zárt, osztályozott szaktantárggyal történik, ahol nincs lehetőség a differenciált fejlesztésre, a kooperatív technikák alkalmazására, az interdiszciplináris megközelítés erősítésére. Ha pedig a többi szakórán előfordul az IKT, használatának megtanulását nem tartják a tantárgy feladatának.

Az informatika tanórák tartalma teljesen a szaktanárra van bízva, aki olykor elavult, régen szerzett, nem gyakorlatközeli ismereteket sulykol, programozás-oktatást vagy konkrét szoftverek jellemzőit erőlteti, stb., és nem veszi figyelembe, hogy az IKT a tantárgyköziség, a gondolkodásfejlesztés és kreativitás kiváló eszköze is lehet. A gyors technikai fejlődés eredményeit a tankönyvek is csak lassan, nagy késéssel követik, a tankönyvlistán elavult könyvek is találhatóak. Nagy eltérés adódik a diákok otthonról hozott számítógépes tudása között is, amelyet egy kötött tematikájú, kis óraszámú, hagyományos tanítási módszereket alkalmazó tanórán még a jól felkészült, naprakész tudású pedagógus is csak nehezen tud kezelni. Különösen akkor, ha a kis óraszámhoz nem társul csoportbontás. Az esélyegyenlőség, a felzárkóztatás elve tehát erősen sérül. (Interjúk, 2009)

Az oktatáspolitikai követelmények, a jelentős kormányzati szintű beruházások (pl. a Sulinet-program) és a pályázati kiírások is minden esetben azt várták el, hogy az informatika mindennapi alkalmazásként legyen jelen az iskolákban, és ne csak egyetlen tantárgyra, illetve az iskolai adminisztrációs feladatokra korlátozódjon. Ennek ellenére az elmúlt évek kutatásai, felmérései szerint az informatikai eszközöket döntő többségben még jelenleg is szinte kizárólag az informatika órákon használják, a közismereti tárgyakban ritkán. Az OKM 2004-es SWOT-analízise szerint a rendszeres IKT-használat nem érte el az 1 %-ot, hasonló eredményt mutatott az Országos Közoktatási Intézet (OKI) ún. obszervációs felmérése is. (Kőrösné, 2004). Bár az OKI iskolai eredményesség-vizsgálata 2005-ben az általános iskolák 35 %-ában, a középiskolák több mint 60 %-ában mutatott több tantárgyas IKT-használatot, az alkalmankénti használat még messze nem jelent rendszeres, több tanárt érintő, új módszerekre épülő alkalmazást. Az internetes laborok tantárgyi alkalmazásának alacsony szintjét mutatta az OKI tantárgyközi kapcsolatokat vizsgáló, újabb obszervációs kutatása is. (Kőrösné, 2006)

A Sulinet Digitális Tudásbázis (SDT) hatását vizsgáló országos felmérés szerint nagyon kevesen alkalmazzák rendszeresen az SDT-t az órákon, bár már eléri a 10%-ot azok aránya, akik 1-2 alkalommal kipróbálták, de még nem használják. Ugyanakkor nagyon magas, 79% azoknak az aránya, akik egyszer sem használtak SDT-t tanórán a tanév folyamán, a rendszeres használók aránya pedig 5% alatt van. A tanulók esetében is ritka még a tanórai SDT-alkalmazás. (Hunya, 2008) Az iskolavezetés sem hat mindenütt ösztönzőleg az IKT-használatra. Az iskolaigazgatók szűk rétege (7%) várja csak el, hogy minden tanár gyakran

használjon számítógépet a tanítás során, 50%-uk nem kívánja ezt meg minden pedagógustól, 22%-uk még a tanári kar többségétől sem. (Hunya, 2007)

Az utóbbi években ugyan némiképp nőtt az IKT-alapú tanítás-tanulás, ám a módszertani megújulás még mindig elmarad a technikai lehetőségektől, az igazi áttörés még várat magára. Az SDT-t növekvő ismertsége ellenére még meglehetősen kevesen alkalmazzák a napi gyakorlatban, vagy akár a tanórai munkában. Megemlítendő az a több helyen (szakmai rendezvények, tanfolyamok, személyes eszmecserék) felvetett kérdés, hogy vajon hasznos-e, indokolt-e az SDT ilyen szintű előtérbe helyezése. Napjainkban legalább ekkora teret kellene engedni más módszereknek, illetve más tartalmú, a 21. századhoz illő módszertani továbbképzések támogatásának (pl. például közösségi tanulás, web2). (Interjúk, 2009)

Amíg az informatika órákra fenntartott és maximálisan kihasznált iskolai kabinetekbe „más” szakorák tanárai/tanulói vagy éppen az alsó tagozatos kisdíákok csak ritkán, olykor körülményes óraszervezéssel juthatnak be, az osztálytermi és mobil eszközök, a hálózati kapcsolatok hiányosak, továbbá a pedagógiai attitűd is elégtelen, addig az IKT felhasználói szinten még nem jelenhet meg kellő mértékben a teljes oktatási folyamatban, a különféle tantárgyakban, illetve a tanórákon kívüli, mindennapi iskolai tevékenységekben. Az interaktív táblák által kínált lehetőségek megmozgatták ugyan a pedagógusok egy részét, de a használók többsége még továbbra is a frontális osztálymunka kiegészítőjét látja benne.

Az eszköz nem elég

Az új tudás közvetítéséhez, a digitális írástudásra való felkészítéshez korszerű eszközök is kellenek. Az IKT oktatása és alkalmazása elképzelhetetlen a legújabb technikai eszközök és módszerek nélkül. Az elmúlt évtizedekben a kormányzat jelentős anyagi ráfordítással erőfeszítéseket tett annak érdekében, hogy hazánk európai színvonalon biztosíthassa az oktatási informatika feltételeit. Az iskolai informatikai beruházásokat, az eszközállományt, a statisztikai adatokat tekintve hazánk több ízben váltott ki elismerést és középszintű helyet az európai mezőnyben. (Legelőször 1984-ben, az ún. iskolaszámítógép-program indulásakor, amikor minden magyar középiskola egy számítógéphez jutott, majd a 1997-ben, a Sulinet-program indulásakor, minden középiskola internetre csatlakoztatásával.)

Ám a megfelelő géppark és a világhálóra való kapcsolódás még nem azonos az értelmes internetezéssel, a tanórai számítógép-használattal és az ehhez kapcsolódó korszerű módszerekkel. Ha az eszközfejlesztések és digitális tartalmak nagymértékű beruházásával párhuzamosan a tanulói eredmények nem javulnak, az iskola szocializációs és esélykiegyenlítési funkciójának teljesítése romlik, akkor a beruházások csupán tárgyyszerű „eredményeket” demonstráló adatsorok maradnak (pl. javuló számítógép/diák arány, IKT-eszközök sokfélesége, interaktív táblák növekvő száma), amelyek emelkedése ugyan elégedettséget sugallhat, de pedagógiai értéket nem hoz létre. (Komenczi, 2007)

Problémát jelent az is, hogy a számítógépek néhány éven belül elavulnak. Karbantartásuk, fejlesztésük, lecserélésük a legtöbb esetben meghaladja a fenntartók anyagi lehetőségeit. Az eszközbeszerzési pályázatok bonyolultak, nem veszik figyelembe a meglévő eszközpark korát, csak a gépek számát, a sok elavult, új feladatokra használhatatlan gép így hátrányt jelent a pályázat elbírálásakor. A kisértékű kiegészítő eszközök (pl. fényképezőgép, szkennerek, webkamera) hiánya sem segíti elő a szociális helyzetből adódó, eltérő ismeretekkel iskolába érkező tanulók informatikai tudásának kiegyenlítését. A tanulók családi háttere, otthoni IKT-eszközeik és hozott tudásuk különböző, ami csak „jó” iskolai technikával kompenzálható.

Különösen az általános iskolákban régóta nem megoldott a rendszergazda foglalkoztatása; legtöbbször az (amúgy is túlterhelt) informatika tanár vállalja el némi tiszteletdíjért a szerepet, hiszen legfőképp az ő érdeke a működőképes eszközpark, hálózat. A megnövekvő feladatok

és problémák (pl. a biztonságos, gyermekekre veszélytelen Internet-használat) mindenképpen **függetlenített** rendszergazda jelenlétét követelné meg. (Interjúk, 2009)

A pedagógusok felkészültsége

A korszerű technika használata elképzelhetetlen jól felkészült és motivált pedagógusok nélkül, tehát a pedagógusképzés és továbbképzés kulcskérdés. A pedagógusképző felsőoktatási intézmények az adott „szaktárgyat” és annak módszertanát tanítják, a tanító- és tanárjelöltek informatikai-pedagógiai ismereteket csak elvétve szereznek, ennek gyakorlati megvalósítását a hospitálások során legtöbbször nem látják. Az informatikatanárok felkészítésében is a programozás-oktatás dominál. Bizonytalan az alsó tagozatos informatika oktatásának személyi feltétele is: a tanítók zöme nincs felkészülve az IKT-használatra, az informatika szakos tanár pedig csak szigorú feltételek mellett taníthat az 1-4. évfolyamokon.

A már gyakorló pedagógusok számára a megfelelő technikai eszköztár és hozzáférés (Internet), valamint az információforrások és digitális tananyagok biztosítása önmagában kevés ahhoz, hogy módszertani repertoárjuk közé bevegyék az IKT-t is. Célzott, a 21. század igényeihez illő informatikai-módszertani továbbképzésekre van szükség. A pedagógusok számára az általános, a számítógép-kezelés elsajátítását elősegítő tanfolyamok (pl. ECDL) elvégzése helyett célszerűbbnek látszik olyan továbbképzések elterjesztése, amely a kívánatosnak tartott módszertani elemeket is hangsúlyosan tartalmazza. Például az EPICT (Európai Pedagógus IKT Licenz), ahol a továbbképzés során a pedagógusok 3-4 fős kis csoportokban, kooperatív módszerek és szoftvereszközök alkalmazásával, „életszerű szituációkban” sajátíthatják el a szükséges alapismereteket.

A „jó pedagógiai gyakorlatok” elterjesztésére hatékony modell lehet a gyakorlatban is sikerrel kipróbált, ún. „mentorált innováció”, amely az informatikai eszközök megismerésével egyidejűleg lehetőséget teremt a közvetlen, a saját pedagógiai gyakorlathoz kapcsolódó képzésre és tapasztalatcserére. A megfelelően kiválasztott és jól felkészült mentorok könnyebben elérhetővé teszik a „jó gyakorlatokat” a pedagógusok számára, segítséget nyújthatnak az új eszközök és módszerek közvetlen adaptációjára, és a folyamatos, személyes kapcsolattartás elősegíti a motiváció fenntartását is. (Fehér P., 2008) Rendeletekkel, gyakori törvényi változásokkal, oktatási hivatali ellenőrzésekkel, mérésekkel és megnövekedett, időrabló adminisztrációs feladatokkal nem lehet megváltoztatni a pedagógusok attitűdjét az IKT-használat ösztönzése érdekében sem!

Aminek örülhetünk...

Az informatika tantárgyat szeretik a tanulók. Mind a régebbi felmérések, mind a napi tanári tapasztalatok alapján elmondható, hogy a kedveltségi listában az első helyeken áll. Az új eszközök mindig felkeltik a tanulók érdeklődését, használatuk jelentős motivációs erőt jelent, amire építeni lehet és kell. A 2007/2008-as tanév nagy újdonságát jelentette az interaktív táblák megjelenése és terjedése, amelynek mindennapos használatát – várhatóan – az érdeklődő tanulók is kikövetelik, ösztönözve a pedagógust használatára.

Bár a pedagógusok véleménye szerint már az iskolába lépéskor egyre több az egyéni fejlesztést igénylő, nehezen kezelhető, valamilyen szempontból problematikus gyermek, és kevés a tehetséges tanuló, az informatika területén a tehetségesek számára egyre újabb lehetőségek nyílnak a megmérettetésre. Tanulóink a hazai megyei, regionális és országos versenyeken is szép számmal indulnak, 2007-ben új, team-munkára épülő programozói csapatversenyt is sikerült alapítani. A nemzetközi versenyek, olimpiák díjazottjai közt is rendszeresen találunk magyar diákokat. Az informatikai tehetséggondozás feladatait csupán az iskola, a szaktanár, a szűkös óraszámú tantárgy nem képes ellátni, az egyre terjedő országos tehetségpontok hálózata e területen is segíthetne.

Összefoglalás

Elemzésünk legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

1. Az iskolák a rendelkezésre álló IKT-eszközöket túlnyomó többségben az informatika órákon használják, más tantárgyakban és az iskola mindennapi tevékenységeiben ritka és esetleges a korszerű technika és módszerek alkalmazása. A jelentős eszközberuházások és tartalomfejlesztések (pl. SDT) eredményei továbbra is meglehetősen elmaradnak kitűzött céljuktól.
2. A digitális írásbeliség megalapozása a közoktatás kiemelt, eszközigényes feladata, amely felkészült pedagógusokat kíván. Az iskolák infrastruktúrája lényeges különbségeket mutat, különösen az általános iskolák felszereltsége, illetve rendszergazdai ellátottsága problematikus. A szűk óraszámú, esetenként csoportbontás nélküli informatika tantárgy önmagában nem alkalmas a digitális kompetencia fejlesztésére.
3. A Nemzeti Alaptantervben megfogalmazott kulcskompetenciák fejlesztésére a pedagógusok nincsenek felkészülve. A felsőoktatás a szakismeret mellé nem ad módszertani tudást, az aktív pedagógusok informatikai-pedagógiai tudása is állandó frissítésére szorul, amit kizárólag rendszeres, és a 21. század igényeihez illő tartalmú, támogatott továbbképzésekkel lehet szinten tartani.
4. A digitális eszközök általában pályázatok eredményeként kerülnek az intézményekbe, amely csökkenti az esélyegyenlőséget és rendkívül eltérő eszközparkot hoz létre.
5. Nem megoldott a „jó gyakorlatok” terjesztése, a pedagógusok nem motiváltak a kompetencia-alapú módszerek használatára. Több módszertani tanfolyamra, mentorált innovációra, IKT-pályázatra és terepkutatásra lenne szükség; a módszertani konferenciákat, tréningeket, bemutatókat, rendezvényeket, szakmai anyagokat könnyen elérhetővé és megfizethetőbbé kell tenni a digitális pedagógiai kultúra terjedése érdekében.

Forrásmunkák:

1. E-Learning – Designing tomorrow’s education. Communication from the Commission (2000): European Commission, Brussels, 24. 5. 2000. COM (2000) 318 final
2. Jelentés a Magyar Közoktatásról 2003 (2003) Szerk.: Halász Gábor – Lannert Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Jelentes2003>
3. Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning (2005): Commission of the European Communities, Brussels, 10.11.2005 COM (2005) 548 final. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf
4. Pap László (2000): Az MTA informatikai stratégiájának oktatási fejezete. In: Az információs társadalom. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest. pp. 163-180.
5. Nemzeti Alaptanterv (NAT, 2007): A_202/2007 (VII. 31.) Korm. rendelet melléklete. <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=391&articleID=229885&ctag=articlelist&iid=1>
6. Kerettanterv 2000. Miniszteri rendelet a kerettantervek kiadásáról. <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=390&articleID=1288&ctag=articlelist&iid=1>
7. Komenczi Bertalan (2007): Elektronikus tanulási környezetek. Kísérlet a jelenség didaktikai értelmezésére. Habilitációs értekezés. Debrecen. Kézirat
8. Fehér Péter (2008): Internet és számítógéppel segített tanulás a kistelepülések iskoláiban. A pedagógusok módszertani kultúrája fejlesztésének és megújításának lehetőségei IKT-eszközök alkalmazásával. PhD értekezés, Szegedi Tudományegyetem http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/feher_ertekezes.pdf
9. Hunya Márta (2008): A pedagógusok IKT-kompetenciái. Az SDT-monitor, az Országos oktatásinformatikai mérés és a Calibrate projekt tapasztalatai. VII. Országos Nevelésügyi Kongresszus előadása. http://www.nk7.hu/nk7_files/File/szekciokanyagai/hunyamarta.doc
10. Hunya Márta (2008): A számítógéppel segített tanulás. Informatikai eszközök és digitális pedagógiai módszerek a tanórán. PhD értekezés. www.oki.hu/hmk/phd.html
11. Körösné Mikis Márta (2004): IKT az iskolában – kihívások a tantárgy és az alkalmazások számára. In: Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában (Szerk.: Kerber Zoltán) Országos Közoktatási Intézet.
12. Körösné Mikis Márta (2006): Az iskola belső világa az igazgatók szemével. In: Hidak a tantárgyak között. Keresztantervi kompetenciák és tantárgyközi kapcsolatok 2005 (Szerk.: Kerber Zoltán) Országos Közoktatási Intézet, 50-77. pp. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Hidak-Iskola>
13. Interjúk informatika tanárokkal és szakértőkkel, 2009. február. Kézirat, Informatika-Számítástechnika Tanárok Egyesülete, www.isze.hu

Kompetenciák, kiemelt területek

A természettudományok helyzete

Réti Mónika

Helyzetelemzés

Válság

A természettudományok tanításában a fejlett országokban az elmúlt évtizedekben komoly válság tapasztalható. A tantárgyi népszerűség erős csökkenése mellett (mely nem egyformán sújtotta az egyes területeket: legerősebben a kémiát illetve a fizikát, legkevésbé a biológiát érintette) az ilyen irányban továbbtanulók száma is drasztikusan csökkent. Ugyanakkor a szakemberek iránti igény növekedése súlyos munkaerőhiányhoz vezetett.

A válságnak számos oka volt. A természettudományok társadalmi megítélését rontotta, hogy a tudományos-technikai fejlődés az emberiség nem minden problémájára tud (gyors és egyértelmű) válasszal szolgálni illetve hogy számos olyan felfedezés született, amely komoly etikai kérdéseket vet fel (az atombombától a biotechnológiáig). Ezt a helyzetet nehezíti az áltudományok és a (néha jó szándékkal, de nem megfelelően megalapozottan) féligazságokat tartalmazó népszerűsítő médiumok térhódítása is.

Másrészt a globalizált fogyasztói társadalmakban a fiatalok többsége a vonzóbb (gyorsabban befutható, változatosabb) karrierlehetőségekkel kecsegtető gazdasági, informatikai, jogi képzéseket részesíti előnyben.

Harmadrészt a természettudományok tanításában nemzetközi viszonylatban is számos ellentmondás figyelhető meg. Így (egyebek mellett) a módszertan elméletének és a gyakorlatban alkalmazott módszereknek, a tanítás és tanulás szemléletének, a fiúk és lányok attitűdjeinek, az éltanulók és a többség teljesítményének, a tantárgyakból továbbtanulók illetve az azt nem tanulók műveltségének, a modern és az „iskolai” természettudomány szemléletmódjának, az oktatásirányítás és a képzési, továbbképzési kínálat, a kognitív követelmények és elérhető eszközök terén.

A fent vázolt tendenciák sajnos Magyarországon fokozott mértékben jelentkeznek.

Kétpólusú helyzet

Hazánkban a tanulmányi versenyek döntőibe jutott vagy a diákolimpiai felkészítésben részt vevő tanulók évtizedek óta (hagyományainkhoz híven) egyenletesen kiemelkedő teljesítményt nyújtanak és a nemzetközi mezőny éllovasai közé tartoznak. Ugyanakkor a lemorzsolódó csoportok természettudományos műveltsége távolról sem mondható megfelelőnek.

Ez a kétpólusú helyzet számos tényező eredménye. Egyrészt a kiemelkedő teljesítmények egy-egy iskola kiemelkedő tanáregységének munkáját dicsérik. Ezek az intézmények ezt a tevékenységet számos módon segítik, és a nemzetközi versenyekre való felkészítésében összeszokott, tapasztalt csapatok dolgoznak együtt.

Az is igaz azonban, hogy a tanulmányi versenyek többsége tartalmi szemléletű, az erre való felkészítés általában tutoriális (cramming) formában, a feladattípusra való tréningezésként zajlik. Ezek gyakran csak látszólagos eredményeket hoznak és a szereplőket (illetve az ilyen eredményekre törekvőket), ellenérdekelté teszik a kompetencia alapú megközelítésben.

A mintaként tekintett kiváló eredményeket felmutató intézmények olyan speciális tantervekkel, tananyaggal és módszerekkel dolgoznak, amely erősen motivált, jó képességű tanulókkal elérhető célt jelentenek, az intézmények többségében azonban nem alkalmazhatók.

Ennek ellenére elsősorban ezen szakemberek ajánlásait és mintáit állítják követendőként a többi intézmény elé, ami hátráltatja azok hatékony módszertani és tartalmi megújulását.

Az oktatás jelenlegi kétpólusú helyzete miatt a tanárok többsége a kimeneti elvárások függvényében tanítja diákjait – és ezek a nevelőmunkát az oktatási tevékenységgel szemben háttérbe szorítják.

Komplexitás, integrált szemlélet

A tanulói kompetencia mérések egyöntetű tanulsága, hogy erősíteni kell az egyes tantárgyakon belüli belső és a tantárgyak közötti külső koncentrációt, azaz a természettudományokat jól felépítve, integrált szemlélettel kell tanítani. Ezt a szemléletet a tanárképzés során is erősíteni kell. Ennek le kell képeződnie a tantervekben, a tantermi módszerekben és a tankönyvekben is – utóbbi azért is fontos, mert hazánkban a tanári munka erősen tankönyvcentrikus.

Egy-egy tanuló pályáját tekintve azonban teljesen esetleges, hogy adott tantárgyat adott évfolyamon melyik tankönyvcsalád melyik könyvéből tanulja: nincs egységes álláspont egy-egy iskolán belül sem, hogy a természettudományos munkaközösségek melyiket használják. Ez azt is jelenti, hogy amennyiben az integrált szemlélet egy-egy tankönyvcsaládban meg is valósulna, ez a gyakorlatban nem tud jelentkezni.

Hasonló okokból erősíteni kell az egyes tantárgyi munkaközösségek együttműködését.

A megújulás útjai és lehetőségei

A tanulói attitűdvizsgálatok szerint a modern tudomány szemlélete közelebb áll a tanulókhöz, annak állításait, a dinamikus, fejlődő tudományképet szívesebben fogadják el, mint a kinyilatkoztatásszerű, normál, statikus természettudományt. Utóbbit száraznak, unalmasnak, míg előbbit izgalmasnak, „emberibbnek” tartják. Nemzetközi és hazai tankönyvkutatások ezzel szemben azonban azt igazolják, hogy a tankönyvek tudományképe nem egyszerűen a normál tudományképet sugallja, hanem teljesen statikus tudománykép jellemzi azokat, tehát úgy adják elő a tudást, mint egy kész, lezárt csomagot, ami nem fejlődik (Varga 2008). A statikus tudománykép legnagyobb pedagógiai gyengesége, hogy nem kínál kihívásokat a diákok számára, hiszen a tudományt lezárt rendszerként kezeli. Ebből az aspektusból teljesen érthető, hogy a diákok nem érdeklődnek egy olyan világ iránt, ahol őket már nem várják kihívások, ahol már nincs mit felfedezni.

A statikus tudománykép szükségképpen determinisztikus is. Ráadásul a tankönyvek tudományképe gyakran az ipari társadalmak maszkulin természet- és tudományfilozófiáját tükrözi („behatolni a természet rejtelseibe, meghódítani, leigázni, legyőzni, megfékezni az erőit”) és ennek szemléletmódja a mai fiatalok, különösen a lányok számára nehezen fogadható be – vagyis önmagában ront a tudomány megítélésén. Kiemelendő továbbá, hogy a zárt gondolkodás, determinisztikus szemlélet nagyon könnyen vezethet rasszista, szexista gondolatokhoz is. Jó lenne, ha tankönyveink ezt a lehetőséget kategorikusan kizárnák, sőt támogatnák az elfogadó gondolkodást – egyebek mellett az elrétő szemléletmódok bemutatásával.

A modern természettudomány alapvető kérdése a bizonytalanság kezelése. Fontos lenne, hogy ezzel a koncepcióval a diákok az iskolában találkozzanak. A tudománytörténet tanításában is hangsúlyozni kellene a különböző paradigmák szerepét, valamint annak jelentőségét, hogy a kutatók felülvizsgálhatják addigi eredményeiket, elméleteiket, álláspontjukat és ezáltal a valóságot jobban közelítő modellekhez juthatnak. A legtöbb kérdésre nem tudunk egyetlen végleges választ adni – legfeljebb jelenlegi tudásunk szerinti legvalószínűbbet. Ennek kezelése a tanulók és a tanárok részéről is különleges kompetenciákat és beállítódást igényel. Bár a pedagógusok többsége hajlamos úgy vélekedni, hogy a tanulók igénylik az egyértelmű

megoldásokat, az attitűdvizsgálatok ezt csak részben támasztották alá. A tanulók jelentős része, különösen a leányok szívesen foglalkoznának komplex problémákkal. Egyesek szerint éppen ennek a megközelítésnek a hiánya az egyik oka annak, hogy a természettudományok a lányok körében népszerűtleneek.

A technológia szerepének ilyen megítélése oldana azon a jelenlegi ambivalens helyzeten is, amelyben egyesek a technológia minden (modern) vívmányát fölöslegesnek ítélik, tagadják a technológia lehetséges szerepét a modern kori válsághelyzetek megoldásában – míg mások a technológia mindenható szerepében hisznek.

A természettudományok tanításában a természettudományos műveltség mint szemléletmód elérése fontos nevelési kérdés, amely számos ponton segíti a környezeti nevelést, a fenntarthatóságra vagy a demokráciára nevelést illetve az életvezetési tanácsadást. Ezeket a párhuzamokat a jelenleginél sokkal jobban ki kellene használni és a természettudományok nevelési szerepét hangsúlyosabbá kellene tenni.

A hazai természettudományt tanító tanároknak kevés lehetősége van a differenciált foglalkozásra – és ezeket a módszereket keveset, szegényes eszköztárral alkalmazzák. Ezt hátráltatja a szűkös órakeret is. Bár összességében és átlagában a természettudományok tanítására fordított tanítási időkeret az OECD- és EU-átlaghoz képest magas hazánkban, ez nagy szórást mutat az egyes tantárgyak és iskolatípusok (sőt azon belüli intézmények) esetében (erre a differenciálásra a kerettanterv ad lehetőséget). Különösen nagy az eltérés a szakképző illetve szakközépiskolák és a gimnáziumok között.

A természettudományok oktatásának szakirodalmában a kognitív tartalmakkal szemben a kompetencia alapú tudás, a kooperatív és szociális készségek (párbeszéd, vita, értékelés, válogatás, kritika), a tudományos írásbeliség (*scientific literacy*), az információszerzés és értékelés fejlesztése és az ehhez szükséges, elsősorban tanulóközpontú módszerek kerültek előtérbe. A kompetencia alapú tudást és a természettudományos műveltséget mint a célt hagyományos, frontális tanulásszervezéssel nem lehet elérni, vagy legfeljebb csak közelíteni lehet. A megfelelő eredmény eléréséhez tehát komoly módszertani megújulás szükséges. Ehhez segítséget nyújthatnak a kérdés alapú tanulással (*inquiry based science teaching*) illetve a kutatás alapú tanulással kapcsolatban kidolgozott módszerek.

Hazánkban a kérdés alapú tanulás nem elterjedt, a jelenlegi munkában a frontális módszerek dominálnak. Egyes, külföldön bevált módszereket (probléma alapú tanulás, kooperatív technikák, akvárium-gyakorlatok, rétegmunka) nem is ismernek, másokat pedig a nagy csoportlétszámok vagy a tananyag tartalmi mennyiségéhez mérten kevés óraszám miatt nem alkalmazzák a tanárok. Felmérések szerint az oktatás alsóbb szintjein az oktatás módszertani szempontból változatosabb és gazdagabb, mint a felsőbb évfolyamokban (így az alsó tagozat „lekörözi” a felsőt, az pedig megelőzi a középiskolát).

A módszertani megújulást tartalmi reform is segítené. Az egészségvédelemmel, környezeti tudatossággal, fenntarthatósággal foglalkozó tartalmak illetve a gyakorlati elemek aránya nemzetközi összehasonlításban alacsony.

Égető kérdés az anyag- és eszközbeszerzés is. A tanárok nagy része elavult eszközökkel, anyagokkal vagy házilag barkácsolt felszereléssel végzi kísérleteit. Egyes iskolákban az erre a célra fordított keret gyakorlatilag nulla vagy éves szinten pár tízezer forint. Csorbítja a kísérletező kedvet az asszisztencia hiánya és a leterheltség is. Hasonló okokból a tanítást segítő informatikai alkalmazásokat sem használják elterjedten az iskolai természettudományos oktatásban (interaktív tábla, szavazógép, on-line tananyagok). Igaz azonban az is, hogy kutatások szerint a legmodernebb felszerelés is csak ott jelentett motivációs és teljesítménybeli többletet a tanulóknak, ahol a tanár eleve kreatívan, többféle módszerrel használta azokat.

Érdekes összevetni, hogy a magyar Nemzeti Alaptanterv mennyivel szigorúbb követelményeket támaszt a természettudományos műveltséggel rendelkező tanulóval szemben, és a dán, norvég vagy brit tantervhez képest nagyobb ugrásokban, erősebb tartalmi hangsúlyokkal éri el azt, míg az attitűdformálás háttérbe szorul.

A jelenlegi rendszer elsősorban kimeneti szabályozáson alapul. Ott, ahol a természettudományos tantárgyakból nem várható ilyen mérés (szakiskolák, egyes szakközépiskolák, általános iskolák) a tartalmak és módszerek sokkal nagyobb szórást mutatnak, mint azokban a gimnáziumokban (és esetleg más iskolákban), ahol ezekből a tantárgyakból a tanulók vizsgát tesznek. A kétszintű érettségi bevezetésével tisztábbak és átláthatóbbak, hozzáférhetőek lettek a követelmények, kiszámíthatóbbak a feladattípusok. Ez egyfelől megnyugtató jelenség, és a rendszer szabályozottabb működése felé hat. Ugyanakkor ez elindított egy olyan folyamatot is, melynek eredményeként elsősorban a tartalmi elemek listaszerű elsajátítása és a vizsgák egyes elemeire való tréningezés kap hangsúlyt. Az egyes kérdésekre való drillezés (kísérletek bemagolása!) éppen ellentétben áll a Nemzeti Alaptanterv kompetencia alapú megközelítésével és az EU ajánlásaival.

A természettudományok tanulását élményszerűvé kell tenni

A tanulói attitűdökkel és véleményekkel foglalkozó tanulmányok és projektek (így az Európa 15 országában 15 évesek körében végzett átfogó felmérés, a Relevance of Science Education vagy ROSE) is felhívják a figyelmet arra, hogy a tanulók leginkább több figyelmet, törődést szeretnének kapni – elsősorban arra vágynak, hogy véleményüket, kételyeiket megoszthassák, és azokat a tanáraik és társaik meghallgassák. Szintén erősen igénylik a tevékenységekben való aktív, felelősségteljes részvételt – és ezért még idő- vagy energiaigényes munkát is hajlandók végezni. Ennek nyilvánvaló nehézsége a magas osztálylétszámok és kisszámú tantárgyi órák esetén jelentkezik – egyik feloldási lehetősége pedig a tanórán kívüli tevékenységekben van. Ezeket ugyanis kevésbé köti a szűkös időkeret, a kimeneti szabályozás miatti időkényszer és általában a résztvevők létszáma is alacsonyabb (hiszen ezek nem kötelezőek) – mindezek kötetlenebb légkört alakíthatnak ki, ami az egymásra figyelést segíti.

A felmérések szerint a tanulók életközeli, gyakorlati tudást szeretnének, amelynek a mindennapjaikban közvetlenül is látják hasznát vagy bizonyítékát. Az iskolai munka során a tanulók központú tevékenységeket részesítik előnyben, habár a tanítási órákon ezek fordulnak elő kisebb arányban. Ezek a kutatási adatok egyértelműen hangsúlyozzák a módszertani megújulás szükségességét, különösen az általános iskolában, mivel annak a későbbi attitűd kialakításában nyilvánvalóan meghatározó szerepe van.

Külföldi tanulmányok szerint a módszertani változatosság rendkívül lényeges, mivel önmagában, kizárólagosan alkalmazva egyik módszer sem bizonyul eredményesnek. A tanulók központú módszerek közül a kommunikáció fejlesztésén alapuló módszerek, a csoportmunka, a rétegmunka, a kooperatív módszerek és a projektmódszer illetve a probléma alapú tanulás (*inquiry based science teaching*, IBST) a NAT alapján jól illeszthetők az egyes tantárgyak tanterveire. Ráadásul a leendő szakemberektől a team-munka során éppen az itt kialakuló képességek kamatoztatását várják a munkáltatók.

A módszertani megújuláshoz fontos lenne a tanári időmenedzsment segítése, azaz hogy a pedagógiaiailag releváns tevékenységre fordított idő az adminisztratív teendőkhöz képest lényegesen több legyen. A fent említett módszerek és a szakmai kapcsolattartás is időigényes feladat, és ezzel a tanári munkaterhek tervezésekor kalkulálni kell – erre több nemzetközi tanulmány is rávilágít (OECD, 2004).

Lényeges az is, hogy az oktatási rendszer egésze is támogassa a tanárt a megfelelő módszerek alkalmazásában – legelőször is megfelelő keretek megteremtésével. Ezeknek fontos eleme lenne a tanórán kívüli tevékenységek, így elsősorban az elsorvadt szakköri rendszer

felélesztése, erősítése. Jelenleg szakköri órákat szinte csak versenyfelkészítésre fizetnek ki, míg az élményszerűség, a természettudomány népszerűsítésének, a gyakorlati munkának és a differenciálásnak az egyik legfontosabb színterét képviselhetnék. Ezt az igényt jelzi az is, hogy az árnyékoktatásban vezető szerepet töltenek be a legnépszerűtlenebb természettudományos tantárgyak.

Az élményszerűség erősítése különösen lényeges lenne azokban az iskolatípusokban, ahol a természettudományok nem tartoznak az általában választott érettségi tárgyak közé.

A módszertani megújulás a pedagógusok részéről is megfelelő kompetenciákat igényel. A tanári kompetenciákkal kapcsolatban felmerül, hogy a tanárképzésben és –továbbképzésben nem dolgoznak ezeknek a fejlesztésével – és maga a képzés sem kompetenciaalapú. További probléma, hogy nincsenek tanári kompetenciákkal kapcsolatos mérések, és ezek kivitelezése számos akadályba ütközne. A tanári kompetenciák megfogalmazása ugyanakkor releváns kérdés. Fontos lenne ezzel kapcsolatban konszenzusra jutni és olyan tréningeket szervezni, ahol ezeket a kompetenciákat folyamatosan fejlesztik.

Szélsőségekre koncentrálni

A természettudományos közoktatás megújulásra szorul. Ezt azonban úgy kell véghezvinni, hogy a meglévő sikereket megtartsuk – vagyis ott, ahol adott képességű és háttérű diákokkal komoly eredményeket érnek el kiváló pedagógusok, lehetőség legyen a munka folytatására. Azoknak az intézményeknek, ahol a természettudományok tanításának nincsenek ilyen fajta hagyományai, azonban lehetőséget kell biztosítani arra, hogy más tartalmakkal és módszerekkel dolgozhassanak. Ehhez mindkét esetben megfelelő eszközökre és tanácsadói rendszerre illetve az információcserét segítő platformokra, fórumokra van szükség.

A természettudományok megértése munkaigényes, hosszú folyamat: a tudomány fejlődése miatt itt is kulcskérdés az egész életen át tartó tanulás igényének kialakítása, emiatt a motiváció lényeges kérdés. Ehhez át kellene gondolni a tanulmányi versenyek és vetélkedők jelenlegi rendszerét, amelyek szakiskolások és szakközépiskolások számára (egy-két erős intézmény kivételével, amelyek szinte házi versenyt folytatnak) megközelíthetetlenek. Olyan fórumokat kell létrehozni, amelyek ezeket a tanulókat is megmozgatják és feladataikkal motiválják, fejlesztik a résztvevőket. A motiváció maga nem maradhat a tanárok felelőssége: ebben a megfelelően megírt tantervek, tankönyvek és iskolai környezet együttesen kell, hogy a folyamatot segítse.

Nemcsak a leszakadók, de a jelenlegi tanulók többsége gyakran családi (vagy más, szubkulturális) narratívaként hozza a természettudományok fölöslegességének, érthetlenségének, el nem fogadásának mítoszát. Ezért több eszközzel népszerűsíteni kellene a természettudomány és a műszaki tudományok területén nemzeti büszkeségeinket (a postai bélyegtől a médiáig). Számos nemzetközi példa mutatja azt is, hogy a K+F szektor, az ipari szektor és a közoktatás együttműködése javítja a természettudományok megítélését és a tanulói teljesítményeket.

Erősíteni kellene az olyan tehetségsegítő, nyitott mozgalmakat is, amelyek előzetes elvárások nélkül adnak lehetőséget a diákoknak arra, hogy a tudományos munkába belekóstoljanak és megismerjék a tudomány alkalmazási területeit. Ezek hazai kezdeményezései komoly sikereket mutattak fel és számos nemzetközi elismerést kaptak. Mindezen törekvéseket pedig a tanárok számára szervezett, jól fölépített, hozzáférhető továbbképzésekkel, csereprogramokkal kellene támogatni.

Összefoglalás

Elemzésünk legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

- 1. A természettudományok tanítása Európa-szerte válságban van: a tantárgyak népszerűtlenek és a kevesen terveznek ilyen szakirányban karriert.**

2. **A hazai helyzet kétpólusú: egyfelől változatlanul nemzetközi szinten is kiemelkedő eredményeket mutatnak fel egyes diákok, másfelől azonban a leszakadó csoportok természettudományos műveltsége a nemzetközi átlaghoz képest alacsony.**
3. **A természettudományos tantárgyakat integrált szemléletben, dinamikus tudományképet közvetítve, élményszerűen kellene tanítani – különös hangsúlyt fektetve a motivációra.**
4. **A megújuláshoz módszertani gazdagodásra, az eszközpark fejlesztésére, megfelelő továbbképzésekre, segédletekre, tanácsadásra van szükség. Emellett a versenyek, a kimeneti szabályozás rendszerének újragondolása és a szakkörök támogatása is fontos elem.**
5. **A megújulás során a kiemelkedő eredmények megtartása mellett lehetőséget kell adni a marginális csoportoknak a felzárkózásra.**

Forrásmunkák:

1. Kertész János (szerk) (2008): Az OKNT ad hoc bizottságának jelentése és javaslatai a természettudományos oktatással kapcsolatban, Budapest
2. 21st Century Science <http://21stcenturyscience.org/home>
3. Bessenyei István (1996): A gazdaság versenyképessége és az oktatás (Előtanulmány). Budapest : Országos Közoktatási Intézet, <http://members.teleweb.at/i.bessenyei/versenyk.htm#versenyk> pp3-7, 17.
4. Bessenyei István (1996): A töredékesség egysége, avagy a nevelésügy posztmodern paradigmaváltása Új Pedagógiai Szemle, 1996/11, 3-13 <http://members.chello.at/i.bessenyei/TOREDEK.htm>
5. Csoma Gyula (2002): A tanulás értelmezése és funkciói. In: A tanulás kora. Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=akademia-2002-Csoma-tanulas>
6. Education at a Glance, Paris: OECD, 2000
7. Falus K. szerk 2006: Érettségi – másként Országos Közoktatási Intézet, Budapest
8. Havas Péter (2006): A természettudományi kompetenciákról és a természettudományi oktatás kompetencia alapú fejlesztéséről. In: A kompetencia. Kihívások és értelmezések. Szerk: Demeter Kinga. OFI, Budapest, http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-10_termeszettudomanyi
9. Hunya M (szerk) (2005): Fejlesztő értékelés, Országos Közoktatási Intézet, Budapest
10. Imre Anna, szerk (2004): A középfokú oktatás nemzetközi tükrében. (Completing the Foundation of Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools, OECD, 2004. alapján) http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=AKONT-alapozas_04#top
11. Ireson, Hudith – Rushforth, Katie (2005): Mapping and evaluating shadow education. ESRC Research Project. London
12. Jenkins, Edgar W. (2006): The Student Voice and School Science Education
13. Lavonen, J. et al (2005): Research Findings on Young People's Perceptions of Technology and Science Education. MIRROR results and good practices. Technology Industries of Finland, Turku
14. Mihály Ildikó (2001): Milyen lesz a jövő iskolája? Fordította és válogatta: Mihály Ildikó (What Schools for Future?) OECD, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=oece-Mihaly-Milyen>
15. Millar, Robin, Osborne, Jonathan (1998): Beyond 2000: Science education for the future. The report of a seminar series funded by the Nuffield Foundation. King's College, London <http://www.kcl.ac.uk/education>
16. PISA 2000 – a hivatalos OECD-jelentés tanulságai. In: Új Pedagógiai Szemle, 2002. 7-8. sz.
17. Prawat, R.S. (1989): Teaching for understanding. Three key attributes. Teaching and Teacher Education, 5, 15-328
18. Prenzel, M., Duit, R (2000): Increasing the efficiency of science and mathematics instruction: Report of a national quality development program. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans
19. Rocard, M., Csermely P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Heringsson, H., Hemmo, V. (2007): Science education now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe. European Commission. http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_en.pdf
20. Schreiner, C (2006): Exploring a ROSE garden: Norwegian youth's orientation towards science – seen as signs of late modern identities. Based on ROSE (The Relevance of Science Education), a comparative study of 15 year-old students' perceptions of science and science education. Doctoral thesis. University of Oslo, Oslo, 87-91, 94. 198-202
21. Sjøberg, S és Schreiner, C (2005): How do learners in different cultures relate to science and technology? In: Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, Volume 6, Issue 2, Foreword
22. Varga A (2008): A tankönyvek rejtett tantervei In: Vágó I. Tankönyvdialógusok, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest <http://ftp.oki.hu/download/Tankonyvdialogusok/Tankonyvdialogusok-II-10.pdf> (2008. október 25.)

Kompetenciák, kiemelt területek

Művészeti nevelés

Fükéné Walter Mária, Vida Lóránd

Helyzetelemzés

A művészetoktatás, a művészeti nevelés jelentősége

1. Minden megismerés a hangokkal, színekkel, mozdulatokkal kezdődik. Minden megismerést a kíváncsiság, az érdeklődés vezet. Ez a nyitottság teremti meg bennünk az alkotás vágyát, élhető világunk és benne önmagunk megteremtésének igényét.

A művészet szerves része a megismerésnek, a tudásszerzés folyamatának. Szükség van az emberi értelem alapvető erőinek az együttműködésére, ez lehet az egyetlen természetes és ésszerű folyamat: az értelmi gondolkodás mellett az érzéki gondolkodás képességeit is a társadalom- és a természettudományok tanulásának szolgálatába kell állítani. (Arnheim, 1965) Az oktatás nem szorítkozhat szigorúan csak a tudás átadására, a tanulás lényeges eleme az új élmények személyes feldolgozása. Olyan intellektuális folyamatokra is szükség van, mint az elemzés, szintézis, érzékelés, intuíció, találékonyság – mindezt a művészeti nevelés biztosíthatja, erősítheti, így jelentős mértékben elősegítheti a teljes ember fejlődését.

2. A művészeti nevelésnek, a művészetoktatásnak, a művészeti tehetséggondozásnak valamennyi iskolatípusban és iskolafokozatban meghatározó helye, szerepe kell legyen. Jelentősége nem csupán abban rejlik, hogy a művészetet hivatásként választó, kiemelkedő tehetségű növendékekre fordít figyelmet, hanem rendkívül fontos a művészszerető, művészetben örömet, élményt találó, szabadidejükben valamilyen művészeti ágat aktívan művelő fiatalok életére gyakorolt hatása.

3. A mai kor közoktatásának rendszerét és tartalmi működését tekintve, az oktatás szereplői, az oktatással foglalkozó hivatalok munkatársai, a politikusok közül talán kevesebben vitatják a művészetoktatás, művészeti nevelés jelentőségét, azonban létjogosultságának, fontosságának megerősítésére csak kevesen vállalkoznak.

- Hámosi József akadémikus, kutató így ír erről a kérdéssel:

„A jobb félteke a kreativitás, a zene, a képzelőerő, az intuíció felelőse, ez az oldal irányít mindent, ami nem annyira logikus. Ez érzelmeink tárháza, ez képes hipotéziseket fölállítani, sziporkázik, szárnyal, többre képes, mint a bal félteke. Az kicsit szürkébb: sablonokban gondolkodik, ott a beszéd központja.”

- Freund Tamás – akadémikus, neurobiológus még hangsúlyosabban ad nyomatékot a művészeti nevelés fontosságának:

„Meggyőződésem, hogy a középiskolában elsősorban művészetekkel kellene foglalkozniuk a diákoknak, a tanárok fő feladata pedig az erkölcsi érzelmi nevelés kellene hogy legyen. Irodalmi színpadon, kerámiaszakkörön, énekkarokban, zenekarokban kellene kibontakoztatni a gyerekek képességeit, így fejlesztve érzelmvilágukat, erkölcsi érzéküket. A befogadás művészetét is meg kellene tanítani nekik, mert ez folyosót nyit a külvilág és agyuk között, s ezen a folyosón közlekedik a kreativitás is, csak ellenkező irányban.” (Chikán, 2005)

- Talán igazi áttörést jelent és valódi szemléletváltást eredményezhet a neveléstudományban is az a frissen megjelent - a 2008.évi VII. Nevelésügyi Kongresszuson Csapó Benő professzortól elhangzott vélemény - amely szerint az egyoldalú intellektuális fejlesztés kiegyenlítésére nagyobb szerephez kell juttatni a művészeti tantárgyakat, például a hangszeres zenét, a képzőművészeti tevékenységeket. (Csapó, 2008)

Művészetoktatás a magyar közoktatás rendszerében

1. Magyarországon a művészetoktatás rendszere és tartalma az utóbbi évtizedekben komoly változásokon ment keresztül. A zenei nevelésben évszázados hagyományokat és figyelemreméltó eredményeket felmutató zeneiskolák mellett sorra jöttek létre a más művészeti ágak képzését is felkaroló állami és nem önkormányzati (magán, alapítványi, egyházi) fenntartású alapfokú művészetoktatási intézmények. Az alapfokú művészetoktatási intézmények egy része – sajnálatos módon – a normatíva minél nagyobb arányú igénybevétele és felhasználása érdekében jött létre vagy bővült az egyes művészeti ágakkal. Az elmúlt években elvégzett minősítő eljárások során azonban csak a színvonalas, értékes munkát végző intézmények maradhattak fenn a szakmai vizsgálatok után. Ezek az iskolák bizonyos értelemben átvették az általános iskolákban elsorvadt művészeti tárgyak oktatását, mert a Nemzeti alaptantervben meghatározott műveltségi területek ugyan megőrizték az ének-zene, a tánc és dráma, valamint a rajz és vizuális kultúra tartalmakat, azonban a szűkösen meghatározott órakeretek között ezeknek a területeknek a jelentősége méltatlanul háttérbe szorult. Sajnálatos módon lecsökkent a művészeti tagozatokat (például ének-zene tagozat) eredményesen működtető általános iskolák száma is.

2. A középfokú oktatási intézményekben az alkalmazott kerettantervek vagy a helyi tantervek hasonlóképpen szűken bánnak a művészetoktatásra fordítható óraszámokkal, azonban fontos tapasztalat, hogy az érettségik alkalmával mégis sokan vizsgáznak ének-zenéből, rajz és vizuális kultúra, művészettörténet, dráma tantárgyakból. Kedveltek és jól működnek az iskolai énekkarok, diákszínjászó csoportok, szép számban vesznek részt a tanulók művészeti fesztiválokon, pályázatokon, és sokan választják továbbtanulásuk céljaként a művészeti egyetemeket, főiskolákat.

3. Hazánkban, Budapesten és főleg a vidéki nagyvárosokban jöttek létre középfokú művészetoktatási intézmények arra a feladatellátásra, amely évtizedekkel ezelőtt, tradicionálisan a művészetek mesterségbeli tudásának átadására, professzionális művészeti tevékenységre felkészítő középfokú művészetoktatásra szerveződött.

Ezek az intézmények a szakképzés rendszerébe illeszkedően, az egyes művészeti területekhez kapcsolódóan OKJ szerinti szakképzéseket végeznek, központi szakmai és vizsgakövetelmények, valamint központi tantervi programok alapján. A művészeti szakképesítésekre való felkészítés mellett ez az iskolatípus a művészeti tehetségfejlesztés, tehetségsegítés speciális feladatának alkotóműhelye. Ezeknek az iskoláknak a részvétele – kulturális – művészeti intézményként, az oktatási feladatokkal összhangban – meghatározó jelentőségű a települések művészeti életében. Különösen értékes az iskolák életében az a tény, hogy 2005 óta művészeti, szakmai alapozó/ kiegészítő tantárgyakból is tehetnek érettségi vizsgát a növendékek.

4. A középfokú művészetoktatási intézmények felismerik és fejlesztik a művészetek területén kiemelkedő képességű tanulók tehetségét, lehetőséget biztosítanak az egyes művészeti ágak ismereteinek, a mesterségbeli tudásnak az átadására, elsajátítására, az általános képzés keretén belül pedig figyelmet fordítanak a növendékek általános műveltségének fejlesztésére.

Fontos feladatuknak tartják az alkotómunka iránti kedv felkeltését, lehetőségek biztosítását, a kreativitás kibontakoztatását, az általános és speciális képességek, kompetenciák fejlesztését, a személyiség gazdagítását.

A művészetoktatás hatékonyságának megközelítése

1. A művészetoktatás jelentőségének megítélése szoros összefüggésben van a hatékonyságának megfelelő és tárgyyszerű értékelésével.

Mindehhez azonban szükséges összefoglalni a művészetoktatás, a művészeti nevelés legfontosabb elemeit:

- a művészetek stimulálják a kognitív fejlődést,
- elősegítik az ember kreatív képességeinek fejlődését.
- az egyéni képességek fejlesztése mellett a művészeti és kulturális nevelés hozzájárul a társadalmi kohézióhoz,
- a művészetek hozzájárulnak a humán erőforrás kineveléséhez.

A művészetoktatási programok biztosítják a „kulturális ipar” fejlődését, így sok embert hozzásegítenek ahhoz, hogy felfedezzék a kulturális kifejezés lehetőségeit és sokszínűségét, élményeit és hatásait.

2. A hatékonysági szempontok érvényesítése az elemzők szerint az oktatási eredményeket és a ráfordításokat befolyásoló tényezőktől függ. (OKI OPEK második nyilvános közpolitikai elemzése alapján).

Az oktatási eredmények Lannert Judit értelmezése szerint elsősorban nem a tanuló, hanem főleg a pedagógus és a pedagógusközösségek eredményességét jelentik (*Lannert, 2004*).

A művészetoktatással foglalkozó iskolákban az eredményeket befolyásoló tényezők a következők:

Az alapfokú művészetoktatási intézményekben a tanulók erősen motiváltak, az érzelmi-akarati hatások fejlődése pozitív hatással van a tanulmányok más területein végzett tanulási folyamatokra.

A művészeti középiskolát végzett növendékek munkábaállása, elhelyezkedése biztonságos, nem képeznek munkanélkülieket, szakképzésükre igényt tart a társadalom. Továbbtanulásuk aránya rendkívül jó, erről az évekre visszamenőleg vezetett kimutatások,összegzések tanuskodnak.

A művészetpedagógiával foglalkozó pedagógusok felkészültsége magas színvonalú, folyamatosan részt vesznek szakmai és pedagógiai továbbképzéseken, a tanítás mellett igényes művészi és pedagógiai alkotómunka jellemzi tevékenységüket.

A pedagógiai, szakmai munka jó színvonalát a teljesítmény mérhetősége is alátámasztja: az országos mérések eredményei, az érettségi eredmények, valamint a szakmai vizsgák színvonala, eredménye.

Az oktatás minőségét, színvonalát erősítik a tanításhoz, tanuláshoz szorosan kapcsolódó értékes iskolai és iskolán kívüli kulturális programok, bemutatók, kiállítások, pályázatok, művészeti versenyek, koncertek, fesztiválok.

Az iskolatípus eredményességének egyik fontos mutatója a rugalmasság: kedvező adottságaikkal ezek az iskolák alkalmazkodni tudnak a közoktatás, a szakképzés változásaihoz (ilyen voltak például az elmúlt évtizedekben: az iskolaszervezet öt évre bővülése, új művészeti szakok indítása, a szakképzés tartalmi és szervezeti változásaihoz való igazodás). A szakképzés szabályozóinak változása eredményezte azoknak a szakképzési társulásoknak a létrehozását, amelyeknek a művészeti iskolák is részei lehetnek a jövőben.

Belső szabályozóik megfelelő mozgásteret és alkotási lehetőséget biztosítanak növendéknek, pedagógusnak egyaránt.

A művészeti iskolák vezetői támogató légkört biztosítanak az iskolai folyamatok megvalósításához, innovatív módon segítik a képzés korszerűsítésének, gazdagításának folyamatát.

3.A ráfordításokat alakító tényezők ugyanakkor a következők:

- A demográfiai változások a térségi, regionális feladatellátás miatt nem érintik jelentős mértékben a művészeti középiskolákat, tanulólétszámuk az elmúlt években nem csökkent, sőt növekedett, a további létszámnövekedésnek általában a tárgyi feltételek adottságaiból adódó korlátok szabnak határt.
- Ezek az iskolák lefedik az adott régióból és attól tágabb térségekből jelentkező, a művészeti szakképesítések megszerzésére és a művészeti tehetséggondozásra irányuló igényeket, a fenntartói feladatokat azonban állami fenntartású iskolák esetén a települési önkormányzatok látják el, amely feladatok a normatív finanszírozás miatt aránytalan terhet rónak az adott település költségvetésére.
- Az iskolák ezt a terhet fejlesztésekre irányuló pályázati támogatások elnyerésével és felhasználásával igyekeznek kompenzálni, ez azonban a költségvetés mértékét nem tudja csökkenteni, legfeljebb az abból adódó hiányokat (informatikai beruházások, hangszervásárlás, berendezések, eszközök, felszerelések beszerzése) ellensúlyozza.
- Az oktatás központi költségvetési finanszírozása normatív finanszírozás, amely a tanulólétszámot veszi alapul, a feladat finanszírozásra megállapított kiegészítő normatíva csupán a tehetséggondozás feladatának megoldását célozza meg. Ugyanakkor a szakképesítés megszerzésére irányuló felkészítés gyakorlati feladatainak megoldása rendkívül költségigényes az egyéni és kiscsoportos oktatás miatt. Feltétlenül ki kell hangsúlyozni, hogy addig, amíg más szakképesítések gyakorlati képzésében külső képző helyek is részt vesznek, a művészeti szakképzés minden feladatát az iskolában kell megoldani, ez is alátámasztja a ráfordítások nagy mértékét.
- A központi programokban előírt egyéni és kiscsoportos foglalkozások szükségessége a foglalkoztatott pedagógusok számát jelentősen megnöveli, így a magyar közoktatásban használt legfontosabb mutató – a ráfordítás tekintetében az egy pedagógusra jutó tanulók magas száma – rendkívül torzítja az iskolák megítélését.
- Az iskoláknak a szakmastruktúrája általában egyedülálló az adott városokban, a tágabb térségben. A feladatellátás szükségszerű, így a racionalizálási törekvéseknek sincs valódi terepe, iskolarendszerű oktatásban a humán szakterületen, a művészeti szakmacsoporton belül, csupán ezekben az iskolákban biztosított a művészeti szakképesítések oktatásának megvalósítása.

Összefoglalva :

A művészeti iskolákat tekintve a hatékonyság az eredményességgel szoros kapcsolatban értelmezhető, amely eredményesség az oktatás jó minőségét, magas színvonalát jelzi. (Lannert, 2004)⁵⁴

A közgazdasági értelemben megközelített hatékonyság fogalom pedig erre az iskolatípusra azt jelentheti, hogy adott erőforrásból minél többet, azaz a legtöbbet lehessen kihozni. A művészeti iskolák munkájáról az elmúlt időszakban legtöbbször csupán az az értékelő minősítés hangzott el, hogy jó minőségű, színvonalas – de rendkívül drága oktatás folyik ezekben az iskolában. Szükséges lenne, hogy a következő időszakban szakszerűbb és

⁵⁴ A nemzetközi szakirodalomban a minőség vagy eredményesség együtt használatos fogalom párt alkot.

tárgyszerűbb értékelésekre is sor kerüljön annak érdekében, hogy a minősítés a létrehozott értékek figyelembevételével történjen meg, és nem torzuljon annak alapján, hogy csupán a ráfordítások kapnak nagyobb hangsúlyt.

A művészetoktatás, művészeti szakképzés területeinek elemzése, kutatása az oktatás nemzetközi rendszerében

1. Az oktatás, a képzés, a neveléstudomány nemzetközi szakirodalmában egyre könnyebben hozzáférhetőek azok az írások, kutatási elemzések, segédanyagok, amelyek a művészetoktatás előtérbe kerülésének friss lenyomatait jelentik és amelyek a hazai művészetoktatás törekvéseit és eredményeit is alátámaszják.

Így például rendkívül hasznos tanulmányozni az Útmutató a Művészetoktatáshoz /Kreatív kapacitások építése a 21. századra/ címmel született írást, amely a 2006-ban rendezett lisszaboni Művészetoktatási Világkonferencia állásfoglalása. A helyzetelemzésen túlmutatóan, a művészetoktatás céljainak, hatékony stratégiáinak elemzése és a kutatások eredményeinek bemutatása nyomán javaslatokat fogalmaz meg a művészetoktatás fejlesztésében érdekelt valamennyi oktatási szereplő, az oktatás irányítói, politikusok számára.

Ugyancsak rendkívül gazdag tartalommal készült az a 2007-ben összeállított nemzetközi kézikönyv, amely a művészetoktatás legfrissebb kutatási eredményeit mutatja be – szerte a világon – tizenhárom témakör köré szervezve. (*Bresler, 2007 szerk.*)

2. Ján Figel, az Európai Unió oktatásért, képzésért, kultúráért és ifjúságért felelős biztosa szerint a társadalmi fejlődést elősegítő innovációt és kreativitást alapvető tényezőknek kell tekinteni a gazdasági növekedés folyamatában.

Így 2009-ben, a *Kreativitás és innováció (az oktatásban és a kultúrában)* európai éve rendezvénysorozat kiváló alkalmat, lehetőséget biztosít – remélhetőleg hazánkban is – a társadalmi-gazdasági folyamatokban a művészet és a kultúra különleges, kettős szerepének feltárására és értékelésére. A kreativitás szorosan kötődik a művészetoktatáshoz, így tehát a kultúra közvetítéséhez, a kulturális dimenzió szélesítéséhez.

Ján Figel annak a véleményének is hangot adott, hogy a művészet és a kultúra jelentősége gazdasági értelemben nem elhanyagolható, a rendelkezésre álló adatok azt a tényt támasztják alá, hogy míg az EU átlagos foglalkoztatási rátája bizonyos időszakban csökkent, addig a kulturális szektoré nőtt.

Megállapítása szerint "A kulturális szektor a kreativitás motorja, ami pedig a társadalmi és gazdasági fejlődés alapja. Erősen hiszek benne, hogy az EU művészete és kultúrája a gyorsabb növekedés és a több és jobb munkahelyteremtés elérésének dinamikus, gazdasági és társadalmi értelemben vett hajtóereje."

3. Hazánkban az elmúlt években megtörtént az új OKJ szerinti művészeti szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeinek és központi programjainak átdolgozása, az Európai képesítési keretrendszer követelményeinek megfelelően. A képesítési keretrendszer olyan nemzetközi ekvivalencia hálózatot eredményez, amelyben a művészeti szakképesítések is Európa szerte összevethetők és megfeleltethetők lesznek.

A szakképzés minőségének javítása érdekében szükségessé vált olyan indikátorok kidolgozása, amelyek a képzési eredmények európai szintű értékelését és összevetését is lehetővé teszik.

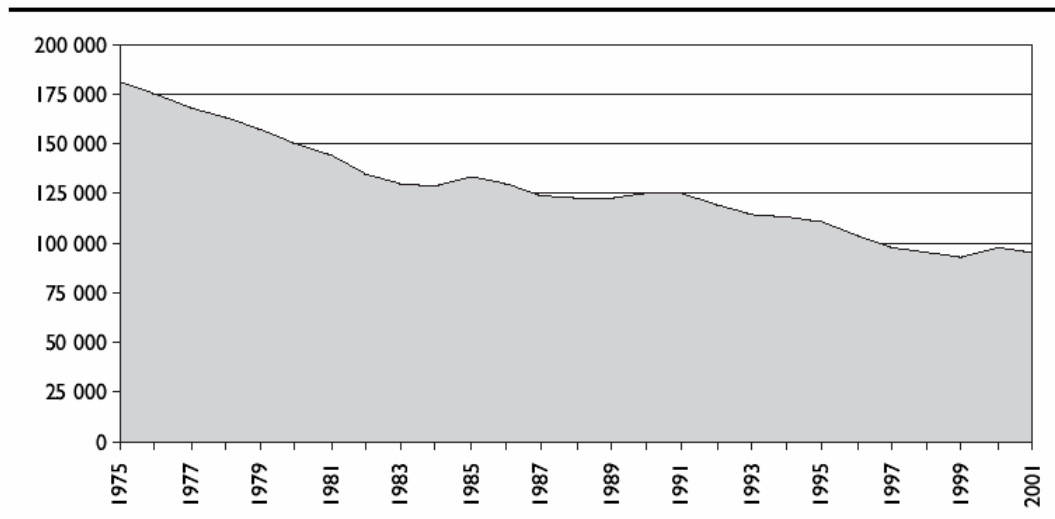
Jó példa erre a norvég szakoktatási, képzési rendszer, amely a képzési szakmai jegyzékében található „Tervezés, művészet” szakmacsoportba tartozó szakképesítések működtetésében egyéni értékelési rendszert és a képességek szerinti differenciálást vezetett be.

Arra a kérdésre, milyen legyen az európai szakképzés a jövőben, röviden az a válasz fogalmazódik meg, hogy jellemző változásként az ún. szektorális váltást kell tudomásul venni, amely azt jelenti például, hogy a szolgáltatások – ezen belül a személyes szolgáltatások iránt kereslet – előtérbe kerülnek. Ez a humán területek szakképzésének megújítását igényli, amely mindenképpen csak erre irányuló szemléletváltással valósítható meg.

Művészetoktatás a magyar közoktatás rendszerében

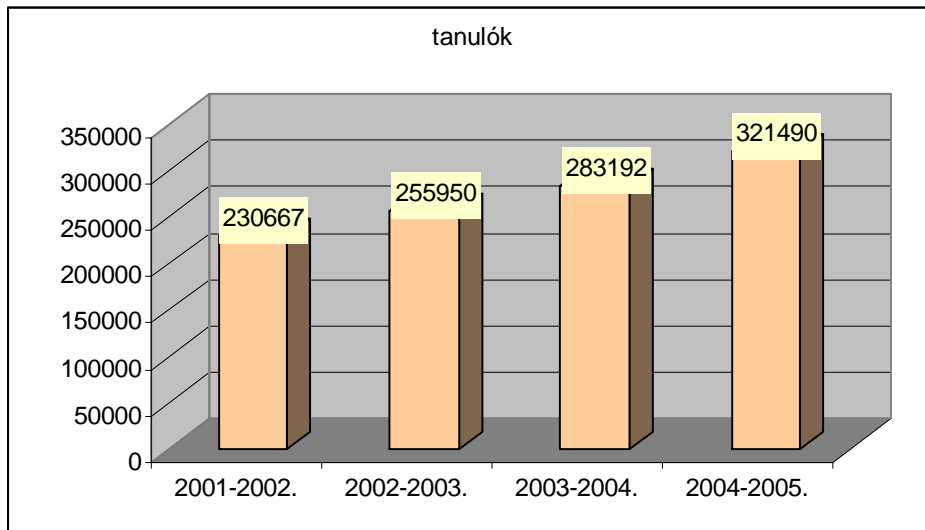
1. Magyarországon a művészetoktatás rendszere és tartalma az utóbbi évtizedekben komoly változásokon ment keresztül. A zenei nevelésben évszázados hagyományokat és figyelemreméltó eredményeket felmutató zeneiskolák mellett sorra jöttek létre a más művészeti ágak képzését is felkaroló állami és nem önkormányzati (magán, alapítványi, egyházi) fenntartású alapfokú művészetoktatási intézmények.

Az alábbi adatokból látható, hogy a demográfiai csökkenés ellenére is egyre több diák tanul alapfokú művészetoktatási intézményekben.



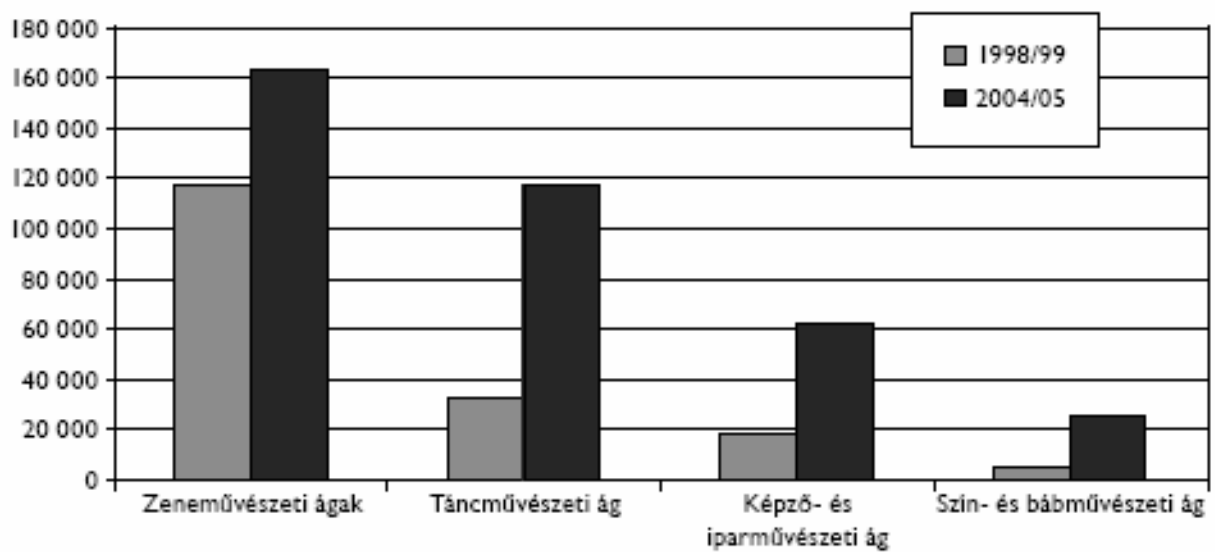
*Az 1975 és 2001 között született korosztályok létszáma 2002. január elsején (fő)
 Forrás: Demográfiai évkönyv 2001, KSH*

Tanulók létszáma alapfokú művészetoktatási intézményekben (országos adat):



Forrás: OM Statisztikai tájékoztató

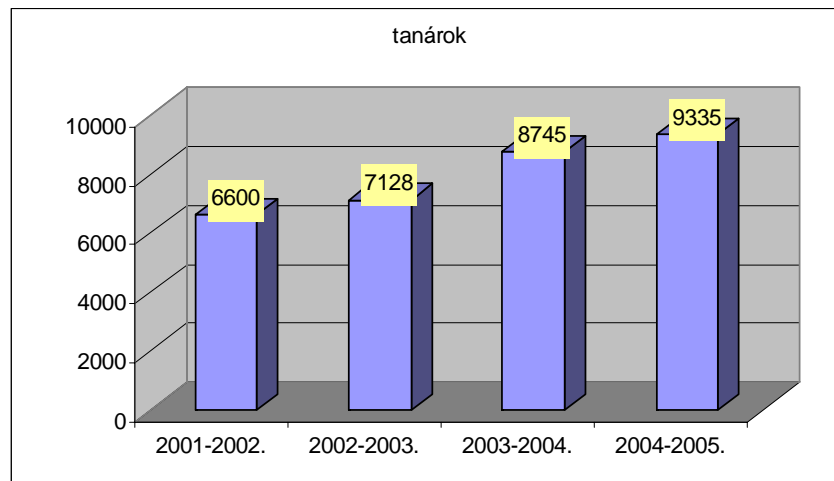
A tanulólétszám változása az alapfokú művészetoktatásban a négy művészeti ágban,* 1998/99-től 2004/05-ig



Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Középfokú oktatás 1998/99, OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005, valamint OM 2004/2005. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

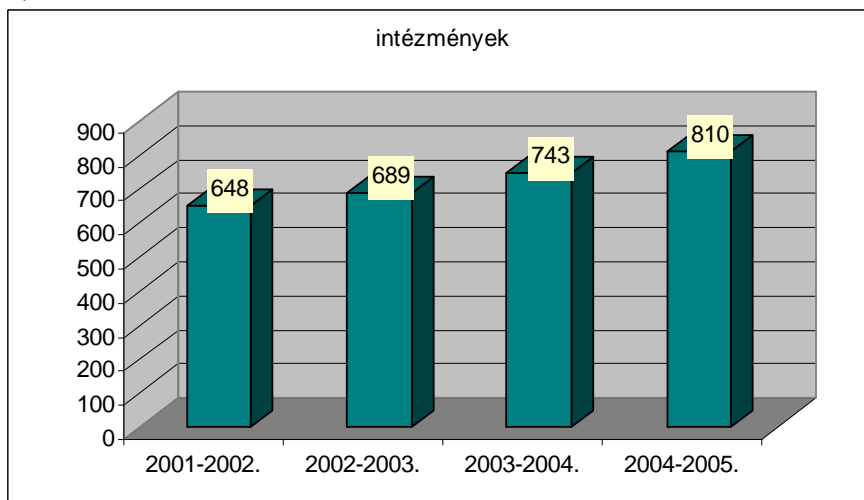
* A és B tagozatosok összesen.

Tanárok létszáma alapfokú művészetoktatási intézményekben
(országos adat):



Forrás: OM Statisztikai tájékoztató

Az alapfokú művészetoktatási intézmények száma
(országos adat):



Forrás: OM Statisztikai tájékoztató

Az alapfokú művészetoktatási intézmények egy része – sajnálatos módon – a normatíva minél nagyobb arányú igénybevétele és felhasználása érdekében jött létre vagy bővült az egyes művészeti ágakkal. Az elmúlt években elvégzett minősítő eljárások során azonban csak a színvonalas, értékes munkát végző intézmények maradhattak fenn a szakmai vizsgálatok után.

A 2007-ben lefolytatott első minősítési eljárás 666 intézmény számára volt eredményes, 531 intézmény kiválóra minősített intézmény címet kapott, 135 intézmény minősített címmel zárta a folyamatot.

Ezek az iskolák bizonyos értelemben átvették az általános iskolákban elsorvadt művészeti tárgyak oktatását, mert a Nemzeti alaptantervben meghatározott műveltségi területek ugyan megőrizték az énekzene, a tánc és dráma, valamint a rajz és vizuális kultúra tartalmakat, azonban a szűkösen meghatározott órakeretek között ezeknek a területeknek a jelentősége méltatlanul háttérbe szorult. Sajnálatos módon lecsökkent a művészeti tagozatokat (például ének-zene tagozat) eredményesen működtető általános iskolák száma is.

Összefoglalás

Elemzésünk legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

1. A művészet szerves része a megismerésnek, a tudásszerzés folyamatának, az értelmi gondolkodás mellett az érzéki gondolkodás képességeit is a társadalom- és a természettudományok tanulásának szolgálatába kell állítani. Az egyoldalú intellektuális fejlesztés kiegyenlítésére minden iskolatípusban és iskolafokozatban nagyobb szerephez kell juttatni a művészeti tantárgyakat
2. A művészetoktatás intézményei a tehetségfejlesztés, tehetségsegítés sajátos alkotóműhelyei, az oktatásban a speciális művészeti képességek fejlesztésének feladatát minőségi – a kreatív alkotómunka elsődlegességét biztosító-folyamatok során oldják meg. A települések életében meghatározó jelentőségű kulturális intézményekként vesznek részt.
3. A művészetoktatással foglalkozó iskolák hatékonyságát és eredményességét - a minőségi módon létrehozott kulturális értékek figyelembevételével- a képzés sajátosságai alapján szükséges értékelni. A művészeti nevelés során megtapasztalt és kibontakoztatott kreativitás a társadalmi és gazdasági folyamatok fejlődését segíti elő.
4. A művészetoktatás fejlesztésére irányuló nemzetközi tapasztalatokat, kutatási eredményeket a hazai felsőoktatásban –a tanárképzésben- valamint a közoktatás gyakorlatában hasznosítani szükséges annak érdekében, hogy a tanítási-tanulási folyamatok a teljes személyiség fejlődésére irányuljanak.
5. A művészeti szakképzés szervezeti és tartalmi elemeinek újonnan kialakított rendszere illeszkedik az Európai képesítési keretrendszer követelményeihez, ugyanakkor hazánkban rugalmasan és korszerűen biztosítja a humán szakterületen belül a kulturális szektor fejlődését biztosító művészeti szakképesítésekre való felkészítést.

Forrásmunkák:

1. Arnheim, R.(1965): A vizuális gondolkodás. In Kepes György (szerk.) Látásra nevelés. MTA Művészettörténeti Kutatóintézet, Budapest, 2008.
2. Bresler, L (2007, szerk.): International Handbook of Research in Arts Education I-II. Springer, Dordrecht
3. Csapó Benő (2008): Az oktatás Magyarországon az ezredforduló körüli évtizedekben-fejlődési tendenciák és megoldásra váró problémák. In Benedek András-Hungler Diána (szerk.): VII. Nevelésügyi Kongresszus Program és összefoglalók, Budapest
4. Chikán Ágnes (2005): Levelek a tudás fájáról. Agroinform Kiadó, Budapest
5. Lannert Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség, méltányosság Új Pedagógiai Szemle, 12. 3-15.
6. Útmutató a Művészetoktatáshoz /Kreatív kapacitások építése a 21. századra.
http://www.mzmsz.hu/static/letoltes/utmutato_a_muveszetoktatashoz.doc

Kompetenciák, kiemelt területek

Egészséges életmódra nevelés, iskolai testnevelés és diáksport

Ónodi Szabolcs

Helyzetelemzés

Mottó: „A nép egészsége legyen a legfőbb erény” (Cicero)

Az egészség teljes fizikális, mentális és szociális jólét állapota nem pedig pusztán a betegségek, fogyatékoságok hiánya. (WHO, 1986.)

Magyarország egészségügyi helyzete (2008.):

„A nemzet fogy és beteg!”

- csökken a népesség száma,
- rövid az élettartam,
- az élők pedig betegek.

A népességszám csökkenése:

1990.	19.061 fővel
1992.	27.057 fővel
1996.	37.850 fővel
2010.	41.191 fővel

1958-tól napjainkig 1,2 millió fő a népesség csökkenése, 2050-re prognosztizált népességszám kb. 8 millió fő (KSH, 1997.)

A születéskor várható élettartam:

	Év	Férfiak	Nők
EU átlag	1997.	74,8 év	81,2 év
Svédország	2002.	78,3 év	83,4 év
Ausztria	2002	72,9 év	79,5 év
Magyarország	2004.	68,6 év	76,9 év

Az a legjobb társadalom, ahol az emberek minőségi élete tovább tart! (KSH, 2005.)

A felnőttkori „népbetegségek” egyre korábbi életszakaszban jelentkeznek. Már iskoláskorban egyre gyakoribb a szív-keringési rendellenesség, a légzési problémák, a mozgásszervi és tartáshibák, pszichés zavarok, beilleszkedési nehézségek, kóros kövérség.

A káros szenvedélyek iránti fogékonyság az egyre fiatalabb korosztályt érinti (dohányzás, alkohol, drog, játékszenvedély). Aggasztó a növekvő fiatalkori bűnözés, a korai felelőtlen szexuális élet.

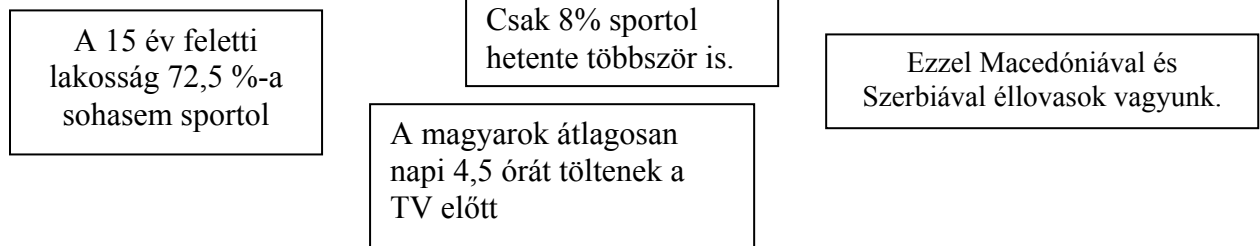
„A magyar lakosság egészségi állapota folyamatosan romlik, sokszor alatta marad a kelet-európai átlagnak is.” (EuM-KOMA 2002.)

„Az elhízás hazánkban 2 millió felnőttet érint. A lakosság 40%-a túlsúlyos, óránként 7 ember hal meg elhízással kapcsolatos kórképben, ami kb. 30 milliárd Ft többletkiadást tesz ki.” (Magyarország egészségügyi helyzete. Medinfó, 2004. és WHO)

A szakemberek szinte egybehangzó véleménye, hogy mindez a **megváltozott életvitel, a mozgásszegény életmód** következménye. Az általános fittség emelésében, a sportos, cselekvő, aktív életvitel kialakításában, a pozitív személyiségjegyek fejlesztésében, a szabálykövető magatartás kialakításában (vagyis a szocializációban) minden társadalomban a **SPORTNAK kitüntetett szerepet tulajdonítanak.**

A felnőtt életvitel szokásrendjét az **ISKOLAI TESTNEVELÉSEN ÉS DIÁKSPORTON** keresztül közelíthetjük meg.

- Mivel töltjük a szabadidőnket? (GFK Hungária Custom Resach „Goldolatok a hazai fogyasztás kultúráról” Kozák Ákos 2007. május 31.)



EURÓPAI UNIÓS törekvések az iskolai testnevelés fejlesztésére:

1990. Berlin:

I. Testnevelési Világtalálkozó. Pozitív kezdeményezések az iskolai testnevelés nemzeti fejlesztésére.

2001. Az Európa Tanács ajánlása:

„Az oktatás minden szintjén biztosítani kell a szakképzett testnevelő tanárokat.”

2002.

Felmérés az EU tagországokban az iskolai testnevelés helyzetéről: (K Hardman)

2003.

Miniszterek Tanácsának állásfoglalása az iskolai testnevelés helyzetének javítására. Oktatási és egészségpolitikai ajánlások.

2003.

Az Európai Parlament és a Tanács (febr. 6-i) határozata: 2004. a „sport általi nevelés éve” legyen.

2005. Magglingen. II. Testnevelési Világtalálkozó:

Megállapítása: Csökken az iskoláskorú sportoló fiatalok száma.

2007. február Brüsszel:

Az EU Kulturális és Oktatási Bizottságának nemzetközi konferenciája (a fiatalok elhízása, a testnevelési órák a kívánttól elmaradt száma, az oktatók képzettsége...)

2007. nov. 12. Strassburg:

dr. Schmitt Pál felszólalása az Európai Parlament plenáris ülésén:

„Az EU-ban élő gyermekek mintegy negyede elhízott vagy túlsúlyos, 50%-uk kizárólag az iskolai testnevelés órán végez sporttevékenységet, eközben a testnevelésre fordított órák száma folyamatosan csökken... Az iskolai testnevelés sajnos veszített jelentőségéből, holott az nem csak a test, de a szellem fejlődésének is az alapja. A finom és durva motorika, mely jól fejleszthető a mozgásos játékok, mozgásos feladatok által, nélkülözhetetlen az írás, és olvasás tanulásában. Nem véletlen, hogy a dislexiás, disgráfias gyerekeket mozgásterápiával is kezelik... Az iskolai testnevelés a testmozgáson túl olyan fontos tulajdonságokat is fejleszt, mint a kitartás, a csapatszellem, akaratereő, a fair play, amelyeknek a ránk bízott fiatalok egész életük során hasznát vehetik.

A sportnak kiemelt szerepe van a társadalmi beilleszkedés elősegítésében, a szociális kohézió erősítésében...”

(<http://www.hupe.hu/kapcs/mttoe/hirek-0711131.html>) 2008.01.15.

Képzési arányok a közoktatásban hazánkban:

Képzési arányok és hatások



Mentális képzés:

Az iskolai oktatás belső tartalmában nem csupán a mentális és szomatikus arány torzult, hanem a mentális fejlesztésen belül is a **bal** agy **féltekének** dominanciája a jellemző.

Itt van a központja:

- a beszéd mondásának és értésének (kommunikáció – szövegértés);
- logikus, racionális, analitikus gondolkodásnak;
- idő- és ritmusérzékelésnek.

A jobb féltekében van:

- a beszéd érzelmi felhangjai (társas kapcsolat, viselkedési normák)
- látottak felismerése, térlátás (vizuális kultúra, képzelő erő)
- a zene érzékelése (őszinte érzelmek sokszínűsége)
- a szintetikus gondolkodás
- a kreativitás („humora csak a jobb féltekének van”).

A két félteke között harmonikus együttműködés csak akkor lehetséges, ha mindkét féltekét arányosan fejlesztjük. Ez egyben a **lelki egészség** fejlesztését is jelenti. A **kreativitás**, a rugalmas gondolkodás a két agyfélteke együttműködésén alapul. Nagyobb szerepet kell adni a személyiségfejlesztésben a művészeti módszerek alkalmazásának, a zenei oktatásnak (Kodály módszer), az olvasmány élménynek, a fiatalkori mesélésnek. Az érzelemvilág gazdagsága jelentősen befolyásolja a tanulási képességünket. Ezért is kell az oktatási rendszerünkben a **művészeti nevelésre** nagyobb hangsúlyt helyezni.

Szomatikus képzés:

A WHO tanulmányok sokaságának összegzéseként megállapítja, hogy a teljes körű iskolai egészségfejlesztésnek leghatékonyabb módszere, ha a fejlesztés egyidejűleg kiterjed a lelki egészségre, az egészséges **iskolai táplálkozásra** és a rendszeres és szakszerű **testmozgásra**. (<http://www.euro.who.int/dokument/e88185.pdf>)

Szakirodalmak sokasága igazolja, hogy a tervszerű iskolai egészségfejlesztés szoros kapcsolatban áll a tanulók magatartás és tanulmányi eredményességével.

Egészséges iskolai táplálkozás:

- az **alultáplált** gyermeket ingerültség, apátia, csökkent fizikai teljesítőképesség, koncentrációs nehézségek, gyakori hiányzás, romló iskolai teljesítmény jellemzi;
- a **kövér** gyermekek önértékelése és társas kapcsolatai szenvednek csorbát, tanulmányi eredményük csökken.

A lelki egészség:

- a lelki jólét csökkenése depresszió, gyenge osztályzatok, csökkent figyelem, elutasító magatartás, gyakori hiányzás tünetekkel jár;
- a lelki egészség hiányára utal az öröm és kielégültség keresése alkohol- és drogfogyasztással, dohányzással;
- az iskolai agresszió, gyermekkori társak bántalmazása is lelki sivárságra utal.

A minőségi iskolai testnevelés és sport, az életkori sajátosságokhoz igazodó testmozgás nem csupán a motorikus tulajdonságokat, a szomatikus teljesítőképességet fokozza, hanem bizonyítottan javítja:

- a tanulók egészség-magatartását (kevesebb dohányzás, jobb stresszkezelés),
- társas kapcsolatokat (iskolai közösséghez való kötődés),
- koncentrációs képességet (jobb tanulmányi eredmény, konzultációs készség, olvasás, írás és matematikai eredmények).

A testnevelés az egyetlen tantárgy, amely kifejezetten a testi fejlődésre, a pszichomotoros kultúra fejlesztésére, a higiéniára összpontosít. Kiemelt fejlesztése ezért indokolt!

Óratervi arányok az OECD-országokban a 12-14 éves korosztály oktatásában, 1998 (%)
TESTNEVELÉS

Anglia	8	Hollandia	9
Ausztria	7	Írország	5
Dánia	7	Portugália	10
Finnország	8	Spanyolország	9
Franciaország	11	Svédország	7
Japán	10	Új-Zéland	11
Németország	9	Magyarország	6
USA	12		

Forrás: Educaton at a Közoktatás 2000 Glace, 2000. OM kiadás

Időkeret:

Az iskolai testnevelés heti óraszám hazánkban:

1-4. osztály → 3

5-8. osztály → 2,5

9-12. osztály → 2 (Közoktatási törvény 48.§)

A jogszabály azt is kimondja, hogy minden közoktatási intézmény számára kötelező a mindennapi testedzés feltételeinek a megszervezése.

A testnevelési órákon túl a végrehajtási rendeletek megfogalmazzák ennek megvalósítási lehetőségét is.

A 11/1994-es MKM rendelet 5.§ (1) :

az iskolák a mindennapi testedzést

- a kötelező tanórai foglalkozások,
- a tanórán kívüli iskolai sportfoglalkozások és
- az iskolai sportköri foglalkozások keretében

kell megszervezni oly módon, hogy minden tanulónak naponta legalább 45 perc időtartamban a testmozgás, sportolás lehetősége biztosított legyen.

Sajnos a gyakorlat nem igazolta a jogalkotók szándékát. Az anyagi gondokkal küzdő iskolák elsőként a tanórán kívüli tevékenységeiket szüntették meg.

Közoktatás-politikusaink a megoldást a nyugat-európai példáktól várják, ahol a gyermek szabadidős tevékenységét a családok szervezik. A sport piacosodása következtében nálunk is gomba módon szaporodnak a fizető, nem olcsó wellness és fitneszklubok, rekreációs központok. Az iskolán kívüli tanfolyami sportfoglalkozások árát is a piac alakította ki úgy, hogy azt csak egy szűk réteg képes megfizetni (pl. úszás, tenisz, aerobik, judó...). Esélyegyenlőség? Így a tanulóifjúság jelentős részének a sportolási igényét a heti 2-2,5 órát TESTNEVELÉS elégíti ki.

Létesítményhelyzet:

A magyarországi időjárási viszonyok miatt a testnevelés tantárgy oktatása teremigényes. A tanév 10 hónapjából 6 hónap (novembertől-áprilisig) tornatermet igényel.

A közoktatásban jelenleg 3587 tornateremmel és 2191 tornaszobával rendelkezünk (OKM statisztika, 2007.).

Sajnos ezeknek a létesítményeknek a többsége régen épült, vagy szükségmegoldás, az állaguk leromlott, felújításra szorul.

Lesújtó véleményt ír az Országos Egészségfejlesztő Intézet jelentése 5350 közoktatási intézményben végzett helyszíni felmérése alapján. Az iskola-épületek 11%-a felel csak meg az alapvető higiéniai követelményeknek. A vizesblokkok hiánya vagy leromlott műszaki állapota miatt a tanulók 52%-a nem tud kellően tisztálkodni a testnevelésórák után. A szabadtéri létesítményhelyzet jobb. Az iskolák 59%-a rendelkezik sportudvarral, 30-40%-nál pedig van tér annak kialakításához. (Bihari Á. és munkatársai, 2000.)

Jelenleg kb. 600 tornaterem hiányzik a rendszerből!

- Közoktatás-politikai törekvések az ifjúság sportos életmódjának, egészségi állapotának javítására a rendszerváltás óta:

Valamennyi kormányunk felismerte ennek jelentőségét és programokat készített. Hazánk rendszerváltó minisztere – Antall József – a testnevelés erkölcsi és jellemnevelő hatását hangsúlyozta:

„Egyenes, egészséges jellemű embereket, nincs még egy olyan „tantárgy”, amelyik oly mértékben tudna nevelni és befolyásolni, mint egy jó értelemben vett testnevelés és sportszellem.”

(Országos Testnevelési Kongresszus 1991.)

A mainál elismerten nehezebb gazdasági körülmények között 609 új tornaterem épült kormányzati és települési önkormányzati összefogással.

(Országos Tornaterem-építési program (1991-95.) OTSH kiadvány)

A program, amely uszodák és szabadtéri pályák megépítését is előirányozta az 1994-es kormányváltással megszűnt.

Ezt követően retorika szintjén folytatódott a „jobbítás”.

Vojnik Mária, az Egészségügyi Minisztérium államtitkára az Országgyűlésen az alábbi megállapítást tette:

„A rendszerváltás óta valamennyi kormány deklarálta az egészség fontosságát, de ... a számtalan ígélet megvalósíthatatlan maradt. Kiemelt figyelmet kell fordítani az egészséges ifjúság felnevelése érdekében indított megelőzési programokra.” (OGF jegyzőkönyv, 2002. június 4. 382-84. p.)

Pedig volt itt:

- Egészséges Nemzetért Népegészségügyi Program (1066/2001. VII. 16.) sz. határozat elrendelte a program végrehajtását)
- Az Egészség Évtizedeinek Johan Béla Nemzeti Programja (2003. április 7. Országgyűlési határozat a program folytatásáról)
Ebből részlet:
„Az iskola legyen az egészségfejlesztés alapvető színtere”
„A nappali rendszerű iskolai oktatásban minden tanuló számára épüljön be a testnevelés mindennapos elméleti és gyakorlati oktatása”
- Sport XXI. Nemzeti Sportstratégia
„... az iskolai testnevelés és sport keretében kell megalapozni a gyermekek fizikai kondícióját, megszerettetni a sportot, valamint tudatosítani a sportos, egészséges életmód fontosságát.”
2003-06. közötti időszakban 100 új tornaterem és 50 új uszoda megépítése volt tervben.
- Oktatási Minisztérium Közoktatás-fejlesztési Stratégiája (2004.)
„Jelentősebb felmérések eredményei bizonyítják, hogy az ifjúság fizikai állapota, testi fejlettsége nem megfelelő. Ezért tartjuk fontosnak az iskola tartalmi megújításában az egészséges életmód, a szomatikus nevelés hangsúlyozottabban átértékelt szerepét.”
2010-ig a közoktatási intézmények leromlott épületeinek és sportlétesítményeinek felújítására 120 milliárdos fejlesztési programot hirdetett. Ezen belül az OLLE programban (Országos Labdarúgó-pálya Létesítési Program) több száz műanyag borítású sportudvar és játéktér átadását tervezik.

Társadalmi és **civil szervezetek** segítségnyújtási törekvései:

1. A Magyar Testnevelő Tanárok Országos Egyesülete (mintegy 40 tagszervezete több ezer testnevelőt képvisel országos lefedésben)
⇒ Három országos fórumot szervezett: (közel ezer-ezer résztvevővel) 1991.
Nemzeti Sportcsarnok,
2003. A Kormány sportstratégiája, aug. 29-30. Gyula: Az ifjúság egészségének megjavításáért
2008. aug. 24-25. Gyula: Testnevelő tanárok a sportstratégia sikeréért, a sportoló nemzetért
⇒ Kettő nagy konferenciát (Budapesten mintegy 400-400 fővel)
1999. Összefogás az ifjúság egészségéért, edzettségéért
2005. április 23. Budapest: Az iskolai testnevelés tartalmi megújulása
⇒ Évente közgyűlést Bp. TF-en (száz fölötti küldöttel) ahol a testnevelést,

diáksportot érintő **állásfoglalásokat** fogadunk el, és juttatjuk el az illetékeseknek.

2. Bevont civil szervezetek a szakmai ajánlások egyeztetésénél:
 - Gyógytestnevelés és Gyermekekért Országos Egyesület,
 - Magyar Gyógytornászok Társasága,
 - Magyarországi Szülők Országos Egyesülete,
 - Magyar Gerincgyógyászati Társaság,
 - Iskola-egészségügyi Társaság,
 - Ortopédiai Szakmai Kollégium,
 - Csecsemő- és Gyermekgyógyászati Szakmai Kollégium,
 - Reumatológiai és Fizioterápiás Szakmai Kollégium,
 - „Józan Élet” Egészség- és Családvédő Országos Szövetség,
 - Magyar Gyermekbarát Mozgalom.
3. A Magyar Testnevelő Tanárok Országos Egyesülete KÖZÉPTÁVÚ STRATÉGIAI TERVET fogalmazott meg, melynek főbb fejezetei:
 - A testnevelés értékközvetítő, személyiségfejlesztő hatásainak gyűjteménye
 - Testnevelés és diáksport az iskolai Pedagógiai Programban,
 - Áttekintette az iskolai testnevelés személyi feltételeit,
 - A testnevelés tanítás tárgyi feltételrendszerét,
 - A testnevelés tantárgy tartalmi megújítását,
 - A gyógytestnevelés helyzetelemzését,
 - A tanórai testnevelés óraszámait, jogszabályi háttérét,
 - Az értékelést, osztályozást,
 - A szaktanácsadói rendszer működését,
 - Az iskolai testnevelés és diáksport irányítói rendszerét,
 - A tanórán kívüli diáksport helyzetét.Egyesületünk napi élő kapcsolatot tart a jogalkotókkal, a MOB-bal, a Nemzeti Sport Tanáccsal, a szakági minisztériumokkal.

Újszerű kezdeményezés napjainkban az ifjúság egészségéért:

Több tárcát érintő „Teljes körű iskolai egészségfejlesztő programot dolgozott ki az Országos Gerincgyógyászati Központ Prevenciók programirodája dr. Somhegyi Annamária vezetésével.

Négy alapfeladatot határoz meg az iskolai egészségfejlesztésben:

- az egészséges táplálkozás megvalósítását,
- mindennapi testmozgást minden gyermeknek,
- a gyermek érett személyiséggé válásának elősegítését, és
- környezeti, médiatudatossági, családi életre nevelést (hatékony egészségnevelést tanórai rendben).

(www.ogk.hu „Teljes körű iskolai egészségfejlesztő programok”)

Összegzés:

Az elmúlt 18 év közoktatás-politikai szándékának valamennyi törekvése – anélkül, hogy a jószándékot megkérdőjeleznék – átütő sikert nem hozott. A 1,5 milliós diákság életvitelében, egészségének, edzettségének megszilárdításában nincs változás. A gyors társadalmi és gazdasági – ezáltal életmód – változásokra ezen a területen jó választ nem tudott adni.

A jelenlegi helyzet fennmaradásának várható következményei:

1. Az ifjúság egészségi állapotának további romlása;
2. A társadalmi fejlődést biztosító „humán erőforrás” fokozatos gyengülése;
3. Az egészségtelen, mozgásszegény életmód a felnőtt társadalomban továbbra is fennmarad;

4. A testnevelés egészségfejlesztő és jellemformáló hatása csak igen korlátozottan jut érvényre. A világhírű magyar versenysport utánpótlás bázisa elgyengül.

Az utóbbi idő legnagyobb pénzügyi és gazdasági válságának idején a lakosság biológiai állapotán túl felértékelődik a morális tartása, erkölcsi állapota, jelleme. Ezek fejlesztésének leghatékonyabb eszköze éppen a sport, az ifjúság széleskörű sportolása lenne.

Szent-Györgyi Albert ezt így fogalmazta meg:

„Egy sportcsapat a társadalom kicsinyített képe, a mérkőzés az életért való nemes küzdelem szimbóluma. Itt a játék alatt tanítja meg a sport az embert rövid idő alatt a legfontosabb polgári erényekre: az összetartásra, az önfeláldozásra, az egyéni érdek teljes alárendelésére, a kitartásra, a tettekézségre, a gyors elhatározásra, az önálló megítélésre, az abszolút tisztességre és mindenek előtt a „fair play”, a nemes küzdelem szabályaira.”

(1930. nov. 22-23. Szeged, Országos Testnevelési Kongresszus)

Örökérvényű szavainak aktualitása figyelmeztetés az ifjúságért felelősséget érző, tenni akaró és tenni tudó mindenkori felnőtteknek.

Összefoglalás

Elemzésünk legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

1. Az iskolák pedagógiai programjában első helyre kerüljön az **EGÉSZSÉGNEVELÉS**
2. 6-10 éves korosztálynak mindennapos szakszerű testnevelési foglalkozást
3. Nagyobb hangsúlyt a művészeti nevelésre
4. Sportos, cselekvő életvitel kialakítása, mely elkísér a felnőtt korba

Forrásmunkák:

1. A Magyar Testnevelő Tanárok Országos Egyesületének közgyűlési, konferenciái és választmányi üléseinek anyagai. Többségében prof. Istvánfi Csaba elnök
2. Barkóczi Ilona, Pléh Csaba: Kodály zenei módszerének pszichológiai hatásvizsgálata. (Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet kiadványa 1977.)
3. Hámori József: „Az emberi agy szimmetriái” (Dialóg Campus Kiadó, Pécs 1999., 2005.)

Hogyan változtak a nevelés és oktatás kulcsfontosságú probléma-területei?

Iskola a változó társadalomban

Szilágyi Imréné

Helyzetelemzés

Iskola és társadalom

Az oktatás eredményességét a tanulók tudásának működőképessége, a társadalmi elvárásoknak való megfelelés méri. Nálunk a 80-as évek végétől sürgették a felgyorsuló társadalmi-gazdasági változások egyre sűrűbb impulzusokkal az iskola világának, tudás-és tanulásfelfogásának megújítását. Az oktatás azonban – rendkívüli összetettségéből és benne a szubjektív tényezők jelentős mértékű részarányából adódóan – igen nehézkesen mozduló rendszer. Ezért még a 90-es évek elején is inkább egyfajta távolságtartás és a külső hatásoktól való függetlenedés volt jellemző, és csak az évtized közepétől történt érezhető nyitás az iskolák szemléletében az új társadalmi kihívások, a munka világa és az átfogó európai fejlesztési folyamatok készítéseinek befogadása iránt. Az oktatás és a társadalmi-gazdasági egymásrataltság felismerése elemi érdek és természetesen szimmetrikus kapcsolatot tételez fel. Ám az együttműködés ma sem tekinthető felhőtlennek. Hiányzik a kölcsönösség valóságos jelenléte és esetleges a kapcsolatépítés. Az eredményes és folyamatos párbeszédhez mindkét oldalról szükség volna a kölcsönös függőség síkjainak meghatározására, csatornáinak tervszerű kiépítésére.

Az oktatás megújítását kikényszerítő jelenségek

Az oktatás és a gazdasági-társadalmi együttműködés szükségességére számtalan jelenség figyelmeztet. Elég, ha megvizsgáljuk például, hogy a képzés mennyire képes ma kiszolgálni a gazdasági átalakulásból fakadó elvárásokat. Az általános képzés megfelelő alapot teremt-e tömeg méretekben a társadalmi munkamegosztásban való aktív részvételhez, az életben való helytállás sikerességének megalapozásához? Kifejleszti-e a tanulóknak az egyén és a társadalom szempontjából is fontos értékeket, az aktív állampolgári lét feltételeit?

Látjuk, hogy nemcsak jelentős rétegeket sújt és szinte családi örökséggé válik a képzetlenségből fakadó munkanélküliség, hanem egyre növekszik a társadalom peremére szoruló rétegek aránya is. Nem igazán tudunk élni az európaivá szélesedő munkaerőpiac kínálta lehetőségekkel. (Az OECD mérésben résztvevő országok között alig akad olyan, amelyikben nagyobb a szociális körülmények és a családi háttér teljesítményt meghatározó szerepe, mint nálunk.) Nem kap kellő hangsúlyt a nevelésben az állampolgári tudatosság, a sikeres vállalkozáshoz szükséges képességek fejlesztése, a talpon maradáshoz az esetleg többszöri pályamódosításra való felkészítés. A kultúrához való hozzáférés feltételrendszerében rendkívül nagyok az eltérések a közoktatás intézményrendszerében, mely az oktatás eredményességét és méltányosságát súlyosan veszélyezteti. Az intézmények jelentős része eszköztelen a társadalom integráltságának helyreállítását támogató nevelési helyzetek, feladatok megoldására. Tehát egy sor igen súlyos problémával találjuk szemben magunkat, amelynek megoldásában az iskola igen jelentős erőt képviselhetne, ám tömegméretekben ma erőtlennek látszik.

Tisztázatlan a felelősség megosztás: mi a közoktatás felelőssége, mi az egyes intézmények szerepe, kik lehetnek az oktatás együttműködő partnerei, segítői (pl. szülők, média, könyvtárak, egyéb közművelődési intézmények) ezeknek a problémáknak az enyhítésében? Kikkel és hogyan működhetne együtt az iskola a megoldás megtalálásában? Milyen

feltételrendszer szükséges ahhoz, hogy az oktatás a mainál nagyobb hatékonysággal tegyen eleget az eredményesség, az esélyteremtés, a méltányosság és az igazságosság elvárásainak?

Kiütkeresés az oktatás oldaláról

A közoktatás új irányban történő elmozdulásának első jelei között tarthatjuk számon az új tantervi szabályozás megalkotását, a nemzeti alaptanterv bevezetését. Ennek lényege, hogy új tudásfogalmat honosított meg, új szemléletű tanulás tervezésre és irányításra készítette az intézményeket, és teret engedett szakmai önállóságuknak. A hangsúlyt ugyanis az ismeretek gyorsan elévülő kánonja helyett a képességfejlesztésre helyezte, és a tananyag mennyiségének, valamint a feldolgozásra szánt idő tervezésének intézményi szintre utalt döntéseivel feltételt teremtett a helyi fejlesztési szükségletekhez való igazodáshoz.

Az oktatás tartalmának megújításában fontos előrelépést jelentett, hogy jelentősen átalakult a tantárgyi rendszer. Növekedett az idegen nyelvek tanításának jelentősége és aránya, a könyv- és könyvtárhasználat kibővült a digitális információforrások, a tömegkommunikáció eszközeinek használatára való felkészítéssel, tantárgyszerűen is megjelent az informatika. Az alapképzésben növekedett a testi nevelésre fordított idő aránya, a rajztanítás és a technikaoktatás szemlélete hatalmas lépést tett egy integráltabb szemléletű vizuális kommunikáció és korszerű technikai műveltség irányában. Megerősödött az integrált szemlélet az anyanyelvi nevelésben, probléma centrikussá vált a történelemoktatás, új területként megjelent az emberismeret és az állampolgári nevelés. Most úgy látszik, hogy a természettudományos tárgyak lettek az átalakulás vesztesei. A komplex tantárggyá szerveződés elmaradásával - tantárgyi széttagoltságuk miatt – elaprózott, alacsony az óraszámából való részesedésük az óratervekben. Rendkívül hátrányos helyzetbe került továbbá az iskolai énektanítás, valamint a tanórán kívüli nevelés.

Az alternatív iskolák példája, tanítási tapasztalatainak beáramlása új pedagógiai szemléletet és új szint hozott a módszertani kultúrába és jó indíttatást, valamint fontos támogatást is nyújtott a többségi iskolák pedagógiai munkájának megújulásához (pl.: adaptivitás, kooperativitás, differenciálás, projekt oktatás, szöveges értékelés). Folyamatosan növekszik továbbá a szülők körében a kereslet a nevelésközpontú egyházi intézmények iránt.

Gyökeres változások

Míg a fenti változások a folyamatba illeszkedve nőttek bele az intézmények gyakorlatába, voltak olyan területek, amelyeket rendkívül drasztikus változtatásra kényszerítettek a rendszerváltozást követő gazdasági-társadalmi átalakulások.

Alapokat megrendítő volt a szakképzés rendszerének reformja, mely nemcsak új szemléletű, hanem teljesen új rendszerű és finanszírozású képzés kialakítására és működtetésére irányult.

Hatalmas változásokon ment át a felsőoktatás is. Az intézményrendszer rendkívüli módon kibővült, profilja sokszínűvé vált, miközben az ágazati irányítás a szakképző funkció megerősítését, a kapacitások szűkítését várta el. Ezek a folyamatok ráadásul időben egybeestek, ám nem mindig találtak szerencsésen a „bolognai folyamat”-hoz kapcsolódó reformokkal, és az intézmények integrációja kapcsán fel-fellángoló szenvedélyes viták is jelzik, hogy ma sem mondhatjuk, hogy a felsőoktatás megújítása nyugvó pontra jutott.

Az oktatás eredményességének megítélése

A rendszerváltást követően a szakmailag önállósodott iskolák a közoktatási törvény szabta keretek között és egy látgy tartalmi szabályozás mellett maguk határozzák meg – helyi

pedagógiai programjukban és helyi tanterveikben – a pedagógiai céljaikat, feladataikat, belülről ellenőrzik, értékelik tevékenységüket, szabályozzák pedagógiai folyamataikat. A külső kontroll szerepét - a szakfelügyelet eltűnésével – csupán a többféle csatornán érkező, többnyire indirekt visszajelzések rendszere váltotta fel az eredményesség megítélésében. Így például:

- a fenntartói és a szülői elvárások és elégedettség visszajelzései;
- az intézményváltáshoz vagy más alkalomhoz kapcsolódó tanulói megméréstetéseket (pl. felvételi beszélgetések, vizsgáztatások, tanulmányi versenyek, vetélkedők, válogatások, iskolabemutakozások) eredményei,
- a felsőbb iskolaszakaszokban való helytállás sikeressége (pl.: felvételi rangsorok, statisztikák, törés vizsgálatok),
- a külső mérésekben (pl. IEA, OECD, PISA, OKÉV) nyújtott teljesítmények pedagógiai értékelése s ezek visszhangja.

Ezek a visszajelzések általában több részterületen is rámutatnak az eredmények mellett a kisebb-nagyobb hiányosságokra; eredménytelenségekre figyelmeztetik az iskolát és annak használóit, de meglehetősen esetlegesek. Jól érzékelhető, hogy társadalmi visszhangjuk megkérdőjelezi az érintett intézményben a pedagógiai munka hatékonyságát, a tervező munka tudatosságát, a metodikai kultúra korszerűségét stb. Mindezek aktuálisan felzaklatják az iskola belső világát. Hatásuk kettős: szerencsés esetben megújulási folyamatokra indítanak, de sok esetben negatív hatást gyakorolnak a pedagógusok önbecsülésére, mert befektetett energiájukhoz mérten aránytalanul és igazságtalanul ítélik az elmarasztalást, a társadalom oldaláról veszélyeztetve érzik az iskola presztízsét, s ez gyakran sértettséget indukál. A probléma megoldására ez utóbbi esetben nem születnek jól átgondolt stratégiai döntések, nem indulnak összehangolt korrekciós folyamatok (pl. nem kezdődik párbeszéd az intézmények, tagozatok pedagógusai között a fejlesztési követelmények értelmezésére; nincsenek tervszerűen építkező kezdeményezések a metodikai kultúra fejlesztésére, a tananyagstruktúra átalakítására, a mérési tapasztalatok hasznosítására, a tanulók differenciált fejlesztési igényeinek kielégítésére).

Az innovációra érzékeny és érett iskolákban viszont megnőtt az igény a megméréstetés iránt. Kíváncsiak eredményességükre és a méréseket eszközként használják folyamataik követéséhez. Gyakran előfordul azonban, hogy kellő szakértelem és megfelelő mérőanyag híján az eredmények elemzése hibás következtetésekhez juttatja a résztvevőket, vagy pl. az önkormányzatok - a mérést mint eszközt - rossz cél szolgálatába állítják (intézménybezárás, létszámleépítés). Mivel napjainkban nincs olyan, országosan minden intézmény számára hozzáférhető, standardizált feladatbank, mely a kompetenciaalapú oktatás eredményeinek méréséhez kiterjedten használható lenne, valójában csak becslésekre hagyatkozhatunk az oktatás eredményességéről, s ezért igen fontos szerepet töltenek be az időszakos nemzetközi (IEA, OECD, PISA, PIRLS) és OKÉV mérések, mert kulcsfontosságú tudásterületeken adnak visszajelzést a tanulói teljesítmények alakulásáról.

Hozzáadott érték

Gyakori jelenség, hogy a fenntartó, a társadalmi környezet, olykor még a szakmai közvélemény is csak a kiváló diákok teljesítményét tekinti egy intézmény hatékonysági mutatójának, jóllehet, hogy ugyanott a tanulók jelentős rétegegének tanulási eredménye rendkívül alacsony. Fontos lenne ezért – éppen az esélyteremtés, a felzárkóztatás értékéért

való elismerése és ösztönzése érdekében –, hogy a hozzáadott érték vizsgálata is mérlegelésre kerüljön a mérési eredmények értékelésekor.

Összefoglalás

Elemzésünk legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

1. **Az oktatásfejlesztés alapfeltétele az oktatás és a gazdasági-társadalmi környezet kölcsönössége.**
2. **Tisztázni szükséges a partneri együttműködés területeit, módját és feltételrendszerét, valamint az oktatási rendszeren belüli felelősség megosztást azoknak a súlyos társadalmi-gazdasági problémáknak az enyhítéséhez, amelyek megoldásában az iskola jelentős erőt képviselhet.**
3. **Feltárásra vár az oktatás megjavítására irányuló reformfolyamatok hatása.**
4. **Szükség van a mai tudásfelfogásra épülő feladatbankra a kompetenciaalapú oktatás eredményeinek méréséhez.**

Forrásmunkák:

1. A VII. Nevelésügyi Kongresszus tézisei. Oktatás és társadalom. 2008. Felelős kiadó Benedek András Szerk.: Papp Ágnes (<http://www.nk7.hu>)
2. Zöld könyv.2008 A magyar közoktatás megújításáért I. A közoktatás megújítása.. Szerk.: Fazekas Károly-Köllő János-Varga Júlia. Miniszterelnöki Hivatal 2008.
3. Nemzeti alaptanterv. Oktatási és Kulturális Minisztérium 2007. Budapest

Hogyan változtak a nevelés és oktatás kulcsfontosságú probléma-területei?

Mennyiben változott meg a kisgyermekkorai nevelés feltételrendszere és tartalma?

Villányi Györgyné

Helyzetelemzés

A kisgyermekkorai ellátás területe

Magyarországon az iskoláskor előtti intézményes nevelés kettéosztott szerkezeti struktúrában és két szféra irányításában életkor szerinti megjelöléssel tradíciós hagyományként működik.

A 3 éves kor alatti (0-3 éves kor) gyermekek ellátásáért felelős tárca a Szociális és Munkaügyi Minisztérium. Formái: bölcsőde, családi napközi, házi felügyelet. Bölcsődei szolgáltatások: baba-mama klub, játszócsoport, játékkölcsönző, gyermekfelügyelet. A bölcsőde és a családi napközi igénybevétele heti 5 napos, nyitva tartás átlagban napi 8-10 óra, **elméletben a szülők munkaidejéhez igazodva, aminek felülvizsgálata és módosítása lenne jó** a tényleges igény szerinti szolgáltatások megvalósítása érdekében.

Az elmúlt húsz évben mintegy felére csökkent a működő bölcsődék száma, és az abban férőhelyet kapó bölcsődés korúak száma is, ennek következtében néhány bölcsőde bezárásra került. A kistelepüléseken a '90-es évek elején megszűntek a kisférőhelyes bölcsődék. Az alapellátást és a szolgáltatásokat együttesen a korosztály 12-15 %-a veszi igénybe. Az önkormányzati fenntartású 495 bölcsőde területi eloszlása a következő képet mutatja: 144 Budapesten-, 149 megyei jogú városban-, 164 városban- és 51 községben működik.

Megnevezés	2004	2005	2006
Bölcsőde (működő)	527	530	543
Férőhely (működő)	23 911	23 766	24 255
Gondozónő	5 418	5 416	5 514
Beíratott gyermekek összesen	4 902	4 882	4 994
ebből:	30 333	30 230	31 153
önkormányzati bölcsődébe	29 369	29 274	30 066
magánbölcsődébe	505	627	759
egyéb bölcsődébe	107	41	42
A beíratott gyermekek a bölcsődés korúak százalékában	352	288	286
A gondozott gyermekek napi átlagos száma a férőhelyek %-ában	10,4	10,7	10,9
Egy szakképzett gondozónőre jutó gyermek	86,5	86,7	89,4
	6,2	6,2	6,2

Forrás: Magyar statisztika évkönyv 2006, KSH 2007.

Hazánkban az **óvodai neveléshez való hozzáférés** univerzális jog, nincsenek külön, explicit jogosultsági kritériumok az államilag finanszírozott óvodai neveléshez való hozzáférésnél. A 3-6-7-8 éves korú gyermekek intézményes neveléséért felelős tárca az Oktatási és Kulturális Minisztérium. Formái: napközi otthonos óvoda, mely egész napos, 10-12 órás nyitvatartással hétköznaponként és óvoda, mely félnapos, vagy időszakos működtetésű. **A szolgáltatás jellege nem dominál a nyitvatartásban, a szülői munkarendhez nem igazodik megfelelően.**

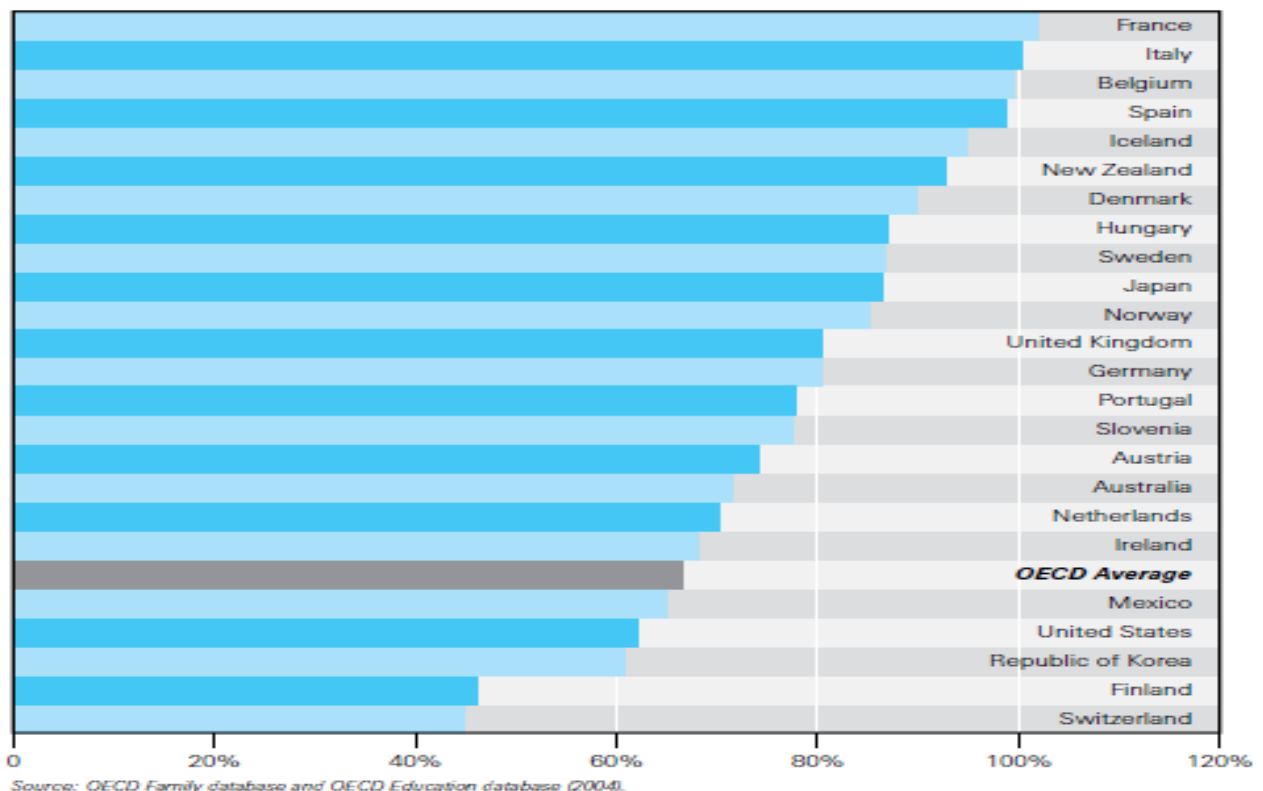
Az óvoda a közoktatás nevelő intézménye, a közoktatás első láncszeme. Szakmailag önálló nevelési intézmény, a közoktatási intézményrendszer szerves része. Az óvodapedagógusok heti 32 órában látják el nevelőmunkájukat a gyermekcsoportokban. Egész napos nyitva tartás esetén biztosítani kell a pedagógus ellátottságot, amit sajnos sok fenntartó nem tart be, ami általában csoportonként két óvodapedagógus alkalmazását jelenti. A dajkák segítik az óvodapedagógus munkáját.

Az óvodai nevelés szakasza a gyermek 3 éves korában kezdődik. Az óvodában folyó nevelőmunka minden 5. életévét betöltött gyermek számára kötelező napi négy órás időkeretben. Ha eléri az iskolába lépéshez szükséges fejlettséget, legkorábban abban a naptári évben, amelyben a hatodik, legkésőbb amelyben a nyolcadik életévét betölti, tankötelessé válik. Mindez azt jelenti, hogy ha a szülő és a szakemberek a gyermeket nem találják iskolaérettnek, még 8 éves koráig óvodában nevelődhet. A 8 évesek száma a törvénymódosítás következtében a 2003/2004-es nevelési évben országos szinten 62 fő volt, az óvodáskorú népesség 0,1 %-a, ez a szám csökkent a 2004/2005 évben, ami azt mutatja, hogy az OECD vizsgálat ajánlásai megfontolandók: nem eredményes a gyermekeknek az óvodai nevelésben való visszatartása. A 7 évesek száma is csökkenő tendenciát mutat.

Az óvodai nevelés kettős funkciót tölt be: egyrészt a szociális igazgatás körébe tartozó feladatként biztosítja a gyermek napközbeni ellátását, másrészt a közoktatás részeként felkészíti a gyermeket az iskolába lépésre.

Az óvodai ellátáshoz való hozzáférés közel egy évtizede nemzetközi összehasonlításban is igen magas, az óvodáztatásban érintett 3-7-8 éves korosztály már 2004-ban 92,9%-ot mutatott hazánkban.

Fig. 2c Enrolment of 3-6 year-olds in early education



Az óvodai nevelés biztosítása állami feladat, önkormányzati kötelesség. Az önkormányzat saját maga dönti el, hogy milyen módon gondoskodik a feladatellátásról. Óvodát fenntarthat önkormányzat, állami intézmény, főiskola, egyház, valamint jogi és természetes személy.

Állami, egyházi, alapítványi és egyéb óvodai nevelési adatok 2006/2007

	Állami		Egyházi		Alapítványi, egyéb és magán	
	db – fő	%	db – fő	%	db – fő	%
Intézmény	2 890	89,7	113	3,5	220	6,8
Feladatellátási hely	4 177	92,3	119	2,6	228	5,0
Gyermekek	310 136	94,7	8 875	2,7	8 633	2,6
Leány tanulók	149 671	94,7	4 351	2,8	4 089	2,6
Pedagógusok	28 776	94,2	844	2,8	930	3,0
nők (száma és aránya)	28 738	99,9	840	99,5	921	99,0
Csoportok	13 710	94,2	379	2,6	471	3,2
Férőhely (kihasználtság %)	332 114	93,4	9 443	94,0	10 268	84,1
1 csoportra jutó gyermek	22.6		23.4		18.3	
1 pedagógusra jutó tanuló	10.8		10.5		9.3	

Forrás: OKM Oktatás-statisztikai évkönyv 2006/2007

Az elmúlt években – egyre több helyen törvényi szabályozás nélkül - a gyermekellátási szükségletek kielégítése érdekében **óvodákban indítottak bölcsődei csoportokat**. Ez kiemelten a kis településeken tapasztalható. Az OECD vizsgálatról készült megállapítások adnak arra a problémára ajánlásokat. *Ezen intézmények vezetése és működtetésüknek feltételei nincsenek kidolgozva.* Az OECD ajánlások jó példák kiemelésével mutatnak be eredményes megoldásokat Országos adat nem áll rendelkezésre ezen óvoda–bölcsődéről, pl. a Dél-Dunántúli régióba 16 ilyen intézményegység működik. A 2006. márciusi adatok szerint 71 olyan óvoda van, amelyben bölcsődei csoport is működik, összesen 1279 férőhellyel.

Magyarországon az óvodai nevelésben résztvevő gyermekek száma 1995/1996 óta folyamatosan és tartósan csökkent 2004/2005-ig. Azóta stagnál, illetve minimálisan emelkedik + 1039 gyermek. Az óvodai férőhelyek száma is minimálisan, de emelkedett + 2 144 fővel.

Óvodai nevelés főbb adatai

Megnevezés	1990/1991	2001/2002	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007
Óvoda – feladatellátási hely	4 718	4 633	4 611	4 579	4 526	4 524
Férőhely	385 020	353 801	350 935	350 206	349 679	351 825
Pedagógus	33 635	32 327	31 392	30 704	30 531	30 550
Óvodás gyermek	391 950	342 285	327 508	325 999	326 605	327 644
Ebből:						
gyógypedagógiai nevelésben	821	1 361	1 489	1 429	1 431	1 484
Gyermekcsoport	16 161	15 502	14 794	14 640	14 546	14 560
Ebből:						
gyógypedagógiai nevelésben	106	175	183	173	175	178
Egy gyermekcsoportra jutó gyermek	24,3	22,1	22,1	22,3	22,5	22,5
Egy pedagógusra jutó gyermek	11,7	10,6	10,4	10,6	10,7	10,7

Forrás: Magyar statisztika évkönyv 2006, KSH 2007.

Megközelítőleg 5000 kisgyermeket helyhiány miatt minden évben elutasítanak az óvodák. Az óvodai ellátáshoz való hozzáférés lehetősége igen egyenetlen az országban. A városban a nagy zsúfoltság miatt utasítanak el 5 éven aluli gyermekeket. Az elutasított gyermekek mintegy fele olyan településen él, ahol egyetlen óvoda van, s a gyakran távoli szomszéd településre nem igen tudják vagy akarják utaztatni a munkanélküli vagy alacsony jövedelmű szülők kisgyermeküket. Egyes területeken az óvodai ellátásra vonatkozó igény meghaladja a rendelkezésre álló férőhelyek számát, ami átmeneti nehézségeket eredményez. Különösen a nagyvárosokból az agglomerációba irányuló kiköltözés idéz elő átmeneti férőhely-hiányt. A

kistelepülések ragaszkodnak a gyermekellátást biztosító helyi óvoda működtetéséhez, mert úgy érzik, hogy kulcsszerepet tölt be az óvoda a gyermekek fejlődésében.

A mai előírások alapján az **előnyösebb helyzetben lévő családok gyermekei** a napközbeni gyermekellátás pozitív oldalát tudják kihasználni, pl. az óvodaválasztás lehetőségének kihasználása, pénzes szakmai szolgáltatások differenciált igénybe vevése. Míg a negatívumokat elsősorban a **hátrányos helyzetű családokból származó gyermekek** szenvedik el. A kirekesztési érzés, a magárahagyatottság fokozódhat. Ilyen esetekben halmozottan hátrányos helyzet is kialakulhat, erősödhet.

Ennek ellensúlyozására jöttek létre a 2008-as év tervezett intézkedései:

- a halmozottan hátrányos helyzetű gyermek szülőjét megilleti az a jog, hogy gyermeke óvodába járatásához a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvényben meghatározottak szerint anyagi támogatást kapjon, feltéve, hogy gyermekét legkésőbb a negyedik életévében beírattja az óvodába.
- Egységes, az óvodai és a bölcsődei nevelés feladatait ellátó intézmény hozható létre a legalább második életévüket betöltött, továbbá az óvodai nevelésben ellátható gyermekek közös neveléséhez (a továbbiakban: egységes óvoda-bölcsőde). Egységes óvoda-bölcsőde akkor hozható létre, ha a településen élő állandó lakóhellyel rendelkezők száma öt év átlagában nem haladja meg az ezeröttszáz főt, és a gyermekek száma nem teszi lehetővé az óvodai csoport, illetve a bölcsődei csoport külön-külön történő létrehozását, feltéve, hogy minden, a településen lakóhellyel, ennek hiányában tartózkodási hellyel rendelkező gyermek óvodai felvételi kérelme teljesíthető. Az egységes óvoda-bölcsőde szervezeti és szakmai tekintetben önálló intézményegységként működhet mint többcélú közoktatási intézmény.

Ezek az intézkedések csak részben jelentenek segítséget. A társadalmi szemléletformálás érdekében lenne szükség hatékonyabb és átfogóbb intézkedésekre.

Tartalmi szabályozók kisgyermekkorban

Az Óvodai nevelés országos alapprogramjának irányító szerepe és fenntarthatósága

A **bölcsőde** a családban nevelkedő 3 éven aluli gyermekek napközbeni ellátását, szakszerű gondozását és nevelését biztosító intézmény. A bölcsődék működését alapvetően "A bölcsődei (gondozás-nevelés minimumfeltételei és a szakmai munka részletes szempontjai" c. kiadvány tartalmazza és szabályozza. 2008-ban megszületett *A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja*, amely a bölcsődei csoportban folyó nevelő-gondozó munka tartalmát és az egyes intézmények szakmai programjait határozza meg. A bölcsőde végezheti a fogyatékos gyermekek korai habilitációs és rehabilitációs célú nevelését és gondozását is. A bölcsődei ellátás keretében a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján a fogyatékos gyermek hatéves koráig fejlődését biztosító fejlesztő felkészítésben és nevelésben vesz részt. A bölcsőde az alapellátáson túl speciális tanácsadással, időszakos gyermekfelügyelet biztosításával, gyermekhotel működtetésével vagy más gyermeknevelést segítő szolgáltatásokkal segítheti a családokat.

A **családi napközi** a gyermekjóléti alapellátás része, a gyermekek törvényben rögzített napközbeni ellátásának családi körülmények között biztosított formája. A családi napközi a bölcsőde, az óvoda és az intézményes ellátás valamennyi funkcióját nem vállalja – sőt, jellegénél fogva nem is vállalhatja – fel. Az ellátás a munkát vállaló szülők számára ad lehetőséget kisgyermekük ellenőrzött körülmények között történő napközbeni elhelyezésére. A családi napközi előnyei: a lakókörnyezetben bármilyen kyszámú igény kielégítésére alkalmas, rugalmas szolgáltatási forma, jól tud alkalmazkodni a változó igényekhez.

Működési engedélyhez kötött, a helyi önkormányzat felügyeletével, definiált elvárások és feltételek szerint, ellenőrzötten működik. Munkalehetőséget teremt. Sajnos terjedése nagyon lassú, mivel az idegenkedés erős hazánkban. Elfogadás és elterjesztés érdekében szemléletformálásra van szükség.

Családi napközi adatai

Családi napközi	2000	2005
Családi napközök száma	72	69
Férőhelyek száma	480	503
Ellátott gyerekek száma	564	698

Forrás: NCSSZI – KSH, Szociális és Munkaügyi Minisztérium, Statisztikai tájékoztató 2005.

Az **óvodai nevelés** központú tartalmi szabályozója az Óvodai nevelés országos alapprogramja (a továbbiakban Alapprogram). Az Alapprogram tiszteletben tartja és elősegíti a Gyermek jogairól szóló ENSZ Egyezményben lefektetett alapelvek érvényesülését. A rendelet továbbá kimondja, hogy az óvoda a közoktatási rendszer szakmailag önálló nevelési intézménye, a családi nevelés kiegészítője, a gyermek harmadik életévétől az iskolába lépésig óvó-védő, szociális, nevelő-személyiségfejlesztő funkciót lát el. A jogszabály meghatározza, hogy az iskolaérettségnek testi, lelki és szociális kritériumai vannak, melyek közül egyik sem hanyagolható el, mindegyik egyformán szükséges a sikeres iskolai munkához. Az Alapprogram két szintű tartalmi szabályozást biztosít: az óvodáknak helyi nevelési programot kell készíteni, vagy választani, melynek alapján dolgoznak.

A nemzeti, etnikai kisebbségi nevelést biztosító óvodáknak helyi nevelési programjuk elkészítésénél figyelembe kell venniük a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelvét. Egyre több óvoda fogad külföldi állampolgár gyermekének ellátását, gondozását, nevelését. Ez is jól mutatja a másság elfogadására nevelést, a nyitott óvodai élet megteremtésére törekvést.

Etnikai, nemzetiségi óvodások adatai

Évszám	Német	Román	Szerb	Horvát	Szlovák	Szlovén	Egyéb+cigány is	Összesen
2002/2003	13 333	425	236	1 161	2 783	74	8 312	26 324
2006/2007	15 028	507	251	950	2 612	88	10+17 383	36 829

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal Oktatási adatok 2002/03. OKM Közoktatási tájékoztató 2006/2007

A speciális nevelési igényű gyermekek integrált nevelését írja elő a 2003-as közoktatási törvény módosítása. A fogyatékos gyermekek a lakóhelyükön a többi gyermekkel együtt járnak óvodába, vagy a sérültségük típusa szerinti gyógypedagógiai intézménybe nyerhetnek felvételt. A legtöbb sérült 3-6-7 –8 éves korú gyermeket integráltan nevelik. Problémát okoz a speciális fejlesztések szakmai biztosítása, sok esetben a tárgyi felszereltségek hiányosságai is. Az alkalmazott gyógypedagógusok száma háromszorosára nőtt az elmúlt két évben. Ahol egy településen több óvoda működik, ott általában 1-1 óvoda kerül kijelöléssel integrált nevelésre. Kisebb, elzárt településen ezen gyermekek lehetőségei változatlanok, sőt a speciális szakember-ellátás biztosítása sem megoldott.

A társadalmpolitikai, a társadalomszociológiai, a gazdasági és a technikai fejlődésben mutatkozó új jelenségeket (igények és szükségletek), valamint a 3-7(-8) éves korosztály szocializációjában jelentkező változásokat figyelembe véve **szükséges és indokolt az Alapprogram felülvizsgálata, módosítása és kiegészítése**. A 12 éve óta a változások sora jelent meg a szükségletekkel, a realitásokkal, és az innovációkkal együttesen. Fontos lenne, ha a felülvizsgálat és módosítás minél hamarabb beindulna a demokratizmus, az alternativitás, a fenntarthatóság jegyében.

Óvodai nevelés vállalásai és szakmaiság

A helyi programírás, a bevezetés és megvalósítás időszakában sok új feladat hárult az óvodapedagógusokra. Elsősorban nagy volt a **fogalmi tisztázatlanság**, és ez még ma is érezteti hatását. A nevelési értékek tartalmi megfogalmazása, megőrzése, és megvalósítása jelentett, és még ma is jelent gondokat. A nevelés gyakorlati megvalósításában bizonytalanság és zavar volt tapasztalható óvodapedagógusok körében a mit, mikor, mennyit és hogyan kérdés megválaszolásában, amely sokszor hordozott és ma is eredményez nem gyermekközpontú megállapításokat.

Az óvodai tartalmi szabályozás során tehát megvalósultak az elmúlt 8-10 évben a **pluralizmusnak megfelelő sokszínű óvodai nevelés** hazánkban. Az óvodáknak csak 6 %-a dolgozik átvett programmal. A mintaprogramokat az óvodák 25 %-a adaptálta, és a programok körül szerveződő szakmai egyesületek nagyon jó szakmai bázist jelentenek a programok megvalósítóinak. Az évente szerveződő szakmai konferenciák, bemutatók, találkozók a programírók vezetésével kiváló módszertani segítséget nyújtanak az egy programnyelven beszélő és dolgozó óvodapedagógusok számára. Ezek pótolják a megszűnőben lévő szaktanácsadást.

Az óvodák **69 %-a írt** olyan helyi nevelési programot, amit a **helyi igények és gyermeki szükségletek**, valamint az óvoda tárgyi lehetőségei, az óvodapedagógusok humán erőforrásának erősségei határoztak meg, valamint a mintaprogramok programírói is adtak ehhez segítséget. Ezek közül az innovatív óvodák nevelőtestületei (óvodák 39%-a) saját nevelőmunkájuk gyakorlatára támaszkodva készítették saját nevelési koncepcióik alapján a helyi nevelési programjaikat.

Az **önmegvalósítás** szép példái indultak be az óvodákban, és ez széles körben elősegítette az óvodapedagógusok több mint 50%-nál a másoddiploma, a szakvizsga megszerzését, a továbbképzéseken való részvétel számának magas szinten tartását, a nyitott és érdeklődő szemléletet, ami a pályázatokon való munkálkodást is jól segítette.

Ez az önálló, sajátos nevelési értékeken nyugvó kibontakozás és megvalósítás kezd megszűnni 2004 óta az összevont óvodaműködtetések, illetve intézményműködtetések, kistérségi társulások alakítása mellett beindult **egységesítési hullámokkal**. A gazdasági és vezetési egységesítés mellett megjelenő „szakmai önállóság elvesztése” igen káros hatással van a szakmai fejlődésre, a nevelőmunka gyakorlatára. Összevont intézményvezetés esetében a szakmai irányító, ellenőrző, értékelő tevékenységek sok helyen háttérbe szorulnak intézményen belül. A **szakmai vezetés erősítésére van szükség** a bürokratikus túlburjánzással szemben.

A *magánóvodák* helyi nevelési programjukban teszik nyilvánossá a tartalmi munkájukat. Ezek egy része igen csábító a szülők felé a kisgyermeklétszám, a szép környezet, a gyermekközpontú szemlélet miatt. De több helyen a magánóvodák **különleges szolgáltatások** özönével kívánja megnyerni a szülőket. A gyerekek számára igen gazdag választékkal és ez által igen zsúfolt időbeosztással speciális programokat biztosítanak. Ezek közül a leggyakoribb, legnépszerűbb szolgáltatások: lovaglás, úszás, több idegen nyelvtanulás, balett,

sakk, stb. E szolgáltatások mellett **kevés idő jut a szabad gyermeki játék megvalósítására**. A magánóvodák többsége 1-2 csoportos; 12-15 gyermekkel foglalkoznak csoportonként. Az óvodapedagógusok mellett speciális képzettségű szakemberek dolgoznak: nyelvtanár, tornatanár, edző, stb. Sajnos ezen **szolgáltatások sok önkormányzati óvodában** is szerveződnek a szülői igények nyomására a nem megfelelő gyermekközpontú szemlélet elfogadásával. Ez nem segíti az esélylehetőségek biztosítását, hanem éppen erősíti a már meglévő hátrányokat, a túl korai fejlesztési tevékenységek negatív hatásainak rombolását. Sőt előidézhetik a nem megfelelő nevelési módszerek alkalmazásával a szocializációs készségfejlesztés háttérbe szorítását, a másság elfogadásának elvetését.

A legtöbb óvodában az **esélylehetőségek megteremtése** érdekében fogalmazódnak meg a feladatok. Fejlesztő tevékenységek indultak be a mozgás, a beszéd, a művészeti tevékenységek, a fenntarthatóság pedagógiája, a környezettudatos magatartás alakítása terén. Az óvodai kompetencia program is adott ehhez segítséget az óvodapedagógusoknak, azonban a bevezetés és értelmezés terén akadnak problémák: *szükségessé válnak összehasonlító elemzések az óvodák által megalkotott helyi nevelési programok és a kompetencialapú program között*. A **direkt úton vezérelt fejlesztő** munka tartalma és módszerei még sok helyen erősen jelen van az óvodai nevelés gyakorlatában. Szemléletváltást elősegítő továbbképzésekre van szükség.

Kevésbé változik a **szocializációs képességfejlesztési területek fejlesztése**, a magatartászavarok csökkentése az óvodai nevelés folyamatában. A kommunikációs nevelés kiemelése, az érzelmi nevelés hangsúlyos kezelése minden óvodai nevelési programban megtalálható, de a gyakorlati nevelőmunkában sokszor nem kap elég hangsúlyt. Az állampolgári nevelés alapjainak lerakása érdekében nem az ismeretgyarapítás (a foglalkozások tananyaga), a mese erkölcsi tanulságának értelmezése, nem a túlzott ünneplési módszerek vezetnek eredményre, hanem az élménypedagógia léte. A közvetlen gyermeki saját élményben szerzett tapasztalatok hagynak mély nyomot, ami alapját képezi a gyermek viselkedésének, életmódjának. Az érzelmi nevelés és szocializáció területének megfelelő értelmezése, a kulcselemek alapján a tartalmak konkrét megtöltése vezethet a helyi nevelési program vezérlése alapján a kisgyermekkorai állampolgári nevelés teljes körű kialakításához.

Nem cél ma már az eltérő értékek összemossa, egyesítése, nem cél az „egyformásítás”, de **cél az együttműködés, a jó közérzet, a játékra, a tevékenységekre, a cselekvésre készítő légkör**. Az erkölcsös magatartás konkrét cselekvésben nyilvánul meg óvodáskorban. Ezért a *dönteni tudás* igényének kialakítása és az ez irányú képességek fejlesztése sem maradhat figyelmen kívül. *Dönteni, választani*, dilemmázni csak akkor fognak a gyermekek, ha az óvoda légköre ezt megengedi, sőt megteremti. Az érett, önmaga döntéseit felvállaló felnőtt személyiség nem csak „ügy” kialakul magától a felnőttkor küszöbén, hanem éppen akkor alakul ki, ha kisgyermekkorban lehetőség van a gyakorlásra. Az óvoda felelőssége a nevelésben nagy, mivel a gyermekek többsége itt „tanulja meg” illetve itt találkozik sokszor először olyan szituációkkal, melyek az *együttélést* bemutatják, tartalommal töltik meg. Fontos hogy a nevelés folyamatában már kisgyermekkortól találkozzon olyan normákkal, amelyek megalapozása éppen az óvoda feladata a maga sajátos „módszereivel”. Ezek: egymás és a másság tiszteletére nevelés, együttműködési-, felelősségvállalási-, döntési-, választási-, kreativitási-, kommunikációs képességek fejlesztése, önállóságra-, önérvényesítésre-, környezet értékeinek megbecsülésére nevelés, hagyományápolás. Az állampolgári nevelés érdekében felsorolt területek konkrét megvalósítási lehetőségei megjelenhetnek a helyi nevelési programokban, a feladatokban, a tevékenységekben, a szituatív lehetőségek, az élménypedagógia keretében, tehát megteremthetik a tapasztalati lehetőségeket is az óvodai nevelés mindennapjaiban.

A **differenciált egyéni bánásmód** szinte minden helyi nevelési programban szerepel. Ez az elv már évtizedek óta beépült az óvodai programokba, a továbbképzések rendszerébe és

mindinkább vezérfonalává válik az óvodai nevelésnek. Az új módszerek alkalmazása azonban sok esetben nem épül be az óvodapedagógusok gyakorlati nevelőmunkájába. A magas gyermeklétszám, a divatos tanfolyami szerveződések, melyek többsége szülői igényre kerül előtérbe, elnyomja a szabad játék megfelelő idejű és tartalmú biztosítását, éppen a szocializációs képességfejlesztés spontán lehetőségeit is.

A **pedagógiai szakszolgálatok tevékenységei** segítik az óvodapedagógusokat és a szülőket az óvodáskorú gyermekek nevelésével kapcsolatos feladatok megoldásában. A pedagógiai szakszolgálat ingyenes szolgáltatás.

- **A gyógypedagógiai tanácsadás, a korai fejlesztés és gondozás** feladata a sajátos nevelési igény megállapításának időpontjától kezdődően a szülő részére tanácsadás nyújtása. A tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs tevékenység, vagy az országos szakértői és rehabilitációs tevékenység keretében történik a sajátos nevelési igényű gyermekek, a fogyatékos szűrése. A vizsgálat alapján javaslatot tesznek a gyermek, különleges gondozás keretében történő ellátására, az ellátás módjára, formájára és helyére.
- **A nevelési tanácsadás** feladata a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek problémáinak feltárása, ennek alapján szakvélemény készítése, a gyermek rehabilitációs célú foglalkoztatása a pedagógus és a szülő bevonásával, továbbá az óvoda megkeresésére szakvélemény készítése az iskolakezdéshez, ha a gyermek egyéni adottsága, fejlettsége azt szükségessé teszi.
- **A logopédiai szolgáltatás** feladata a beszédindítás, beszédhibák javítása, nyelvi-kommunikációs zavarok javítása, dyslexia megelőzése és gyógyítása. Ez a tevékenység utazó logopédusok alkalmazásával valósul meg a kisebb településeken. A logopédiai hálózat nem biztosított minden óvodáskorú gyermeknek Magyarországon.
- **A konduktív pedagógiai szakszolgálat** feladata a központi idegrendszeri sérültek konduktív nevelése, fejlesztése és gondozása. Ezen a területen igen kiváló eredmények születnek, melyek nemzetközi elismerést is kiváltak.
- **A gyógytestnevelés** feladata a gyermek speciális egészségügyi célú testnevelési foglalkoztatása, ha az iskolaorvosi vagy szakorvosi szűrővizsgálat gyógy- vagy könnyített testnevelésre utalja.

Egyre több óvodában dolgozik óvodapszichológus, logopédus, fejlesztő pedagógus. Alkalmazásuk nagyban függ a fenntartói hozzáállástól, ami személyiségfüggő. Itt is a szemléletváltogatás igénye lép fel.

Óvodára hárítás területei és következményei

A szülők az óvodákra hárítják a **gyermekneveléssel kapcsolatos feladatokat**. Ennek oka: egyrészt saját nevelésük tartalmára vezethető vissza, hiszen az elmúlt 40 évben is az intézményes nevelés volt a meghatározó, a szülői mintára kevés lehetőség volt tapasztalható. **Nem tanulták meg a szülői szerep** fontos lépéseit. Jelenleg ez a tendencia folytatódik más előjellel. A megnövekedett anyagi terhek és az ezt kísérő létbizonytalanság, valamint az újjgazdagság jellemzői mind a gyermeknevelés mellőzését sugalmazzák. A családi nevelésben nincs idő egymásra, nem zajlanak szabályalakítást segítő beszélgetések, nem fogalmazódnak meg elvárások a gyerekekkel szemben, nincsenek közös élmények. Egyre gyakoribb, egyre jellemzőbb a szülők részéről a ráhagyó magatartás, nincs pozitív példaadás. A szülői társadalomnak megváltozott a neveléshez való hozzáállása is. A nagyon szigorú szabályokhoz

kötött nevelést felváltotta a **szabad nevelés elvének gyakorlása**, a szabad fejlődés ill. a szabadelvűség meghonosodása.

Mindez **együttesen hatással van a gyermeki személyiség fejlődésére**. Egyre több a nevelési hiányosságokból fakadóan a magatartási, beilleszkedési, viselkedési zavarral küzdő gyermek, egyre több az agresszió megnyilvánulása, az érzelmi elszegényedésből fakadó szocializációs probléma, a pozitív erkölcsi értékek hiánya. Megnövekedett a tanulási nehézséggel küzdő gyerekek száma is: a részképeség kieséssel küzdő illetve a hiperaktív vagy autisztikus tüneteket mutató gyerekek jelenléte az óvodában. Sérült, ideges, elmaradott, érzelemszegény gyermekek száma egyre növekszik az óvodákban.

A **szülők a nevelési intézménytől „követelik”** a magatartás alakítását, a szokások rögzítését, a kognitív fejlesztés biztosítását, az iskolai életre való felkészítést. Kész gyermeket akarnak kapni, aki könnyen veszi az iskolai élet akadályait. Sokszor kikényszerítik az óvodáktól a gyermekellenes programok, tevékenységek szervezését (tanfolyamok, fejlesztő programok szervezése, kirándulások, tárlatlátogatások, versenyek szervezése, iskolai mérések alkalmazása).

Az **óvodák fenntartói** az óvoda funkcióinak mellőzésével az óvoda bürokratikus tevékenységeit, az olcsó működtetést, és a szolgáltatások megvalósításának teljesítését várják. Szakmai ellenőrzést, törvényi előírások betartását nem tartják fontosnak. Ez többségében az önkormányzati fenntartású intézményekre jellemző, kevés helyen van intézménybarát fenntartói gondolkodásmód.

A **társintézmények** vezetőinek, illetve munkatársainak szemléletmódja határozza meg a tevékenységek tartalmi jellemzőit. A segítő partneri tevékenységek többségében megvalósulnak, és az iskolai nevelés egyre inkább az óvodai nevelés folytatásaként jelentkezik a kezdő szakaszban. A nevelés egységes folyamatban való kezelését a nevelési, nevelési-oktatási intézmények gyakorló nevelői, pedagógusai szívesen támogatják. A közös továbbképzések szervezése egyre inkább megvalósul.

A **törvényi változások, rendeletek** gyakori változásai igen nagy terhet jelentenek az óvodák vezetőire, dolgozóira. A sok új feladat, a kevés idő az új feladat megtanulására, megvalósítására sokkoló hatással van, és elvonja az erőt, a figyelmet a gyermeknevelésről.

Szükség lenne az együttgondolkodásra, az együttműködésre, minden elméleti és gyakorlati tapasztalat növeli az óvodapedagógusok gyakorlati rálátását, kompetenciáját. Hiányzik a szakmai segítségadás az új feladatok ellátásában, a szakmai fejlesztésben. Hiányzik a szakmai külső értékelés megfelelő biztosítása.

A felsorolt hátrítások, nehézségek igen negatív hatással vannak a pedagógusokra. A mentálhigiéniai állapotuk romlik, a kiégés, a közömbösség eluralkodik, a pénzhány igen nehéz helyzetbe sodorja folyamatosan a pedagógus pályán maradókat. Mindez elvonja a figyelmet a gyermekneveléstől, nem segíti felkészülni a kisgyermeknevelőket a másfajta attitűdöt igénylő nevelésre, a korszerű nevelési módszerek elsajátítására, megvalósítására.

Összefoglalás

Elemzésünk legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

1. **Demokratizmus és alternativitás** az óvodai Alaprogram felülvizsgálatában - a fejlesztés nem csak „felülről” hanem „alulról” is indulhat; nem csak országos, hanem a helyi kezdeményezéseknek is legyen szerepük az innovatív hagyományokra erősebben építés érdekében.
2. **Gyermekközpontúság – az érdekek és jogok egyeztetése és biztosítása** – a művelődési esélylehetőség kizárja az óvodákban a különórát, - a csak az egyes gyermekeknek nyújtott szolgáltatásokat; felülvizsgálatot és szakmai vitát igényel az iskolába kerülő gyermeket kísérő írásbeli dokumentáció lehetséges formáinak

egységesítésére irányuló törekvések, különös tekintettel a gyermekek érdekeit és jogait leginkább képviselő szülői háttér szerepére és jogosultságára.

3. Az **összevont óvodák helyi nevelési programjának megalkotása érdekében** szükségessé válik ajánlások, alternatív minták készítése/ vagy és továbbképzési területeken témafeldolgozások. Olyan módszerek kialakítása, melyek alapján az újrafogalmazások, az értékközvetítő funkciók, a helyi igényekhez, szükségletekhez igazított megvalósítás lehetőségét megteremtik.
4. **Egységesség és differenciáltság** - a minden intézmény számára kötelező érvényű Alapprogram alapelveinek érvényesítése nem zárja ki, hanem feltételezi továbbra is a megfelelő differenciálást. Az alapképességekhez, műveltséghez különböző módon, utakon juttathatók a gyerekek gyakorlatban.
5. Az **óvodák helyi nevelési gyakorlatában** az alternativitás, a sokféleség és az ezekben megmutatkozó eredmények igazolják az Alapprogramban megfogalmazott „különböző pedagógiai törekvések, az óvodapedagógusok pedagógiai nézeteinek és széleskörű módszertani szabadságának érvényesítését”, eredményes és/vagy sikertelen megvalósulását.
6. **Fenntarthatóság tekintetbe** vétele a társadalmi, az infrastrukturális és személyi erőforrás megfelelő fejlesztésével. Kiemelten a humán erőforrás alap- és továbbképzési tartalmának felülvizsgálatával, módosításával.
7. Az **átgondolatlan szerveződések, feladatdömpingek** által okozott ártalmak hatása a gyermeknevelés háttérbe szorítására. **Szakmai vezetés** helyzete az intézményekben.
8. A kisgyermeknevelők **szakma társadalmi megbecsültségének hiányaiból fakadó hatások.**

Forrásmunkák:

1. A 1993. évi LXXIX. törvény A közoktatásról, és módosításai
2. 1990. évi LXV. törvény A helyi önkormányzatról
3. Törvény az esélyegyenlőség érvényesülésének közoktatásban történő előmozdítását szolgáló egyes törvények módosításáról (2008. tervezetből)
4. Az óvodai nevelés országos alapprogramja 137/1996. (VIII. 28) Oktatási Miniszter rendelete
5. Szombathelyiné dr. Nyitrai Ágnes – Korintus Mihályné dr. – Rózsa Judit: A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja. SZMI, 2008.
6. Forrás: Központi Statisztikai Hivatal Oktatási adatok 2000 -2006
7. OKM Közoktatási tájékoztató 2006/2007
8. Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve. 1/2005. (III. 1.) OKM rendelet
9. A kisgyermekkori nevelés és gondozás irányelvei OECD Oktatási Igazgatóság, OKI. NCSSZI. 2005.
10. Óvodakutatás 2001-2002. OKÉV-OKI- OI.
11. EURYDIKE jelentés 2007. 3. fejezet
12. Fejlett országok rangsora UNICEF Innocenti Research Centre Report Card 8. (2008)
13. Jelentés a közoktatásról OKI, 2005.
14. Villányi Györgyné: Állampolgári nevelés az óvodában Pedagógiai Szemle, 2003
15. Gyermeknevelés, és gondozása, és nevelése, Magyarországi háttér tanulmány OECD részére 2004, NCSSZI, OKI,
16. VII. Nevelésügyi Kongresszus ajánlásai 2008.

Hogyan változtak a nevelés és oktatás kulcsfontosságú probléma-területei?

Milyen változások voltak a nevelési-oktatási intézményekben tapasztalható értékrendben?

Szilágyi Imréné

Helyzetelemzés

Személyre szabott nevelés

Ma már evidenciának számító felismerés, hogy az iskolakezdés sikeressége, a kisiskoláskori intézményes nevelés eredményessége nemcsak aktuálisan befolyásolja a személyiség fejlődését, hanem életre szóló meghatározója a tanuláshoz való viszonyulások kialakulásának is. Ezáltal behatárolja a pályaválasztást és a jövőbeni boldogulást. Nem véletlen, hogy az oktatási eredmények javítására irányuló erőfeszítésekben világszerte kitüntetett figyelem irányul az iskolázás kezdeti éveire és a tanulás örömszerző jellegének megerősítésére. Nálunk ennek a feltételei elsősorban a törvényi háttér megteremtésében (rugalmas beiskolázás, évfolyam helyett fejlesztési szakaszolás, szöveges értékelés, nem szakrendszerű képzés) jelennek meg, a személyi feltételek esetlegesek. Tarthatatlan, hogy ma elektronikus úton történő válogatás alapján kerülnek a hallgatók a tanítóképzésbe. Nincs megfelelő alkalmassági vizsga. De hiányzik a korszerű pedagógiai kultúrát közvetítő, gyakorlatorientált képzésben, továbbképzésben való érdekeltség is mind a kínálati, mind pedig a keresleti oldalon. Márpedig az oktatás minőségi mutatóinak a megjavítására irányuló törekvésekben az eredményesség mellett erőteljesen előtérbe került a méltányosság kérdése is, következésképpen - a tanulási sikertelenség későbbiekben elmélyülő problémáinak megelőzése érdekében - a személyre szabott nevelés szükségessége, s ez új értékrendet, pedagógiai attitűdöt és metodikai kultúrát igényel a tanítóktól. /1/

Új oktatási stratégia, megváltozott szerepelvárások

A felgyorsult társadalmi folyamatokhoz igazodó iskolának új stratégiára van szüksége. Ki kell lépnie zárt belső világából, belső használatú információkat közvetítő, ismeretbank szerepéből. A társadalmi nyitottság válik tevékenysége elvárt meghatározójává. Az a pedagógus, aki szinte egyedüli ismeretforrásnak tekinti magát, a tanítási óra főszereplője, egyedül dönt a jutalmak és elmarasztalások megítélése felett, s egyszerre adagolja a tudást valamennyi diákjának, már nem felel meg a kor követelményeinek, hiszen új szerepelvárásokkal találja szemben magát. A tanulási folyamatot a háttérből irányító segítőtárrá kell átválogatnia, aki nem előadja, közvetíti a kész ismereteket, hanem azok megszerzéséhez segíti hozzá a gyereket. Feltételeket teremt, támogatja a helyes tanulási mód megtalálását, az önálló munkát, az önértékelést, hibajavítást.

Az ismeretek trónfosztása

Új értelmezést nyert a tanulás folyamata és az iskolai tudás. /3/ A diákok hatalmas mennyiségű, izgalmas információ birtokába jutnak iskolán kívüli forrásokból a pedagógustól függetlenül is. Az iskolának ezeket rendszerezni és felhasználni kellene. Az emlékezetbe vésés helyett a gyerekek izgalmas tanulási feladatokat igényelnek, azt, hogy a kérdéseikre választ találjanak, hogy társaikkal megvitathassák tapasztalataikat, kutassanak, felfedezzenek. Az iskolának szakítania kell a tudás korábbi, intézményhez és tantervhez kötődő, teljesítményelvárásaiban az ismeretekre koncentrálni felfogásával. Az új értelmezés az emberi élethez mindenki számára nélkülözhetetlen képességek, kompetenciák, rutinok köréből meríti a tudásfogalom tartalmát és az ismeretszerzést ennek szolgálatába állítja. /2/

Voltaképpen erre a tudásértelmezésre épült a nemzeti alaptantervvel történő tartalmi szabályozás, mely nagy szabadságot enged az intézményeknek a helyi pedagógiai

dokumentumaik kialakításában. Az iskolai innováció nagy szakítópróbája volt az áttérés erre az új tantervi szabályozásra. A jól megszokott és - a kiszámíthatóság illúzióját keltő, ám a gyerekek jelentős részével nem teljesíthető - központilag meghatározott azonos tananyag és egységes követelmények rendszerét (egy tantervűség) felváltotta ugyanis az egymást követő nemzeti alaptantervekre (1998; 2003; 2007;) épülő helyi tantervek sokfélesége. A folyamat az intézmények - még ugyancsak gyerekcipőben járó - önállóságára, szakmai kompetenciájára épített. Alapvető célkitűzése az volt, hogy megszabadítsa az iskolákat az információrobbanás következtében óriásra dagadt ismeretmennyiség közvetítésének kényszerképzetétől. Fejlesztési követelményeket határozott meg ezért, melyek eléréséhez az optimális mennyiségű ismeretek kiválasztásának lehetőségét az iskoláknak kínálta fel, hogy értelmes ismeretanyag szelekcióval időt nyerhessenek az alapvető képességek, készségek és kulcskompetenciák kifejlesztéséhez. Ez a rugalmas helyi tervezés feltételt kínál az átlagtól eltérő tanulókkal való eredményes foglalkozáshoz, az oktatás méltányosságának kiteljesítéséhez: a tehetséggondozáshoz, az egyéni fejlesztéshez, az integrált neveléshez.

Feltételrendszer

Mindezek a változások nemcsak jelentős szemléletváltást, új mesterségbeli tudást, a reformok iránti elkötelezettséget igényeltek, de megfelelő tárgyi feltételeket is. Ehhez azonban nem kaptak központi útmutatást, szervezett szakmai támogatást, iskolagondozó szakértelmet a pedagógusok, és anyagi támogatást sem biztosítottak számukra a tárgyi feltételrendszer megteremtéséhez. Hihetetlenül nagy különbségek vannak az intézmények között a tanulási környezet megteremtésében (a. szegény önkormányzatok, elmaradott térségek iskolái kirekesztődnek a pályázatokból). De a helyi tantervek is igen különböző színvonalon készültek el a kellő tantervkészítői tudás hiányában. Elsősorban felkínált mintákat választottak az iskolák, de ezeket nem alakították saját körülményeikhez, tanítványaik fejlesztési igényeihez.

A **legnagyobb visszahúzó erő az információhiány**, a reformok iránti elkötelezettség gyengesége, az ismeret centrikus szemlélettől való elszakadás nehézkessége, valamint a tanulók együttműködésére épülő módszerek, munkaformák, tanulás-szervezési módok (pl. kooperatív tanulás, differenciálás, projekt munka) rendkívül lassú elterjedése az intézményekben. /4/

A hazai nevelés történetében mindig, amikor az oktatási rendszer javítására, gyökeres átalakítására törekedtek, megerősítették az iskola felügyelet intézményét. Nálunk az elmúlt 15-20 évben, miközben világszerte felerősödtek az oktatást megújító törekvések, elindult a szaktanácsadás és a pedagógiai intézetek folyamatos leépítése, ezáltal eltűnt az intézmények zöméből a rendszeresen „házhoz vitt” és igénybe vehető szakértelem és támogatás. A továbbképzés fokozatosan az alapképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmények, magán pedagógiai továbbképzők és a tankönyvek kiadóinak referensei kezébe kerül. Tevékenységük esetleges, összehangolatlan. Az akkreditációs procedúra ellenére inkább a piaci érdek, s nem egy tudatos pedagógiai értékrend mentén építkező innováció támogatás vezérli programszervezéseiket. A szakmai továbbképzésekhez kezdetben még kaptak anyagi támogatást a pedagógusok, ma továbbképzéseik díját jelentős mértékben maguk finanszírozzák. /5/ Ma már látszik, hogy az intézményekben folyó pedagógiai tevékenység színvonalának fejlesztését nem képes megoldani a tantestületekkel kidolgoztatott, azonban valójában működésképtelen intézményi minőségbiztosítási rendszer.

A reformoknak való törvényi és szemléletbeli megfelelés vizsgálata megoldatlan, és ezzel a helyzettel gyakran visszaélnék önállóságuk tudatában az intézmények. A szaktanácsadói hálózat leépülésével megszűnt a szakmai információáramlás a fenntartó és az intézmények között. Az önkormányzati testületek gyakran szakértelem és kellő döntés előkészítő információk nélkül, aktuális célokra figyelemmel hoznak hosszú távra szóló, rendszerint politikai indíttatású döntéseket az iskolák működtetéséről. /6/ *(A kiváló eredményeket*

produkáló finn oktatásfejlesztés kezdetben célirányosan szervezett pedagógus továbbképzésre és a reformok megvalósításának szigorú ellenőrzésére épült, s csak később vonult vissza és adta át helyét a bizalomnak az intézményi önállóság iránt.)

Összefoglalás

Elemzésünk legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

- 1. Az oktatás minőségének - eredményességének és méltányosságának – javulása fejlesztésre orientált, személyre szabott neveléstől várható. Ez új szemléletet, pedagógiai stratégiát és kultúrát, de megfelelő tárgyi feltételeket, szakmai segítségadást és folyamatos információáramlást is igényel az intézmény és fenntartója között.**
- 2. A tanulási eredményességben kitüntetett szerepe van a kezdő iskolaszakasznak, ezért kulcskérdés, hogy kiből lesz tanító és milyen felkészültséggel veszi a kezébe ennek a korosztálynak az intézményes nevelését.**
- 3. A tudásfogalom új értelmezést nyert, ám az iskolák nehezen szakítanak az ismeretátadásra berendezkedett oktatás gyakorlatával. A pedagógusok szűk rétege motivált a megújulásra, elsősorban a reformfolyamatokkal kapcsolatos tájékoztatlanúság miatt.**
- 4. A reformok megvalósításában a tantestületek szervezett szakmai támogatás nélkül maradtak, hiányzik a reformok iránt a többségi elkötelezettség, és igen nagyok a különbségek az intézmények tárgyi és személyi feltételeiben. Ezért az iskolák csak igen különböző színvonalon képesek az új elvárásoknak megfelelni, és a reformok nem vagy csak nehezen hozzák meg a várt eredményeket.**
- 5. Téves döntésnek látszik, hogy az oktatási kormányzat teljesen kivonult a reformfolyamatok szakmai menedzseléséből és ellenőrzéséből. Az intézményi minőségbiztosítási rendszer nem képes az oktatás színvonalának fejlesztésére, a fenntartó pedig gyakran politikai indíttatású intézkedésekkel, nem pedig hosszú távra szóló előre látással és tervszerűséggel gyakorolja jogait.**

Forrásmunkák:

1. Bognár Mária (2004): Oktatásfejlesztés, iskolafejlesztés az ezredfordulón. Új Pedagógiai Szemle, 2004. 1. sz. (www.oki.hu/upsz)
2. (Az adaptív tanulásszervezésről bővebben a MAG honlapján (<http://www.oki.hu/mag.php>)
3. Báthory Zoltán (2002): Változó értékek, változó feladatok - A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája. Új Pedagógiai Szemle 2002. október. (www.oki.hu/upsz)
4. Mihály Ottó (2002): Az EU-dimenzió: tantervek, programok és az adaptáció lehetőségei. Az adaptáció elméleti, módszertani problémái. Új Pedagógiai Szemle 2002. 1.sz.; (www.oki.hu/upsz)
5. Csapó Benő (2004): Tudás és iskola. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
6. Szabó Mária (2006): Pillantás az osztályterembe. Tények és érvek. In: A jövő előszobája. Tanulmányok a közoktatás kezdőszakaszáról. Szerk.: Szabó Mária. OKI Budapest.. 95.p.
7. Cseh Györgyi (2006): A tanítóknak szóló pedagógus-továbbképzések szerepe a személyre szóló nevelés megvalósításában In: A jövő előszobája. Tények és érvek. Szerk.: Szabó Mária OKI Budapest
8. Polinszky Márta: A pedagógus-továbbképzési rendszer sajátosságai Magyarországon. (<http://www.sulinova.hu/rovat.php?sess=&alsite=26&rovat=70>)
9. A VII. Nevelésügyi Kongresszus Tézisei. Irányítás, finanszírozás. Szerk.:Papp Ágnes. VII. Nevelésügyi Kongresszus SzervezőBizottsága Budapest, 2008 (www.nk7.hu)

Hogyan változtak a nevelés és oktatás kulcsfontosságú problématerületei?

Miképp jelent meg a normakövetés gondolata és igénye a tanulók és a pedagógusok esetén? Hogyan változott ez meg az elmúlt időszakban?

Csermely Péter, Fülöp Márta

A normakövető magatartás elterjedtsége hazánkban és a magyar iskolákban

A normakövető, a társadalmi szabályoknak megfelelő magatartást a magyar közvélemény egy elenyésző kisebbség magatartási mintájának tartja. A World Values Survey⁵⁵ adatai szerint Magyarországon átlagosan az adócsalás, a szemtelenség és a gyorsjárat (mint három igen gyakori szabálykerülő magatartás) elterjedtségét 82, 78 és 70%-osra becsülik a megkérdezettek, szemben a csehekre, németekre, osztrákokra vagy svédre jellemző, kb. 10%-os becsülésekkel. A korrupció elterjedtségének megítélésében „csak” kétszeres különbség mutatható ki, itt a magyar adat 50% szemben a többiek átlagosan 25%-os adatával. A szabályszegés mértékének vélelmezett elterjedtsége egyezést mutat Kopp Mária és munkatársai (2008) adataival, amely szerint 2002 és 2006 között az anómia, azaz a társadalmi normák elutasításának, bizonytalanságának mértéke 54%-ról 71%-ra nőtt meg Magyarországon (ez az érték más országokban 35-40% között mozog). A szabálykövetésnek az igen sok esetben erős feltétele, hogy a szabályt egy közösség fogadja el közös munkálkodása közben, illetve egy közösen kialakított hiedelem vonatkozzon rá (Csányi, 2006; 2008; Schauer, 1991). Mivel a társadalom közösségei az utóbbi években jelentős mértékben szétestek, az iskolai közösségek újrateremtése (illetve azon a kevés helyen, ahol még vannak: megtartása) a szabálykövető magatartás valódi elterjedésének egy rendkívül fontos előfeltétele.

A magyar tanárok véleménye megoszlik az iskola szabálykövetéshez való viszonyát illetően. A tanárok egyik csoportja szerint az iskola igyekszik a tisztességes versengést erősíteni, de a való életben durva és erkölcstelen a verseny. Erre az iskola nem tud, és nem is akarhat felkészíteni. A másik csoport szerint a diákok már az általános és középiskolában sem tudják elképzelni a felkészülést, illetve a számonkérés bármilyen formáját csalás és puskázás nélkül. Az iskola akaratlanul is azt neveli a tanulóba, hogy ez az a magatartás, amivel az életben érvényesülni lehet (Fülöp, 2008). A magyar pedagógiai környezet különösen elnéző az iskolai csalásokkal szemben. Orosz Gábor összehasonlító vizsgálata szerint a magyar egyetemisták lényegesen gyakrabban folyamodnak csaláshoz, mint francia kortársaik (Orosz, 2009). Egy magyar-angol-szlovén összehasonlító vizsgálatban a magyar iskolai tanórai gyakorlatban figyelték meg a legtöbb, a versengéshez kapcsolódó csalást. A pedagógusok a csalásoknak mindössze egytizedét vették észre, amelyeket morálisan elítéltek. Igen fontos megfigyelés, hogy ha egy gyerek jelentette a másik csalását, a magyar pedagógusok morálisan a bejelentőt, és nem a lehetséges csalót ítélték el, hiszen a bejelentő megtörte a társaival szembeni szolidaritást. Azaz összefoglalva: a magyar iskolákban sok esetben inkább a szabálykerülés szabálya teremti meg a közösséget, és az ezt jelentő lesz a normatörő, akit a többiek sokszor kiközösítenek (Fülöp, 2008; Fülöp és mtsai, 2007). Egy nemzetközi vizsgálat alapján a becsületesség megbüntetése a csalók által annál elterjedtebb, minél kisebb az átlagos önfeláldozás szintje egy játékmódban. E vizsgálatban a nyugati kultúrkör (Amerika és Ny.-Európa mellett Ausztráliát és Kelet-Ázsiát is ide sorolva) országai egészen hasonlóan jó értékeket mutattak, amelytől csak Belorusszia, Görögország, Omán, Oroszország, Szaud-

⁵⁵<http://www.worldvaluessurvey.org/>

Arábia, Törökország és Ukrajna tértek el (Herrmann és mtsai, 2008). Hazánk nem vett részt direktben e vizsgálatban de értékei az utóbbi csoporthoz hasonlatosak.

A magyar tanulók és tanárok túlnyomó többsége (a tanárok esetén 68%) szerint azok lesznek sikeresek, akik csálnak a versenyben. Nem ritkák az olyan szélsőséges kijelentések, amelyek szerint ma Magyarországon tisztességes ember nem lehet sikeres. Az iskolai versenyszituációkban a riválisokat elsősorban ellenségeknek tartják, akikkel szemben nemcsak szabályon kívüli, hanem agresszív eszközök is bevetethetők (Fülöp, 2008). Abban a vizsgálatban, amelyben magyarországi és angliai tanárok viselkedését hasonlították össze korrupciót felkínáló szituációkban, az angliai tanárok akkor veszítették el a bizalmukat a tárgyalópartnerükben, ha az a segítsége fejében korrupcióra szólított fel. A magyarországi tanárok eleve nem bíztak a tárgyalópartnerben. A magyarországi tanároknál pontosan fordítva, a bizalmat éppen a korrupcióra való felszólítás és lehetőség teremtette meg, hiszen egy közös „titok” részévé váltak, amelyet mindkét félnek érdekében állt megtartani. Azaz a magyarországi általános bizalmatlanságban a korrupciós kapcsolat a bizalom és egyben a folyamatok feletti kontroll megteremtését jelenti. Ugyanakkor nem volt semmilyen különbség a korrupcióban való részvétel arányában a magyarországi és az angliai tanárok között, ha a lehetőség a vizsgált szituációban adottá vált. Azaz kimondható, hogy nincsen alapvető morális különbség két olyan ország tanárai között, amelyben a korrupció mértéke rendkívül különböző, hanem a korrupció jelenségének elterjedését a korrupcióra lehetőséget adó alkalmak elterjedtsége szabja meg (Fülöp és mtsai, 2002).

A szabálykerülő magatartás egyik extrém megnyilvánulása az iskolai erőszak. Nem kívánjuk ezzel azt állítani, hogy az iskolai erőszak fellépése csak azoktól a tényezőktől függ, amelyeket ezen összefoglalásban érintünk, de arra fel kell hívni a figyelmet, hogy az iskolai erőszak hosszú távú kezelésének a szabálykerülő magatartás általános visszaszorítása egy rendkívül fontos, mással nem helyettesíthető feltétele.

A szabálykerülő magatartás elterjedtségét befolyásoló pszichológiai-biológiai-genetikai tényezők

A szabálykövető viselkedésminták kialakulásáért nagyrészt az agy jutalmazó központjának azon belső aktivitása a felelős, amely kooperáció, szabálytartó viselkedés, illetve a csaló megbüntetése esetén egyformán örömeztet okoz a legtöbb normálisnak tekinthető, nem pszichopata ember esetén (Sanfey, 2008). Ezen és más utakon keresztül juthatnak érvényre az emberek kooperációs és szabályszegést büntető hajlamának különbözőségeit 40%-ban befolyásoló genetikai tényezők (Cesarini és mtsai, 2008; Wallace és mtsai, 2007).

A szabálykövető magatartást jutalmazó belső mechanizmusokra vezethető vissza az, hogy a tisztességtelen úton győzelmet elért személy kevéssé tud örülni a győzelmének, inkább jellemző rá a káröröm, amelyet azonban büntudat kísér. A csaló „győztes” nem tud a veszteshez érzelmileg kapcsolódni, fél csalása következményeitől, amely eltávolítja a vesztesektől. A csalás után a győztes kerüli a veszteset és titkolni kénytelen a csalást. A titok természete szerint izoláló érzelem, elválasztja azt, aki titkol valamit, azoktól, akik elől titokban tartja a történéseket. A szabályt áthágók csoportja és a szabálytartó vesztesek elkülönülnek. Ez egyben a társadalmi szolidaritást is lehetetlenné teszi, mert a győztes nem tud a vesztes felé fordulni. Akit igazságtalanul, szabálytalanul, csalással győztek le, az dühös és haragos lesz a csalóra. A vesztes ilyenkor az igaza bizonyításával és a győztesrel szembeni agresszív bosszúval lesz elfoglalva, az energiáit nem az önépítésre, hanem a másik ellenséges „destruálásra” fordítja, hiszen a csalás el kell, hogy szenvedje a büntetését. Az, aki csalás miatt marad vesztes, nem tudja elismerni a győztest, vagyis nem tud közel maradni a győzteshez érzelmileg. A társadalmi szolidaritás a vesztes részéről is megtörik. Ezen túlmenően, a tisztességtelen versenyben alulmaradó vesztesben kialakul a gyanakvás, vagyis a bizalmatlanság a jövőendő hasonló helyzetekkel tisztaságával kapcsolatban – amely

könnyebben elérhetővé teszi az ő számára is a tisztességtelen megoldások választását (Fülöp, 2008). Azaz összefoglalva: a szabályszegés rombolja a társadalmi bizalmat és a társadalmi kohéziót, amely visszahatva erősíti a szabályszegés kialakulásának és fennmaradásának esélyeit.

A szabálykerülő magatartás elterjedtségét befolyásoló közösségi-társadalmi tényezők

A szabálykerülő magatartás (ezen belül a különlegesen veszélyes, együttműködést igénylő esetek gyakori alfajaként: a korrumpálás) esélye nő, ha a partnerek úgy vélik, hogy

minden (egyéni és közösségi) szabálykerülő magatartási forma esetén

- a cél/tét fontos, jelentős értékű;
- az erőforrások szűkösek, a hiány nagy;
- a verseny nagy, a siker esélye kicsi;
- a versenyszituáció egyedi, azaz alternatív, megismételt lehetőségre nincs esély, a megszerzendő előnyök, vagy javak bizonyos részeit külön nem lehet megszerezni;
- a szabálykerülés (korrupció) a versenytársak körében elterjedt, illetve vélhetően elterjedt;
- a szabálykerülő magatartásnak kicsi a veszélye (nem derül ki, nem von maga után szankciót, ha vannak is szankciók, azt nem tartják be, stb.);
- a szabályok nem jól definiáltak, betartásuk nem következetes, a szabályokat definiálók és betartásukat garantálók tekintélye alacsony;

közösségi szabálykerülési formák esetén

- a szabálykerülő közösség (korrupciós partnerek) közötti érték, nézet és viselkedésbeli azonosság, illetve ennek feltételezett mértéke nagy;
- a szabálykerülő közösség (korrupciós partnerek) közötti kapcsolati kohézió nagy;
- a szabálykerülő közösséggel (korrupciós partnerrel) kialakítandó, illetve megőrzendő kapcsolat, szolidaritás, közösség értéke nagy;
- a szabálykerülő közösségnek a saját tagjait védelmező magatartása (a közösség érdekei ellen vétő szabálykövetők, leleplezők, stb. büntetése) magas és hatékony.

Az iskolai csalások nem elhanyagolható gyermekcsínyek, hiszen számos vizsgálat bizonyítja, hogy az iskolai csalások és a későbbi, a munkahelyi és a gazdasági életben zajló csalások között összefüggés van (Nonis és Swift, 2001; Sims, 1993). A szabálykerülő magatartás a „nagy tét – nagy nyereség” szituáció jellegzetességeivel bíró kockázat-keresésnek tekinthető, azaz a tizenéves korosztályra és azon belül különösen a pubertáskori fiúkra a kockázat-keresés egyik fajtájaként különösen jellemző. A fentiek miatt kell az iskolákban és azon belül a kezdeti, bölcsődei-óvodai és kisiskolás korban és a középiskolákban különösen figyelni a szabálykerülő magatartás kialakulására.

A versengéssel kapcsolatos kutatások (De Lange és mtsai, 1992) bizonyítják, hogy ha valaki feltételezi a partneréről, hogy az nem viselkedik szabályszerűen, akkor hajlamosabb arra, hogy ő is szabályszegő legyen. Az így keletkező normasértő viselkedés megerősíti a másik oldalon is fellelhető negatív elvárásokat, és egy ördögi kört teremt. A vizsgálatok szerint a versengésbeli veszteséget jobban elviselik az emberek, ha úgy érzik, hogy az egy igazságos és fair folyamat révén jön létre, ha viszont úgy látják, hogy a verseny tisztességtelen, akkor a veszteséget sem tartják igazságosnak, és legközelebb a győzelem érdekében maguk is tisztességtelen eszközökhöz folyamodhatnak (Fülöp, 2008).

A büntetés elkerülhetetlenségének tudata különösen fontos tényező a csalás visszaszorításában, hiszen Heisler (1974) eredményei szerint azok a kísérleti személyek csaltak a legkevesebbet a vizsgálatban, akik súlyos büntetéssel voltak fenyegetve csalás esetén és emellett szemtanúi voltak annak, hogy az egy másik résztvevő lebukott. Megfordítva: az a csoport csalt a legtöbbet, akik súlyos büntetéssel voltak megfenyegetve,

viszont nem látták egyszer sem, hogy valakit a résztvevők közül megbüntettek volna. A szabálykerülő magatartás elutasításában a lebukás veszélyének hatása annyira magas, hogy ha egy tejautomata becsületkasszájára figyelő szemek fotóit rögzítették a virágos rétet ábrázoló kép helyett, a befizetett összeg a duplájára nőtt (Bateson és mtsai, 2006).

A szabálykerülő magatartást a környezet általános állapota a vártnál és az elképzelnél sokkalta nagyobb mértékben befolyásolja. Egy 2008-as vizsgálat (Keizer és mtsai, 2008) tanulságai szerint két-háromszorosára nő meg azoknak a száma, akik szemetelnek, tilos helyre belépnek, sőt, akár lopnak is akkor, ha a környezet piszkos és rendetlen.

A szabálykerülő magatartást rendkívüli módon felerősíti, ha a szabálykerülők közösségé, és még inkább, ha zárt közösségé tudnak szerveződni. Ezért is rendkívül fontosak a szabálykerülés elleni harcban az átjárható közösségi hálózatok és a nyilvánosság.

A normaszegés magyarországi elterjedtségének lehetséges okai

A szabálykerülés rendkívüli elterjedésének, a szabálykerülők közösséggé szerveződésének és „inverz-szolidaritásának” okai sokrétűek.

- A szabálykerülő magatartás terjedését nagymértékben elősegítik az alábbi általános társadalmi tényezők:
 - ⇒ a társadalmi értékrendszer válsága, a viselkedési normák átalakulása, bizonytalansága
 - ⇒ a társadalmi egyetértés alacsony foka, amely a normákban való egyetértésnek is gátja
 - ⇒ a normákat megszabó, kijelölő, autoritással bíró egyének és társadalmi csoportok hiánya, beleértve ebbe a pedagógusok dominancia- és autoritáshiányát is
 - ⇒ a társadalmi bizalom alacsony szintje
 - ⇒ a társadalmi hálózatok szétesettsége, az egyedüllét érzete, a normaszegés által is megtalálható közösségigény
 - ⇒ a kialakuló kapcsolati szigeteknek a normasértés hírére, az egyén rossz reputációja terjedését megakadályozó zártsága.
- A fentiekén túlmenően a csalás általános elterjedtségének vélelmezése minden bizonnyal az egyik legfontosabb kiváltó ok lehet, hiszen a többség, és ezen belül kiváltképp a túlnyomó többség viselkedése mindig normát teremt, még akkor is, ha ez a norma immorális norma.
- Az elnyomó elleni csendes, normasértő lázadásnak (kuruckodás, polgári engedetlenség, stb.) évszázados történelmi hagyományai vannak hazánkban. Ezt tovább erősítette a rendszerváltás előtti évtizedek generációkon keresztül beívódott kettős tudata is. Ebben az időszakban a közös ellenséggel, az elnyomó állammal szemben mutatott csalás, és az ebben való közös szolidaritás a „mindennapi ellenállás” pozitív normája volt. Ráadásul a rendszerváltást közvetlenül megelőző időszakban az állammal szembeni normasértések már össznépvé váltak, és így következetes retorziótól sem igazán kellett tartani.
- Az iskolai normakövető magatartást tovább rombolja a magyar közoktatásban a konszenzuskereső magatartás helyett meghonosodott, túlzott részletességű jogi szabályozás, és a szabályzó intézkedések gyakori változásai. E hatások miatt az iskolák jelentős része igen kreatív elkerülő taktikákat alakított ki (sőt, sok esetben egyeztet egymással, és tanul el egymástól), amelyekkel az adott, újonnan megjelenő szabályt „értelmezni”, azaz sok esetben voltaképpen kijátszani lehet. Belátható, hogy az a pedagógus, aki éppen fél órával korábban azt vitatta meg tanártársaival, hogy milyen módon lehet elkerülni a legújabb rendelet káros hatásait, kisebb eréllyel fogja megbüntetni az óráján hasonlóképpen szabályszegő diákokat.

Összefoglalás

Az elemzés legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

1. A magyar iskolákban az általános magyar helyzetnek megfelelően a szabályszegő, normasértő magatartás igen elterjedtnek mondható. Sok esetben kialakul a normasértők közössége, és a normasértés válik olyan normává, amelynek bejelentése akár a kiközösítéshez is elvezethet.
2. Mivel az iskolai és a felnőttkori családok összefüggenek egymással, az iskolai szabálykövető magatartás kialakítása kiemelt fontossággal bír.
3. A szabálykövetés megkövetelésének következetessége, a szabályszegők következetes és kivétel nélküli megbüntetése egy fontos eleme a szabályszegés elleni küzdelemnek. E küzdelemnek hasonlóan fontos eleme a nyilvánosság biztosítása, és a szabálykövetést hosszú távon, következetesen jutalmazó, reputáció-teremtő mechanizmusok kialakítása. A szabályokat azonban az iskolai környezetben a közösségek kialakítása nélkül a legszigorúbb és legkövetkezetesebb tanári fellépéssel sem lehet hatékonyan megalkotni és betartatni. Az iskolai környezet rendezett, tiszta állapota a szabálykövető magatartás egy igen fontos, eddig alulbecsült tényezője. A szabálykövető magatartásra való nevelés hatékonyságának növelése önmagában, a pedagógusok elismertségének növelése, és az iskolai környezet túlszabályozottságának csökkentése nélkül nehezen elképzelhető.

Forrásmunkák:⁵⁶

1. Bateson M, Nettle N. és Roberts G (2006) Cues of being watched enhance cooperation in a real-world setting. *Biol. Lett.* 2, 412-414.
2. Bereczkei T. (2008) A korrupció kialakulása és fennmaradása: evolúciós-etológiai szempontok. Kézirat.
3. Cesarini D, Dawes CT, Fowler JH, Johannesson M, Lichtenstein P és Wallace B. (2008) Heritability of cooperative behavior in the trust game. *Proc Natl Acad Sci USA* 105:3721-3726.
4. Csányi, V. (2006) Emberi viselkedés. Sanoma.
5. Csányi, V. (2008) Oktatáspolitikai problémák egy humánétológiai rendszerszemlélet tükrében. In: A katalizmak csapdája. Szerk. Palánkai Tibor. TSR Model Kft. pp. 29-41.
6. Fülöp, M. (2008) Verseny a társadalomban – verseny az iskolában. VII. Nevelésügyi Kongresszus. Az oktatás közügy. In: Benedek András, Hungler Diána (szerk.) 51-74.
7. Fülöp, M., Davies, I., Berkics, M., Hutchings, M., Ross, A. (2002) Ki a jó állampolgár Magyarországon és Nagy-Britanniában In: Gocsál, Á. (szerk) Identitás és Pedagógia. Pécsi Tanoda Alapítvány. 11-23
8. Fülöp, M., Ross, A., Pergar Kuscer, M., Razdevsek Pucko, C. (2007) Competition and cooperation in schools. An English, Hungarian and Slovenian comparison. In F.Salili., R.Hoosain (Eds), *Research in Multicultural Education and International Perspective*, Vol 6: Culture, Motivation and Learning: A Multicultural Perspective. Greenwich, CT: Information Age Publishing. 235-284
9. Heisler, G. (1974) Ways to deter law violators: Effects of levels of threat and vicarious punishment. on cheating. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 42, 577-582.
10. Herrmann, B., Thöni, C. és Gächter, S. (2008) Antisocial punishment across societies. *Science* 319, 1362-1367.
11. Keizer, K, Lindenberg, S. és Steg, L. (2008) The spreading disorder. *Science* 322, 1681-1685.
12. Kopp Mária (szerk., 2008) Magyar lelkiállapot, 2008. Semmelweis Kiadó, Budapest
13. Nonis, S A., és Swift C (2001). An Examination of the Relationship Between Academic Dishonesty and Workplace Dishonesty: A Multi-campus Investigation. *Journal of Education for Business.* 77, 69-77.
14. Orosz Gábor (2009) Francia és magyar közgazdász hallgatók iskolai csalással kapcsolatos vélekedései. *Magyar Pszichológiai Szemle* (megjelenés alatt)
15. Podobnik, B., Shao, J., Njavro, D., Ivanov, P.C. és Stanley, H.E. (2008) Influence of corruption on economic growth rate and foreign investment. *Eur. Phys. J. B* 63, 547-550.
16. Sanfey AG (2008) Social decision-making: Insights from game theory and neuroscience. *Science* 318, 598-602.
17. Sims, R. L. (1993). The Relationship Between Academic Dishonesty and Unethical Business Practices. *Journal of Education for Business*, 68, 207-211.
18. Schauer F. (1991) *Playing by the rules*. Clarendon press, Oxford.
19. Scheuring István (2007) Az emberi együttműködés evolúciós háttere. *Természet Világa* 138, 338-343.
20. Sigmund, K., Fehr, E., és Nowak, M.A. (2002) The economics of fair play. *Scientific American* 286, 82-88.
21. Szabó György: Gondolatok a korrupció ellenes küzdelemhez. Kézirat.
22. Szabó György és Fáth Gábor (2007) Evolutionary games on graphs. *Physics Reports* 446, 97-216.
23. Wallace, B., Cesarini, D., Lichtenstein, P. és Johannesson M. (2007) Heritability of ultimatum game responder behavior. *Proc Natl Acad Sci USA* 104, 15631-15634.

⁵⁶A munkában igen nagy segítséget adtak Bereczkei Tamásnak és Szabó Györgynek a korrupciós munkabizottság számára írt összefoglaló elemzései valamint Csányi Vilmos írásai.

Hogyan változtak a nevelés és oktatás kulcsfontosságú probléma-területei?

Milyen változások tapasztalhatóak az oktatáshoz való hozzáférés egyenlő esélyeiben? Hogyan alakult a szegregáció mértéke? Hogyan változott meg a tehetség gondozás gyakorlata?

Csermely Péter

Helyzetelemzés

Az oktatáshoz való hozzáférés egyenlő esélyeinek változásai, szegregáció

A rendszerváltáshoz kapcsolódó gazdasági-társadalmi folyamatok következtében kialakult egy legalább 700 ezres létszámú mélyszegénységben élő tömeg, amelynek immár a harmadik generációja válik úgy felnőtté, hogy újratermeli szülei alacsony iskolázottságát, és nincs esélye arra, hogy rendszeres munkát találjon magának. A mélyszegénység nem romaprobléma, hiszen e rétegnek csak a bő harmada, szűk fele roma, és a romák körében is hasonló arányt képviselnek a mélyszegénységben élők. A magyar közoktatási rendszer jelenlegi állapotában ahelyett, hogy mérsékelné a társadalmi induló helyzetből adódó esélykülönbségeket, jelentősen felerősíti azokat. Ebben a következő tényezők játszanak szerepet:

1. A közoktatási rendszer egészére jellemző szélsőséges egyenlőtlenségek, amelyek a tantestületek pedagógiai színvonalában, a szolgáltatások mennyiségében és minőségében, valamint a tárgyi feltételekben egyaránt és sok esetben halmozódóan mutatkoznak meg.
 - Ennek egyik elemeként az oktatási rendszer sokszínűségének növekedése, amelyben sok új forma a hátrányos helyzetűek számára már indulásakor is sokkal megközelíthetlenebb volt. Ennek külön esetét képezte az érettségit adó középfokú képzésnek, valamint a felsőoktatásba való bekerülés arányának növekedése.
 - Hozzájárult a mai, esélykülönbségeket erősítő helyzet kialakulásához a szabad iskolaválasztás, amely lehetővé tette, hogy „puhán” jöjjenek létre szegregált iskolák.
2. A közoktatási rendszer funkciózavarai, amelyek (például az ismeretanyagának az 1978-as tantervi reform után megfigyelhető aránytalan mértékű, és életkori szempontból indokolatlanul korán absztraháló erőltetésével) a hátrányos helyzetűeket még hátrányosabb helyzetbe hozták.
3. A hátrányos helyzetűek számának és hátrányaik mértékének növekedése. Ezzel is összefüggésben annak a meggyőződésnek a terjedése, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek lemaradását pedagógiai eszközökkel lehetetlen korrigálni.⁵⁷ A hátrányos helyzetű gyermeket ma a legtöbbször „csak részlegesen korrigálható elmaradottnak”, és nem egyedi segítséget igénylő fejlődés-ígéretnek kezelik. Negatív tulajdonságait hangsúlyozva (jobb esetben...) lehajolnak hozzá, és nem pozitív tulajdonságait megkeresve felemelik.
4. A közép- és alsó-középosztálybeli családok jelentős része helyzetének elbizonytalanodása, e családok fokozott küzdelme a helyzetük stabilizálásáért. Ebből is következően annak az

⁵⁷A hátrányos helyzet sok esetben valóban olyan, hosszú évek alatt halmozódó, különleges pedagógiai problémaként jelentkezik, amelyre a pedagógust sem képzése, sem addigi gyakorlata sok esetben nem készítette fel, valamint amelynek megoldásához sokszor az eszközei (szupervíziós tanácsadás, családpszichológiai segítség, stb., stb.) is hiányoznak.

igénynek a terjedése, hogy gyermekeik lehetőleg ne járjanak olyan óvodákba, iskolákba, osztályokba, ahol sok a halmozottan hátrányos helyzetű és különösen a roma tanuló, mert ez csak rossz hatással lenne rájuk, és akadályozná képességeik minél teljesebb kibontakoztatását.

A fenti okok összesített hatásaként jelentkezik a halmozottan hátrányos helyzetű és különösen a roma gyermekek iskolai elkülönítése, ami tovább erősíti a polarizációt, és ezzel egy ördögi kört indít be, és folytat tovább.⁵⁸

A hátrányos helyzet hosszú évek alatt halmozódó hátránycsomagja a közoktatás minden szintjén új és új formában termeli újjá, erősíti meg a hátrányos megkülönböztetést és annak egyre behozhatatlanabb lemaradást okozó hatásait. Ennek fontosabb elemei a következők:

1. A hátrányok kialakulásában az első hat, de különösen az első három év döntő jelentőségű. A halmozottan hátrányos helyzetű és különösen az ebbe a körbe tartozó roma gyermekek esetében az átlagnál lényegesen nagyobb a valószínűsége annak, hogy csak későn, ötévesen vagy még idősebb korban kerülnek óvodába.⁵⁹
2. Kiugróan magas a gyógypedagógiai beiskolázás aránya a roma tanulók és még magasabb az állami gondozottak körében (utóbbi esetben az átlag tízszerese). A sajátos nevelési igényűvé minősítés magas arányaiban jelentős szerepet játszanak a fenntartói és intézményi finanszírozási érdekek is. A magyarországi gyakorlatban a fogyatékos, vagy a sajátos nevelési igény megállapítását gyakran nem fejlesztés követi, hanem az így diagnosztizált gyermekek az átlagnál lényegesen rosszabb körülmények közé kerülnek, és lényegesen gyengébb minőségű oktatásban részesülnek.
3. Az oktatás az intézményen belül kettéválik magas szintű, továbbtanulásra felkészítő, illetve szinten tartó, „felzárkóztató” képzésre.
4. A magántanulók túlnyomó többségét a halmozottan hátrányos helyzetű és ezen belül is elsősorban a roma gyermekek alkotják.
5. A középiskolai továbbtanulási arányoknak az elmúlt időszakban bekövetkezett robbanásszerű változása csak nagyon csekély mértékben érintette a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat és különösen a romákat.⁶⁰ Kialakult azoknak a gyenge színvonalú szakiskoláknak a köre, amelyek a súlyos tudásbeli hiányosságokkal, az alapvető kompetenciák hiányával küszködő, funkcionális analfabéta tanulókat is hajlandók fogadni, és így felszívják a nyolcadik osztályt sikeresen befejező halmozottan hátrányos helyzetű tanulók jelentős részét. A 18 éves korig tartó tankötelezettség miatt a szakiskolákba bekerültek azok a leginkább hátrányos helyzetű gyermekek is, akik korábban semmilyen középfokú iskolában nem tanultak tovább, Ennek következtében a PISA felmérésben a szakiskolai tanulók háromnegyede mind az olvasás-szövegértés, mind a matematika tekintetében a legalacsonyabb (1-es) szinten állt.
6. Hiányoznak a hátrányok egyéni leküzdését segítő mentorprogramok, a re-integrációs programok, valamint a második (és többedik) esélyt adó iskolák kellően széles, és változatos körei.

⁵⁸Ma az általános iskolákban a roma tanulóknak nagyjából egyharmadát oktatják szegregált körülmények között. A roma tanulók aránya a teljes általános iskolás népességben az utóbbi 40 évben nagyjából a duplájára nőtt, a homogén roma osztályok száma viszont a nyolcszorosára.

⁵⁹Azoknak a községeknek, amelyekben nincs óvoda, de az ott élő gyermekek száma alapján indokolt lenne, hogy legyen, csaknem a fele (43,2 százalék) szegény-cigány gettó- vagy gettósodó település.

⁶⁰Miközben ma már egy-egy nyolcadik osztályos évfolyam 80 százaléka tanul tovább érettségit biztosító középiskolákban, addig a romák körében ez az arány alig haladja meg a 20 százalékot.

Szegregáció és szeparáció különbsége

A társadalmi és területi egyenlőtlenségek növekedésével; az oktatással szemben támasztott igények növekedésével; az oktatásra rendelkezésre álló forrásoknak számos helyen abszolút értelemben is vett, de a növekvő igényekhez képest különösen nagy mértékű csökkenésével; valamint a társadalmi feszültségek növekedésével egyre gyakoribbá válnak azon törekvések, amelyekben a társadalom ma még magukat valamelyest előnyben érző csoportjai ezen előnyük jövőbeni biztosítását úgy látják megvédhetőnek, hogy ezen előnyből a környezetükben élő más csoportokat kirekesztik, szegregálják. E szegregációs törekvések igen gyakran az oktatási folyamaton belül jelentkeznek.

A többség által kezdeményezett, kirekesztést jelentő szegregációtól különválasztandó folyamat a szeparáció, amelyben a kisebbségi helyzetben lévő, és sok esetben előnytelen helyzetű csoport önmaga válik külön, és keresi a saját, speciális igényeinek megfelelő boldogulását. A szeparáció felzárkózást és a sajátos értékek kitermelését elősegítő folyamat, és ezért (ma még) sok esetben nem jelent végleges különválást, ellentétben a szegregációval, amely a leszakadást konzerváló, és ezzel a különválást véglegesítő elkülönítés.

A tehetség gondozás gyakorlatának változásai a magyar oktatási rendszerben

A tehesség gondozással kapcsolatos elemzést három alapvető megállapítással kell kezdeni:

1. A tehetség fogalma igen nagymértékű változáson ment át az elmúlt néhány évtizedben.
2. A magyar oktatási rendszer sokszínűsége a tehesség gondozás gyakorlatának a tehéséges gyermek egyediségéből fakadó, eredendő sokféleségét tovább sokszorozta, és ezzel igen nagy változatosságot hozott a tehesség gondozó programokban.
3. A tehesség gondozást évtizedekig az oktatási rendszer alapvetően egy olyan „luxusként” kezelte, amelyet a pedagógus a kötelezően elvégzett oktatási feladatokon túl, „jutalomjátékként” végezhetett – és örülhetett annak, hogy ezt a kedvtelését eltűrték. Az oktatási rendszer forrásainak szűkülésével e „luxus” egyre több eleme vált a szűkítések áldozatává, amelyet az újonnan alakult tehesség gondozó formák csak részben pótoltak.

Az oktatási rendszer általános változásai nem kedveztek az iskolai tehesség gondozásnak. Néhány ezek közül.

- A pedagógusok leterheltsége növekedett: ez sok esetben a konkrét, óraszámokban is mérhető (különösen, ha a másod- és sokadik állásokat is beleszámoljuk), de nagymértékben hozzájárulnak ehhez az adminisztratív feladatok és – különösképpen – az a lelki terhelés, amely a pedagógust érő otthoni és iskolai feszültségek összegzéseként áll elő. A pedagógusok egy ilyen környezetben először a „luxusfunkciókat”, így a tehesség gondozásra (és – hadd tegyük itt hozzá – a hátránykompenzációra, a konfliktuskezelés finom, megelőző, egyedi formáira) fordított extra órákat kénytelenek feladni.
- Az iskolák speciális tehesség gondozó foglalkozásai, így különösen a szakkörök fokozatosan elhaltak a legtöbb helyen.
- A tehesség gondozásnak egyre több tárgyi feltétele hiányzik. Ez különösen a természettudományos tárgyakkal összefüggő tehesség gondozás esetén jelentkezik.
- A szaktanácsadói rendszer felszámolása igen hátrányosan érintette a tehesség gondozást, hiszen a tapasztalat-átadás egy fontos, helyi, regionális csatornája veszett el.

A magyar oktatási rendszer tehesség gondozási gyakorlatában a sokszínűség ellenére számos általánosan jellemző vonás is megfigyelhető. Ezek a következők.

- A XX. század végén a tehéséget az oktatási gyakorlatban nagyon gyakran azonosították az *értelmi képességekben*, és sokszor még ezt is tovább szűkítve: a tantárgyi kiválóságban megmutatkozó kiválósággal. Ezt a tehesség-értelmezést a magyar oktatási rendszer igen sok helyen még ma is így fogadja el.

- A *tehetség speciális fajtáinak* elemeit (pl. művészeti, mozgáskultúrabeli, kommunikációs, stb.) sok oktatási intézményben elvben elismerik ugyan, de fejlesztésüket nem tartják az intézmény feladatának. Nem közismertek a keresztteffektusok, azaz, hogy pl. a zenei képességek fejlesztése, pl. kiemelten fejleszti a későbbi, komplex mérnöki, informatikai tervezési feladatok megoldási képességét, stb., stb.
- A tehetséggondozási gyakorlat sok esetben túl korán specializálttá válik, és pl. már óvodában is „tagozatokat” indít.
- A tehetséggondozás nagyon sokszor csak a kiemelkedő képességek (és sokszor azokon belül is a már említett módon az iskolai ismeretanyaggal összefüggő kiemelkedő képességek, pl. feladatmegoldó képesség) fejlesztésére koncentrál, és nem törődik az ugyanabban a tehetséges gyerekben meglévő hiányosságokkal, amelyek visszahúzzák a kiemelkedő képességek további fejlődését.
- Igen sok helyen nem tudják megoldani azt, hogy hogyan egyeztessék össze a tehetség *kreativitással*, *játékossággal*, *humorral* kapcsolatos elemeit a tanmenet és az oktatási környezet által megkövetelt közösségi igényekkel és szabályokkal. Nagyon kevésbé terjedtek el a tanulók egyéni sajátosságainak megfelelő személyre szabott nevelési programok. Már az általános iskola alsó tagozata is a kelletnél kisebb mértékben, a további oktatási szintek pedig szinte elhanyagolható mértékben adaptálta a kreativitás fejlesztésének és megőrzésének sokhelyütt kiváló bölcsődei-óvodai példáit.
- A tehetség fejlesztésének igen sok helyen szinte teljesen elhanyagolt területe a kivételes teljesítményt megalapozó motiváció felkeltésének és fenntartásának gyakorlata, a kitartás, a kudarcátűrés fejlesztése, a kiégést elkerülő technikák megtanítása, az együttműködési készségek, a konfliktuskezelés és az érzelmi érettség megannyi más elemének, a tehetségeknél különösen kiemelt fontossággal bíró fejlesztése.
- Nagyon sokszor a tehetséges gyermek és környezete nem kap segítséget ahhoz, hogy a tehetségből adódó különleges helyzetet a tehetség maga, illetve osztálya, iskolája elviselje. A tehetséggondozási programok csak elvétve terjednek ki a tehetséges gyermek családjára, és alkalmaznak segítő családpedagógiát, családpszichológiát.

A tehetséggondozás speciális területe azon tehetségek esete, ahol rendkívül sokszor a felvilágosodás utáni oktatási rendszerek logikus, érvelő „bal-agyféltekés” gondolkodást igénylő alapállásával szemben, egy divergens, holisztikus, képszerű, zenei, „jobb-agyféltekés” gondolkodás rendkívül magas színvonala a jellemző. A jelenlegi oktatási rendszer ezen „jobb-agyféltekés” értékekkel a legtöbb esetben nem tud mit kezdeni. Ezt a kezelési zavart tovább növeli az, hogy az ilyen tehetségek sok esetben a roma tehetségek közül kerülnek ki, ahol a másfajta gondolkodás mellé másfajta kulturális értékek, más viselkedés és sok esetben hátrányok egész sora is társul. A „jobb-agyféltekés” gondolkodást fejlesztő, annak a „bal-agyféltekésekkel” való kommunikációját segítő speciális programok hiánya nemcsak azért káros, mert így egyedi értékekkel bíró magyar állampolgárok sokasága kerül az „értéktelennek” bélyegzett, beilleszkedési zavarként, speciális nevelési igényként kategorizált csoportba, hanem azért is, mert a XXI. század felgyorsult információ áramlásában éppen hogy a jobboldali agyfélteke integratív képességeinek jobb kihasználása jelentheti az egyik kiutat.

A tehetséggondozásnak az oktatási intézményekkel összefüggő gyakorlatában az oktatási rendszer sokszínűsége rendkívül nagy területi és hozzáférésbeli egyenlőtlenségeket eredményezett. A fiatal kiválóságok felismerésének esélye a fővárostól a hátrányos helyzetű térségek felé haladva drámaian csökken, amely rendkívül sok tehetséges fiatal elvesztéséhez vezet. Igen sok esetben még a tehetség valamelyes felismerése esetén sem teremthető meg a hozzáférés azokhoz a speciális szakmai tudástartalmakhoz, amelyek a tehetség kifejtéséhez szükségesek lennének. Ezen a helyzeten a tehetséggondozó oktatási intézményeknek és szerveződéseknek különösen az elmúlt évtizedben felgyorsult együttműködése a 2009-től beinduló speciális, állami programokkal együtt sokat segíthet, de e hatások igazi eredményét csak 5-10 év múlva mérhetjük fel.

A fenti elemzés alapján a tehetségsegítésben rejlő legfontosabb lehetőségek a következők.

1. **A rejtett tehetségsegítő kapacitások felszínre hozása:** az országban örvendetesen széles körben meglévő tehetségsegítő szándékoknak ma még csak egy tört része lett feltárva, és egy még ennél is kisebb része hasznosul. Különösen nagy tartalékok vannak a helyi, térségi tehetségsegítési formák és lehetőségek kibontakoztatása terén. A tehetségeket segítő, ma még rejtett, szándékok jelentős része a határokon túl élő magyarság soraiban lelhető fel. Igen sokat tudunk tanulni a határokon túli magyar tehetségsegítő szervezetektől, és sok tartalék van a hazánkkal nem szomszédos országokban élő magyarok tehetségekért kifejezésre jutó segítségével, áldozatvállalásában.
2. **Az integráció hatékonyság növelő hatása:** a tehetségsegítő kezdeményezéseknek az önállóságuk és sokszínűségük megtartásával történő integrálása a hatékonyság ugrásszerű növekedéséhez vezethet el. Az integráció az életrszakasz-határokon jelenleg megfigyelhető lemorzsolódást nagymértékben képes visszaszorítani. Ez integrált rendszerben a versenyeken kitűnt diákok szinte törvényszerűen egy sokkal hatékonyabb, új fejlődési szakaszba kerülnek.
3. **A területi hálózat-képzés hatékonyság növelő hatása:** a tehetségsegítő lehetőségekről hírt adó helyi információs pontok (Tehetségpontok) rendszerének kiépítése és a rendszer hálózatos működése a tehetségsegítésből ma még kimaradók (különösen a hátrányos helyzetű térségekben élők és a romák) az önfejlesztő folyamatba való bekapcsolásához vezethet el.
4. **A szakmai színvonal emeléséből fakadó növekedés:** a tehetségsegítő-képzés mind a pedagógusok, mind pedig a helyi közösségi élet csomópontjaiban lévők (így például az egyházak tevékenységében résztvevők, a közművelődésben dolgozók, a szociális munkások, a védőnők, stb.) esetén nemcsak a tehetséges fiatalok jobb segítségét, hanem a felismert tehetségek számának nagymértékű növekedését is eredményezi. Segítheti a jelenlegi szakmai hiányosságok felszámolását, így a túl korai specializáció elkerülését, a tehetség és a tehetséggondozó programok túl szűk értelmezését, a kreativitás iránti érzéketlenség leküzdését, a motiváltság megteremtését és a tehetséggel járó konfliktushelyzetek megoldását. Mindezt az integrációval és hálózatképzéssel járó tapasztalatcsere is elő fogja segíteni.
5. **A tehetséges fiatalok önszerveződésének hatása itthon maradásukra:** az eddigi tapasztalatok is mutatják, hogy a tehetséges fiatalok külföldi tartózkodása utáni hazatérésének esélyét nagymértékben növeli az, ha itthon egy szoroson kötődő baráti társaságuk alakult ki. Mivel a tehetséges fiatal különleges, és ezért is sokszor magának való, a tehetséges fiatalok baráti társasága igen sokszor nem jön létre akkor, ha a tehetséges fiatal nem tud rendszeres kapcsolatot kiépíteni hasonlóan tehetséges társaival.
6. **A tehetség hasznosulásából fakadó sokrétű gazdasági haszon:** a tehetség hasznosulása a tehetségek sikeres életútjának egyik szűk keresztmetszete. A hasznosulás zökkenőmentesebbé tétele a tehetség kifejlesztése során felhalmozott érték ugrásszerű megtérülését hozhatja el, és számottevően segítheti azt, hogy a tehetséges fiatal ne külföldön hasznosítsa azt a tudást, amelyet idehaza kapott. Fontos itt megjegyezni, hogy a számottevő közvetlen és közvetett haszon a tehetség minden fajtája esetén jelentkezik, így például a tudományos-innovatív, a mesterségbeli, a művészi és a sport tehetségben egyaránt.

Szegregáció és tehetséggondozás kapcsolata

A tehetséggondozó programok az egyéniség komplex fejlesztését célozzák meg. E komplex személyiségfejlesztésnek folyamatosnak és személyesnek kell lennie. Azaz pl. a több tananyagot tanító, jobb körülményeket biztosító iskola pusztán önmagában, szakmai alapokon

álló, folyamatos és személyes tehetséggondozó gyakorlat nélkül nem tekinthető tehetséggondozási formának.

A tehetséggondozás számos kiváló gyakorlati példája az integrált és az elkülönített megoldásoknak az adott helyzetekhez (pl. lakókörnyezet, iskolában/településen megtalálható lehetőségek stb.) alkalmazkodó kombinációja. Ideális esetben a mindennapi oktatásba beépülve jelennek meg azok az elemek, amelyek a legkülönfélébb tehetségeknek is megfelelnek, de nagyon sokszor ilyen jellegű gazdagító programokra csak elkülönített formában van lehetőség. A tehetséggondozó programok meghatározó eleme a mentorálás, ami lényegét tekintve egy olyan személyes jellegű segítségnyújtási forma, amelyre csak „elkülönítetten” lehet sort keríteni. Összefoglalva tehát: a sikeres tehetséggondozási gyakorlatok egyszerre alkalmazzák az integratív és elkülönítő elemeket.

Rendkívül fontos hangsúlyozni, hogy a tehetséggondozó programokban az elkülönítés a legtöbb esetben átmeneti jellegű és nyitott, azaz a tehetséggondozási folyamatba bármely fiatal bekerülhet akkor, ha egyéni fejlődésében eljutott arra a pontra, amelyben tehetsége megérett a programba való bekerülésre. A tehetséggondozó programoknak felvállalt módon potenciálisan az iskola, körzet összes diákja az alanya lehet, a tényleges beválogatást igen komplex, szakmai vizsgálatok, és a programban való részvétel siker-esélyének gondos mérlegelése kell, hogy megelőzze.

A tehetséggondozó formák iránti érdeklődés növekedésével egyre több olyan kezdeményezés hirdeti meg magáról, hogy tehetséggondozást végez, amelynél a szakmai alapok nem mindig kellőképpen szilárdak, a tehetséggondozó program nem az egyéniség komplex fejlesztésére irányul, valamint sok esetben nem folyamatos és nem személyes. Ezeknek a magukat „tehetséggondozónak” nevezett programoknak a többsége jószándékú kezdeményezés, amely a fejlettségnek és a szakmai tapasztalatszerzésnek egy kezdetibb fokán áll, de nyitott, és tanulásra kész.

Ugyanakkor megfigyelhető, és sajnálatos módon terjedő-félben lévő gyakorlat az, amikor iskolai és iskolát fenntartó közösségek vélt vagy valós belső ellentéteiket olyan szegregációs gyakorlattal akarják megoldani, amelyet tehetséggondozásnak hirdetnek meg. Az ilyen ál-tehetséggondozó programok jelentkezése igen káros, mert egybemoszák a tehetséggondozásban meglévő, és szakmailag igazolt elkülönítő technikákat azzal a szegregációs gyakorlattal, amely az elkülönítést

- nem a fiatal komplex, tehetségre irányuló személyiségvizsgálata alapján végzi el;
- az elkülönítést nem, mint a nevelési, személyiséggazdagítási cél egyik, potenciálisan mindenkit befogadó, átmeneti eszközét alkalmazza;
- hanem az elkülönítést, mint a fiatalok valamely egysíkú módon definiált csoportját egy előnyösebb helyzetből egyoldalúan és véglegesen kirekesztő célt kezeli.

Összefoglalás

Az elemzés legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglalom össze:

1. A magyar közoktatási rendszer jelenlegi állapotában ahelyett, hogy mérsékelné a társadalmi induló helyzetből adódó és egyre növekvő esélykülönbségeket, az iskoláztatás minden szintjén egyre fokozódó mértékben felerősíti azokat. Ennek felerősítésnek egyik speciális esete a halmozottan hátrányos helyzetű és különösen a roma gyermekek több fokozatú elkülönítése, ami tovább erősíti az esélykülönbségeket, és ezzel egy ördögi kört indít be, és folytat tovább. Hiányoznak a hátrányok egyéni leküzdését segítő mentorprogramok, a re-integrációs programok, valamint a második (és többedik) esélyt adó iskolák kellően széles, és változatos körei. Az oktatási rendszer sokszínűsége a tehetséggondozásban is rendkívül nagy területi és hozzáférésbeli egyenlőtlenségeket eredményezett.
2. A modern tehetséggondozás egyéni programjainak pedagógiai metodikája nagymértékben átfed a hátrányos helyzetűek modern elvek alapján végzett, egyéni felzárkóztatásának metodikájával, mint ahogyan a két csoport tényleges átfedése sem elhanyagolható. Ugyanakkor elítélendők azok a gyakorlatok, amelyek a szegregáció igazolását egy pedagógiai és szakmai alapok nélküli tehetséggondozás ürügyén vélik igazolhatónak.
3. A tehetséggondozás nem a „rendes” oktatási tevékenységen túlmenően végzett „luxustevékenység”, hanem a modern, egyéni programon alapuló oktatási gyakorlat szerves része minden iskolatípusban. Ebből fakadóan vissza kell állítani, és tovább kell fejleszteni a tehetséggondozást megalapozó feltételeket a magyar iskolarendszer egészében.
4. A tehetséggondozás fejlesztésében rejlő legfontosabb lehetőségek a rejtett tehetségsegítő kapacitások felszínre hozásában, a tehetségsegítő kezdeményezések hálózatképzésében, az egyenlőbb területi hozzáférést biztosító információs hálózat kialakításában, a szakmai színvonal emelésében, a tehetséges fiatalok önszerveződésének elősegítésében, és tehetségük hasznosulásának segítésében rejlenek.
5. A tehetségek felfedezésének és segítésének, tehetségük hasznosulásának hosszú távú kulcskérdése a tehetségbarát társadalom kialakítása.

Forrásmunkák:

1. Csermely Péter (2008) Tehetséggondozás és szegregáció. A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács állásfoglalás-tervezete
2. Csovcsics Erika (2008) Milyen hangsúly esik az iskola feladatai között a hátránykompenzációra? Szárny és Teher – háttéranyag.
3. Fuszek Csilla, Gyarmathy Éva, K. Nagy Emese, Somai József, Szász Zoltán és Veress Pál (2008) Szegregálnak-e a tehetséggondozó programok? Nemzeti Tehetségsegítő Tanács, hátrányos helyzetű fiatalok tehetséggondozásával foglalkozó munkabizottság – munkaanyag
4. Havas Gábor (2008) Esélyegyenlőség és deszegregáció. In: Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008. (Szerk.: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia). Ecostat kiadó, Budapest, 2008. pp. 121-138.
5. Katz Sándor (2008) A Bolyai Társulat Oktatási Bizottságának állásfoglalása a Nemzeti Tehetség Programról.
6. Liskó Ilona (2008) Szakképzés és lemorzsolódás. In: Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008. (Szerk.: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia). Ecostat kiadó, Budapest, 2008. pp. 95-120.
7. Mönks FJ és Pflüger R. (2001) Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective (http://www.bmbf.de/pub/gifted_education_21_eu_countries.pdf)
8. Nemzeti Tehetség Program. A Magyar Országgyűlés 126/2008. OGY (XII. 4.) sz. határozata
9. Runcko, MA és Pritzker SR (1999) Encyclopaedia of Creativity. Academic Press
10. Uzsálné Pécsi Rita (2008) Tanulható-e a kreativitás? Mentor 10(10) 48-49.

Hogyan változtak a nevelés és oktatás kulcsfontosságú probléma-területei?

Milyen módon változott a demokratikus és az állampolgári nevelés-oktatás az intézményekben?

Farkas Anikó, Villányi Györgyné

Helyzetelemzés

A magyar társadalom politikai-állampolgári kultúrája

A magyar társadalompolitikai attitűdjeivel kapcsolatos megfigyeléseknek hosszú történelmi hagyománya van mind az irodalomban, mind a társadalomtudományokban. A leírások néhány kivételtől eltekintve (pl. a Babits-féle magyarságfogalom) általában fásultnak és rezignálnak látják politikával kapcsolatos beállítódásainkat, s napjainkban is hallani olyan felmérésekről, melyek szerint a magyarok pesszimisták és boldogtalanok a környező országokhoz képest.

A rendszerváltás idején kiugróan magas volt a társadalmi rend (vagyis a demokratikus kapitalizmus) elfogadottsága, és a politikai rendszer iránti bizalom, az azóta eltelt évek folyamán azonban csökkent a politikai intézmények és szereplők elfogadottsága is. Általában elmondható, hogy azok iránt a politikai tényezők iránt a legnagyobb a bizalom, amelyek megfoghatatlanok és távolinak tűnnek az állampolgárok számára, illetve amelyek semleges politikai pozíciót foglalnak el.⁶¹ A társadalom értékrendjére is igaz, hogy inkább a politikamentes értékek kerülnek előtérbe, ugyanakkor megdöbbentő a bizonytalanság a politika mint érték kapcsán: itt az emberek 55%-a vallja, hogy nem tudja eldönteni, szereti-e vagy sem a politikát.⁶² Az állampolgári aktivitást tekintve a magyarok nem különböznek más európai országoktól, a választási részvétel alacsony-közepesnek tekinthető (40-60% körüli), a politikai tájékozottság azonban növekvő tendenciát mutat, és a visegrádi országok között a legmagasabb (bár ez nem jelent mélyebb ismereteket).⁶³

A középiskolások körében készült felmérések a felnőtt társadalomhoz hasonlóan azt mutatják, hogy a politika iránti attitűdök gyanakvóak és kiábrándultak, a fiatalok többsége nem szereti a politikát.⁶⁴ A '90-es évek második felében végzett kutatás a középiskolások csekély érdeklődéséről és tájékozottságáról számol be, ami valószínűleg nem növekedett az utóbbi időszak zavaros aktuálpolitikai eseményei közepette. Figyelemre méltó az esetükben megfigyelt szociális felelősségérzet elutasítása, valamint az állam szerepével kapcsolatos ambivalens attitűd is. (Bár ez utóbbi lehet, hogy csupán életkori sajátosság; a kamaszok értékrendje általában még kialakulatlan, hajlamosak szélsőséges érzelmekre, így világnézetük könnyen tartalmazhat egymásnak ellentmondó elemeket.) A fiatalokra is jellemző a semleges értékek preferálása, és a politikai rendszer tőlük távolabb eső elemeinek pozitívabb megítélése. Az európaisággal kapcsolatos beállítódás még gyengébb, és értékét tekintve a kép még bizonytalanabb.

⁶¹ A Medián Közvélemény- és Piackutató Intézet által a közbizalomról 2006. októberében készített felmérés összefoglaló táblázatát a függelék 2. számú ábrája tartalmazza.

⁶² Marián Béla – Szabó Ildikó (1999): A pártok szavazótáborainak érzelmi-ideológiai profilja. In: Kurtán Sándor et al. (szerk.): Magyarország politikai évkönyve 1999. Demokrácia Kutatások Magyar Központja Alapítvány, Bp.

⁶³ Körösi András – Tóth Csaba – Török Gábor (2007): A magyar politikai rendszer. Osiris, Bp. 60-74. p.

⁶⁴ E témában végzett átfogó kutatást Szabó Ildikó és Örkény Antal, melynek összegzését olvashatjuk összefoglaló munkájukban: Szabó – Örkény (1998): Tizenévesek állampolgári kultúrája. Minoritás Alapítvány, Bp.

Az érdeklődés szintje meghatározza a tájékozottság mértékét, így jelentős hatással van az attitűdre is. Értelemszerű, hogy a demokratikus politikai magatartáshoz és gondolkodáshoz politikai ismeretek is szükségesek. (Persze ez még nem elégséges feltétel.) Szabó és Örkény felmérése azt is megmutatja, hogy mindezen tényezők ((például míg a gimnáziumban a tanulók érdeklődése kiszélesedik a kamaszkor éve alatt, a szakmunkástanulóké beszűkül, s ez erősíti az emocionális befolyások hatását gondolkodásukra), ami a társadalmi rétegek között korán kialakuló különbségekre hívja fel a figyelmet.

Történeti áttekintés a rendszerváltástól

- Ralph Dahrendorf a '90-es éveket az „állampolgárság évtizedének” nevezte. A rendszerváltások után Kelet-Közép Európára kerülhetett a sor, hogy beilleszkedjen a nyugati demokráciák sorába, ám a transzatlanti világban eddigre bekövetkezett modellváltás valószínűleg nem kedvezett a még gyerekcipőben járó, a szabad piac működését csak tanulgató, s a társadalom rehabilitációjának még csupán a kezdetén járó új demokráciáknak. A globalizáció hurrikánja váratlanul érte az addig szocializmusban szendergő gyenge országokat. Érthető, hogy a fogyasztás, mint a kapitalizmus mozgatórugója viharos gyorsasággal terjedt, míg az oktatásban például máig várat magára az átfogó, a világra nyitott és annak fejlődésével lépést tartó gondolkodásmód.
- Egy másik fontos folyamat a korábban uralkodó, minden szempontból politikai irányítottságú szocializációs gyakorlat hirtelen megszűnése a rendszerváltással. A szocializmus évei alatt megkettőződött a szocializáció folyamata, s az említett formális szocializáció mellett kialakult egy jól működő, családok és más (pl. vallási) közösségek által történő informális szocializáció is. Ez is fontos – ha nem a legfontosabb - része a Hankiss Elemér által definiált kettős társadalom kialakulásának.⁶⁵ A kívánt harmónia azonban nem jöhetett létre az elnyomás megszűnésével sem. A magánszféra szerepe ugyan nőtt a rendszerváltás után, de kezdetben csak a szocializáció tartalma cserélődött, szerkezete nem, s ez az ellentmondás komoly gondokat okozott az átmenet fiatalságának szocializációjában. (Ráadásul maga felnőtt társadalom is, köztük a tanárok és más iskolai szereplők - mely egy gyökeresen eltérő politikai rendszerben szocializálódott -, nehezen birkózott meg társadalomról alkotott elképzeléseinek újragondolásával, saját szerepének újraértelmezésével.) Elkerülendő lenne ugyanakkor az a tendencia is, hogy a korábban csupán informálisan működő szocializációs mechanizmusok nyílt erősödésével párhuzamosan csökkenjen az állam és az ösztársadalmi elvárások szerepe a fiatalok felé sugárzott világkép kialakításában. Az állam és az intézmények iránti bizalom ugyanis van olyan fontos, mint az öntudatos és jól informált állampolgár eszménye. A magán- és állami szféra hatásköri problémáinak kérdését régóta taglaló vitákból lassan kirajzolódhatna a továbblépés lehetősége, ám a társadalom napjainkban egyre erősödő megosztottsága ezt nem segíti.
- A rendszerváltás előtt szocializálódott embereknek nagy része csalódott a rendszerváltásban és az európai integrációban, így apatikussá vált, és úgy érzi, nincs valódi beleszólása a politikába. Kérdés, hogy az új generáció értékrendje mennyiben lehet ettől eltérő, illetve milyen gondokkal küszködik a korábbiak helyett. Válasz lehet erre Szabó Ildikó és Örkény Antal '90-es években Magyarországon végzett komplex kutatása a fiatalok állampolgári kultúráját és érzelmeit-ismereteit-magatartási mintáit illetően.⁶⁶ A felmérésből kiderült többek között, hogy a mai fiatalok állampolgári kultúrája sem fejlettebb, mint az idősebb nemzedékeké, és a már szinte közhelyként

⁶⁵ Hankiss Elemér (1989): Kelet-Európai alternatívák. Budapest, Közgazdasági és Jogi kiadó.

⁶⁶ Szabó Ildikó – Örkény Antal (1998): Tizenévesek állampolgári kultúrája. Minoritás Alapítvány. Bp.

emlegetett politika iránti fásultság jelenléte, mely az egész társadalomra jellemző. Még egy érdekes vizsgálati adat lehet, hogy ezzel szemben úgy tűnik, a nemzeti-etnikai és kisebbségi kérdések kevésbé hangsúlyosak a fiatalok, mint a felnőttek számára.

A nemzeti identitás kérdése

A nemzeti problematika mást jelent az egyes politikai pártok, illetve aktorok számára, és a nemzetiesség végül egyértelműen a jobboldal jellemzőjévé vált. A nemzet eszméjének integráló szerepe az utóbbi években is tovább erősödött a jobboldalon, sőt, több esetben meg is mutatkozott.⁶⁷

A nemzeti konfliktusok számának növekedése és csoportképző ereje fontos problémát jelenthet a fiatalok szocializációjában. A szükséges társadalmi konszenzus híján a gyerekek felé is ellentmondásos impulzusok közvetítődnek mind a személyes, mind a nemzeti identitást illetően. A konfliktusok továbbadása révén a következő generációkban újabb ellenségképek szülehetnek majd. Ennek egyik oka lehet az a megfigyelhető tendencia a neveléssel kapcsolatban, hogy míg például a nyugati demokráciákban a nemzeti identitás formálása alapvetően az iskolarendszer (vagy más társadalmi-politikai rendszer) intézményes feladata, addig nálunk ez – a már korábban említett okok miatt - sokkal inkább a családok felügyelete alatt maradt, és erősen át is politizálódott a rendszerváltás óta.⁶⁸ A nemzeti identitás alakulására hatással lehetnek a tömegkommunikáció, a média csatornái is, ez azonban újabb bizonytalan, és akár egymással ellentétes üzeneteket közvetítő forrássá válhat. Még egy probléma felmerülhet az identitás kialakulása során: a jelen megértésének hiánya a tanulók részéről, mely nélkül a múlt sem értelmezhető. A jelennel való foglalkozásnak azonban nem a gyerekek a gátjai, sokkal inkább maguk a felnőttek, akik nem szívesen beszélnek mély társadalmi kérdésekről; vagy azért, mert maguk sem ismerik a körülöttük lévő világot eléggé, vagy azért, nem tudják elhelyezni benne önmagukat.

Nemzeti(es) ünnepek

Ahogy a kollektív sérelmek, a történelmi felelősség és a nemzeti identitás esetén, úgy a nemzeti ünnepekkel kapcsolatban sem jött létre egyértelmű társadalmi konszenzus (ami nagyrészt a történelem többszöri és mesterséges átértelmezésének következménye).⁶⁹ Pedig az ünnepek – legyen szó bármilyen jellegűről – tájékozódási pontokat nyújtanak az egyén saját történetében is a múlt, a jelen és a jövő összekapcsolása révén, segítve ezzel eligazodását az őt körülvevő világban. A nemzeti ünnepek tehát egyszerre jelentik az egyénben a kollektív- és az egyéni identitás egy-egy részét, így rendkívül fontossá válik a személyes attitűd, viszony az egyes eseményekhez. Épp emiatt a kettősség miatt remek alkalom egy ünnep az iskolának arra, hogy segítsen tisztázni, szétválasztani és egyben összekapcsolni diákjaiban az egyéni és a közösségi történelmet, valamint a múltat és a jelent. S ez nem csak a diákok, hanem a szülők, és maguk a pedagógusok szempontjából is fontos identitásformáló eszköz lehet. Azonban az e témában készült felmérések és személyes tapasztalataim is azt mutatják, hogy Magyarországon hiányosságok észlelhetők a nemzeti ünnepek iskolai közvetítésének módjában, ahogy ezt a kisdíákok ünnepekkel kapcsolatos ismeretei is mutatják.⁷⁰ Szabó Ildikó szerint a problémák fő okozói a lineáris történelemtanítás (ami összemosódó folyamatokat és

⁶⁷ Szabó Ildikó (2005): Rendszerváltás és nemzeti tematika. In: Politikatudományi Szemle, 2. sz. MTA PTI, Bp.

⁶⁸ Szabó Ildikó (2005): Nemzeti identitás és politikai szocializáció. In: Református, 3. sz. URL: http://www.reformatus.hu/confessio/2005_3/szabo.htm Utolsó letöltés: 2007. november 31.

⁶⁹ U. o.

⁷⁰ E témában egy az 5. osztályosokkal készült felmérés eredményeit mutatja be Szabó Ildikó egyik tanulmányában. Forrás: Szabó Ildikó (2006): Nemzeti ünnepek az iskolában. In: Új Pedagógiai Szemle, 7. sz. URL: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-07-ta-Szabo-Nemzeti> Utolsó letöltés: 2007. november 22.

szimbólumokat eredményez), valamint az iskolai ünnepek sablonos, formális és kötelező-ismétlődő jellege. A legnagyobb probléma talán mégis az, hogy a történelmi események, s így az azokra emlékeztető ünnepek is megfoghatatlanok, távoliak a gyermekek számára; s bár vannak próbálkozások a „gyermekközeli” szempontok beemelésére, az ezt szolgáló módszerek nyilván több energiát és kreativitást igényelnének a pedagógusok részéről, ezért sokszor megrekednek az elgondolás szintjén. Nemzeti ünnepeinkkel kapcsolatban is igaz az, ami a nemzeti identitás esetén, hogy a család és a tömegkommunikáció hatásai sok esetben az iskoláénál erősebben érvényesülnek, amiből megint levonható az a következtetés, hogy a különböző háttérű gyerekek egymástól nagyon eltérő szocializációs mintákkal találkozhatnak, így már ekkor nagyon eltérő világképekkel és nemzettudattal rendelkeznek.

2. Az iskola mint szocializációs ágens helyzete Magyarországon

A '80-as évek Magyarországon még egyértelműen a „tiszt lap” elve érvényesült a tanítási szemléletben,⁷¹ vagyis az, hogy a diákoknak összehangolt és egységes, tudatosan megszürt információkat kell közvetíteni, hogy azután a tökéletesen kontrollált gépezetből tökéletes állampolgárok kerüljenek ki az output oldalán. Ez a módszer egy bizonyos szemszögből hatékonynak nevezhető (én magam ezt sem állítanám), óriási hibája azonban, hogy az előírt normarendszer révén elvesz az a kritikai reflexió és korlát ami a tanulás elengedhetetlen feltétele. Említésre érdemes és hasonlóan kártékony hatásai a motiváció hiánya és a társadalmi homogenitás tüneteként megjelenő szakmai igénytelenség, valamint az erős társadalmi hierarchia gyors újratermelődése az iskola szintjén.⁷²

A rendszerváltás természetesen fordulópont volt az oktatás alapelveit illetően is, de fontos látni, hogy ez csupán egy változás kezdete lehetett, nem pedig egésze. A káros társadalmi beidegződések elhagyása és a „normalizálódás” megkezdődött, de tévednek, akik azt gondolják, hogy a demokratikus oktatási hagyományok és politikai kultúra egyszeri „felszólításra” és magától létre jöhet. Lassan húsz évvel a rendszerváltozás után sem járunk még a megkezdett út végén, és úgy tűnik, nem is elegendő „pusztán” a civil társadalomra bízni az alrendszerek átalakítását. Katalizátorra van szükség, mert bár a társadalom szerves fejlődése elsődleges fontosságú, a tempó és az irány sem mellékes a társadalmi feszültségek mielőbbi orvoslása szempontjából. Lehet, hogy szocialisztikus elgondolás, mégis úgy vélem, az állam nem engedhet ki látás- és hatásköréből egy olyan fontos feladatot, mint az oktatás irányítása és felügyelete, s ezzel a különböző kormányzatok is tisztában voltak/vannak. Sőt, úgy tűnik a társadalom nagy része is ezen a véleményen van, legalábbis ez derül ki Szabó Ildikó '90-es években végzett kutatásából a közoktatással kapcsolatos társadalmi elvárások terén.⁷³ A felmérések, és a korábról rendelkezésre álló adatok összehasonlításából kiderül, hogy a nevelés jelentősége felértékelődött, és hogy a magyarok - mind a diplomások, mind a kevésbé iskolázottak - ezen belül is kitüntetett szerepet tulajdonítanak az iskolának. A felmérésekből kiderül még egy fontos jellegzetesség: az iskolával való elégedettség ugyan nem túl magas (bár a gyerekek és az alacsonyabb iskolai végzettségűek valamivel elégedettebbek az oktatás színvonalával), más társadalmi problémákhoz képest azonban a rangsor vége felé helyezkedik el. Az emberek nem tartják kiemelkedően fontosnak az oktatás problémáit, és nem is költenének rá túl sok pénzt. Ez azért nagy probléma, mert legnagyobb

⁷¹ Gázsó Ferenc (1992): A politikai szocializáció folyamatai az iskolában. In: Csepeli – Kéri – Stumpf (szerk.): Állam és polgár. MTA PTI, Bp. 141. p.

⁷² Ezt részletezi Surányi Bálint (1992): Tömegkommunikáció és demokratikus politikai szocializáció. In: Csepeli – Kéri – Stumpf (szerk.): Állam és polgár. MTA PTI, Bp. 173-185. p.

⁷³ A kutatás összegzése részletesebben olvasható itt: Szabó Ildikó (1999): Iskola és társadalom. A közoktatással kapcsolatos társadalmi elvárások. In: Új Pedagógiai Szemle, 9. sz. OKI, Bp. 27-43. p. (Hasonló kérdésekben végzett kutatást Marián Béla is 1996-ban az Országos Közoktatási Intézet felkérésére, melynek két összefoglaló táblázata található a függelék 3. és 4. számú ábráján.)

mértékben a társadalmi elvárások alakítják a politikai döntéseket, vagyis a be nem csatornázott problémák nem számítanak megoldandó feladatnak a politikai szférában sem.

3. Az iskola, funkciói

Az emberek elsősorban a gyakorlati életre és az érvényesülésre történő felkészítést várják el az oktatási intézményektől, bár az utóbbi években valamennyi feladat „elvárási mutatója” nőtt, tehát a szülők a bizalmatlanság és az elégedetlenség ellenére egyre többet várnak az iskoláktól. Ez érvényes a politikai-állampolgári nevelésre is, melyet 1990-ben a szülők 11%-a, míg 1997-re már 43%-uk tartja az iskola feladatának, miközben a tanároknak csupán 25%-a vélekedik ugyanígy 1996-ban.⁷⁴ Érdekes még, hogy arra a kérdésre, hogy az emberek (vagyis a társadalom) szerint mennyire látja el az iskola az egyes feladatokat, az 1990-es és 1995-ös adatokat összehasonlítva egyedül a politikai-állampolgári nevelés megítélése csökkent, ez tünt tehát az egyetlen funkciónak, amelyet kevésbé látott el az iskola a '90-es évek közepén, mint a rendszerváltás környékén. Kérdés, hogy ez a korábbi évek teljesen átpolitizált iskolájának, vagy az átalakulás utáni teljes „érdektelenségének” köszönhető-e.

A világban érvényesülő globalizációs tendenciákat a magyar oktatás sem hagyhatja figyelmen kívül. Az Európai Unió oktatáspolitikával, oktatási programokkal és az állampolgári nevelésre vonatkozó irányelvekkel egy későbbi fejezet foglalkozik. Itt most elsősorban a tömegkommunikáció kérdéseire érdemes kitérni, mely terület az iskolával gyakran feszült viszonyban áll. Az iskola félig-meddig érthetően félti szocializációban betöltött szerepét, pedig a szocializációt magát (és különösképpen a politikai szocializációt) nem lehet különálló, és egy másik szféra alá tartozó tényezőnek tekinteni. Olyan diffúz és összetett alrendszerrel van szó, mely az élet valamennyi területén jelen van. És bár a média valóban a család-iskola-kortárs csoport háromszög szocializációs-ágensei fölé helyezkedhet, az integráció nem lehet valós általa. A tömegkommunikáció eszközei ugyan a modern élet egészét tükrözik a maguk módján, s így a kultúra szerves részeivé váltak, nem vehetik át a hagyományos szocializációs szinterek, például az iskola szerepét. Az iskolának pedig nem abban van a feladata, hogy versenyre keljen a gyerekek figyelméért és rajongásáért, hanem abban, hogy megtanítsa diákjait a tömegkommunikációs eszközök helyes használatára, és a média értelmezésére. Az óriási tömegű információáradat kezeléséhez olyan kompetenciák szükségesek, melyek kialakításában az iskolának nagy szerepe lehet. A pedagógusoknak észre kell venniük, hogy a televízió nézésének korlátozása (vagy annak igénye) például jogos ellenőrzéseket válthat ki a gyerekekből (és akár a szülőkből is), ráadásul benne rejlik az előző rendszer mindenre kiterjedő ellenőrzési hatalmának vágya és helyeslése, így nem lehet megoldás.

Felmerül az iskolának még egy, a korábbiaknál kicsit absztraktabb funkciója is. Ha feltételezzük, hogy mind a diák (vagyis az egyén), mind a szülő, a pedagógus vagy a politikus (tehát a társadalom) érdeke is az, hogy a gyermek a közügyek iránt érdeklődő, társas tapasztalatokban jártas felnőtté váljon (hiszen egy demokratikus társadalom az önkéntes kezdeményezésre és társadalmi részvételre épül), akkor feltételeznünk kell azt is, hogy ezt a magatartásmintát is el kell sajátítania. Márpedig az érdeklődést nem hozhatja valamennyi állampolgár a család nevelési színteréről, így e téren is nagy szerepe van, illetve lehet az iskolának - hiszen a demokráciáról nem elég tudni, érteni is kell. Az iskola feladatának természetesen nem cél nélküli mozgalmak-megmozdulások szervezésében kell megmutatkoznia, hanem például a sokak által hiányolt civil szerveződések és kezdeményezések, vagy akár sportolásra, diákmunkára, egyéb aktivitásra ösztönzés formájában. Valószínűleg többen azt mondhatnák erre ellenérvként, hogy az iskolának nem feladata és nem is szabad befolyásolnia a gyermeket érdeklődésében, ráadásul ha akarna sem tudna a közügyek iránt közömbös gyermekből nagyobb társadalmi aktivitással bíró felnőttet „nevelni”. A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy azok a gyermekek, akik érdeklődőbbek a

⁷⁴ Az iskola feladatairól alkotott elvárások összefoglaló táblázatát a függelék 1. sz. ábrája tartalmazza.

társadalom, vagy egy kisebb közösség ügyei iránt, azok más kérdésekben is nagyobb biztonsággal igazodnak el, az iskola pedig megfelelő pedagógia programmal és hozzáállással igenis hatással lehet tanulói aktivitására, érdeklődésére. (S így máris az állampolgári nevelés relevanciájának igazolásához érkeztünk.) Példaként elég csak arra gondolni, hogy minden térségben és oktatási szinten vannak kiemelkedően „jó nevű” intézmények, melyekből köztudottan több gyermek indul versenyeken, pályázatokon, majd fut be látványos karriert, mint másokban. (Igaz, ezen iskolák esetében felmerülhet a diákok előzetes szelekciója az intézmények által, vagy a szülők intézmény-választásának a jó hírnévhez kötődése, de valószínűleg nem elhanyagolhatóak az oktatási alapelvek és a pedagógusi szemléletmód sem.)

4. Nehézségek az állampolgári oktatás terén

A Nemzeti Alaptantervet (NAT) vizsgálva azt látjuk, hogy a tantárgyakat illetően teljes az iskolák szabadsága, nincsenek törvényben szabályozott vagy előírt tantárgyak. Legalábbis nevesítve nincsenek, ám az elvárt ismeretek, kompetenciák és követelmények mégis kijelölik a tanterv hangsúlyos elemeit. A tanszabadság mindenképpen értékes vívmánya a magyar oktatásnak, de látni kell azt is, hogy a konkrét tananyagok helyett „csupán” az ismeretelemek körülírásával olyan jellegű szabadságok kapnak az iskolák, melynek révén egyes fontos témacsoportok akár el is tűnhetnek az átcsoportosítások alkalmával (például az állampolgári ismeretek). Megoldás lehetne talán, ha - a tanszabadság teljes megtartása mellett – hatékonyabb szakmai felügyelet működne a pedagógiai munka felett. Ez rögtön az oktatás következő problémájához, a minőségellenőrzés kérdéséhez vezet el. Európa több országában az iskolafenntartó vagy a kormányzat felelőssége tájékozódni az oktatás minőségéről, ennek érdekében szakembergárdákat kérhet fel jelentés készítésére alkalmi jelleggel, vagy állandó felügyeletre. Hangsúlyos, hogy szakemberekről van szó, tehát nem politikai ellenőrzésről. Nálunk ennek még nincsenek meg a kialakult mechanizmusai, illetve magukból az oktatásirányításhoz értő szakemberekből is hiány van. (Ezzel a kérdéssel a háttéranyagnak egy másik fejezete foglalkozik részletesebben.) Nem tisztázottak az iskolairányító, az iskolafenntartó (pl. a helyi önkormányzat) és a kormányzat közötti munkamegosztás szabályai sem. Vannak területek, melyeket valamennyi fél szívesen tudna saját felügyelete és irányítása alatt, vannak azonban olyanok is, melyek nem tartanak számot egyik fél érdeklődésére sem. Ilyen helyzetbe került legtöbb helyen az állampolgári nevelés is. Az iskolák önerőből indíthatnak ugyan programot a demokratikus és aktív állampolgárok nevelése érdekében (sőt, több iskolában indult is társadalomismeretek vagy állampolgári ismeretek elnevezésű tantárgy), ám a többnyire szűkös erőforrások csekély sikerrel kecsegtetnek. Általában a helyi önkormányzatok vagy más iskolafenntartók kapacitása sem elegendő egy ilyen program kivitelezéséhez. Úgy tűnik tehát, hogy regionális forrásokra és szakembergárdára volna szükség, amely irányítani tud egy az európai irányvonalak mentén kialakított állampolgári nevelés programot. Emellett szükségesek feltételek a módszerek és az eszközök innovációja, programok ösztönzése és elsősorban továbbképzések szervezése. Meg ugye az elhatározás...

Sok feltétel hiányzik tehát egy eredményesnek nevezhető állampolgári nevelés programhoz Magyarországon. A közgondolkodásban nem kristályosodott ki még az érvényesülő és mások érvényesülését is elfogadó polgár modellje,⁷⁵ így az állampolgári nevelést egyértelmű értéknek tekintő attitűd sem. Az emberek többsége nem várja el az iskolától, hogy, hogy különösebben részt vegyen a tanulók állampolgári identitásának alakításában és világnézetének formálásában. A kezdeti lépések azonban megtörténtek, az aktív és demokratikus állampolgár ideálképe megjelenik a Nemzeti Alaptantervben, és más oktatási irányelvekben is. A folyamat megindulása elsősorban az oktatásra irányuló európai

⁷⁵ Szabó Ildikó (1999): Iskola és társadalom. Közoktatással kapcsolatos társadalmi elvárások Magyarországon.

In: Új pedagógiai Szemle, 9. sz. OKI, Bp. 27-43. p.

integrációs törekvéseknek, különösen az Európai Tanács munkájának köszönhető, mellyel a következő fejezet foglalkozik.

Az iskolának nem csak az a feladata, hogy új ismereteket tanítson, hanem az is, hogy a már meglévő tudást folyamatosan változtassa, és adaptívvá (hasznossá) tegye. Vagyis, hogy ne csak a követelményekre, hanem a hétköznapi, tapasztalati élethelyzetekre is fordítson figyelmet. A kognitív pszichológia másik fontos felismerése, hogy az előzetes tudásnak és tapasztalatnak óriási szerepe van a gyermekeket érő impulzusok befogadásának folyamatában. Ezzel a felismeréssel az iskola előtti időszakban és az iskolai tanórán kívül szerzett tapasztalatok szerepe felértékelődött, és ismét nagyobb hangsúlyt kaptak a nevelési körülmények és a környezeti feltételek. Az iskolák számára ez olyan új feladatokat is jelent a társadalom értékeinek egyszerű közlése helyett, mint a kognitív rendszer és a képességek (kompetenciák) tudatos fejlesztése, valamint a tanult ismeretek, és a szerzett tapasztalatok közötti kapcsolat kiépítése, megtalálása.⁷⁶ Látható tehát, hogy mind az oktatás, mind a nevelés céljai pontosan megfogalmazhatóak e téren, végzésükre fel lehet készülni, eredményeiket értékelni lehet (és kell is). Ennek természetesen nem plusz terheket vagy a tananyag növelését kell jelentenie, hanem a kommunikációs tartalmak változását az iskolai és a tanórán kívüli tevékenységek folyamán egyaránt. Ismét hangsúlyozni kell, hogy ez elengedhetetlenül fontos feladata az iskoláknak – a pedagógusoknak -, hiszen ezek az intézmények akkor is „állampolgári nevelnek”, ha olyan üzeneteket közvetítenek, hogy mindez nem fontos, nincs rá idő, energia, pénz, stb.

Annak köszönhetően, hogy felértékelődött az iskola előtti tapasztalatok szerepe, nagyobb figyelem fordult az óvodai nevelésre is. Sokakban nem tetszést kelthet, hogy az óvodákban jelen van, és jelen is kell lennie az állampolgári nevelésnek. Ahhoz ugyanis, hogy a gyermek iskolás éve alatt nyitott és toleráns személyiséggé váljon, elengedhetetlen, hogy bizonyos értékeket az óvodai évek alatt elsajátítson. Ilyen kulcsfontosságú értékek például a felelősség, az együttműködés, a döntési képesség, a környezetre és a társakra irányuló figyelem és tisztelet. Mindez az óvodák részéről elősegíthető egy megfelelő pedagógiai programmal – kérdés, hogy mennyire vannak tisztában egyes készségek jelentőségével a helyi programok összeállítói, illetve mennyire jelennek meg az állampolgári nevelést szolgáló feladatok programjaikban. Egy 2004-ben lezárult komplex óvodai kutatás⁷⁷ azt mutatja, hogy az óvodapedagógusok inkább az óvodai nevelés országos alapprogramjának megfogalmazásait ismerik, ezeket építik be a helyi programokba – nem történik meg tehát a lokális viszonyokra történő adaptáció és alkalmazás. A kutatás arról is beszámol, hogy melyek az állampolgári nevelés legfontosabbnak tartott értékei az óvodapedagógusok szerint. Itt magas értékeket ért el például a felelősség és az önállóság, de meglepően kevés pontot kapott a döntési képesség fejlesztése, valamint az őszinteségre és nyitottságra nevelés.⁷⁸ E területeken lenne tehát leginkább szükség szemlélet- és módszertanváltásra – akár továbbképzések formájában.

Az óvodai nevelés sajátosságai után következzen most már az iskola színtere, az iskolai állampolgári nevelés elemei, feladatai és módszerei. A korábban már említett paradigmaváltás (az állampolgári nevelés jelentős társadalmi-kormányzati felértékelődésének) hatására Európaszerte több ország kezdett reformokat e téren. Néhol valódi szakmai viták is zajlottak a reformok lépéseinek, elemeinek kérdéseiről.

Magyarországon is többen foglalkoztak már az állampolgári ismeretek oktatásának, a tantervek adaptációjának és az állampolgári nevelésnek a kérdéseivel (pl. Falus Katalin, Halász Gábor, Mihály Ottó tanulmányai). Sokféle elképzelés született, lefordították más

⁷⁶ U. o.

⁷⁷ Összefoglalása: Villányi Györgyné (2003): Állampolgári nevelés kisgyermekkorban. In: Új Pedagógiai Szemle, 11. sz. OKI, Bp. 33-46. p.

⁷⁸ Az első 10 célkitűzésről (28-as skálán) készült táblázat a függelék 5. számú ábráján látható.

európai országok és az Egyesült Államok tantervfejlesztési segédanyagát is, az Európai Tanács által kiadott szövegeket, készületek tervezetek, pontos koncepció azonban még nem körvonalazódott. Annyi mindenesetre biztos, hogy egy Magyarország számára adekvát program bevezetése érdekében a kidolgozásnak is a saját hazai társadalmi viszonyokhoz és környezethez kell alkalmazkodnia. Nem elég szemezgetni a más országokban jól működő elemek között, és összeállítani egy válogatott programtervet, ennél felelősebb előkészítésre van szükség. Pontosan fel kell mérni lehetőségeinket és képességeinket, és egy a nemzeti politikai és pedagógiai kontextusba is illeszkedő programot létrehozni ahhoz, hogy a céljait beteljesítő állampolgári nevelés program valósulhasson meg, vagyis tudatos, önálló és szociálisan kompetens felnőttek hagyják el az oktatási intézményeket. Érdemes lenne továbbá átgondolni a jelen háttéranyagban is taglalt fenntartható pedagógia és az aktív és demokratikus állampolgárságra nevelés egymáshoz való viszonyát, kapcsolódási pontjait, illetve eszközeiknek és módszereiknek összehangolását.

A saját igényeknek leginkább megfelelő program ugyanakkor nem jelenti azt, hogy ne volna szükséges tanulnunk más nemzetektől. Vannak olyan oktatáspolitikai alapelvek, melyeknek átvétele feltétlenül szükséges valamennyi tantárgy, így az állampolgári oktatás terén is. Nem hagyhatóak figyelmen kívül az Európai Unió és az Európa Tanács iránymutatásai sem. Többek között erre hívta fel a figyelmet Halász Gábor, már idézett beszédében. Az Európa Tanács 2002-es ajánlásaiban⁷⁹ négy deklaráció jelenik meg az állampolgári nevelést illetően. Az első, a már korábban is említett élethosszig tartó tanulás és társadalmi integráció-szociális kohézió perspektívájának figyelembe vétele, melyek azért is kiemelkedően fontos pontok, mert kormányzati célok is egyben. A második támpont a demokráciára nevelést egyfajta katalizátorként jelöli meg, mely képes lehet arra, hogy felhívja a figyelmet az oktatás megújulására és erősítse az elkötelezettséget a reformok mellett. A deklaráció harmadik pontja, továbblépve a kompetenciaalapú oktatás eszmei fontosságától a hatékonyság felé, kiemeli, hogy nem elég a képességeket meghatározni, a legnagyobb figyelmet megvalósulásuknak kell szentelni. Végül az utolsó elem a demokráciára oktatás komplex társadalmi problémamegoldó jellegét fogalmazza meg, mely képes arra, hogy a problémákat egyszerre több dimenzióban szemlélje és kooperatív módon megoldásokat találjon a növekvő elvárások mentén. Az Európa Tanács munkájától függetlenül, az angol állampolgári nevelés programban megfogalmazott „political literacy”-t (vagyis közéleti műveltséget) sorolhatjuk még ide, mint kiemelkedő, a többi valamelyest átfogó és Magyarországon is újragondolásra érdemes alapelvet. Utóbbi legfőbb érdemének azt látom, hogy egyértelművé tette (a kognitív ismeretek mellett) az érzelmi elemek szükségességét a tanítás gyakorlatában, amely révén a tanulók valódi kötődést alakítanak ki a tananyaggal, megalapozva ezzel a tudás műveltségé válását.

Lehetőségek az eredményes állampolgári nevelés megvalósítására

A tankönyvek önmagukban korántsem elegendők a „demokrácia-foglalkozásokhoz”, ha nem érvényesülnek a korábban már részletezett alapelvek a tanítási gyakorlatban. A könyvek mellett más kiadványok, például emberi jogi oktatási segédletek, kooperatív tanulásra készítő gyakorlati feladatok gyűjteményei is elérhetőek az interneten vagy a könyvesboltokban. A 2000-es és a 2005-ös években CD-ROM formátumú tanítási segédanyag is forgalomba került, amelynek a használata azért szerencsés, mert egyszerre alkalmas tanórai közös feldolgozásra és egyéni ismeretszerzésre, önálló munkára is. Alkalmas továbbá a szülői bizalmatlanság leküzdésére, mivel a szülő bepillantást nyerhet gyermeke „ismeretközvetítőibe”. A digitális megoldás előnye lehet még az áttekinthetőség, a képek

⁷⁹ A Miniszteri Bizottság 12. számú ajánlása a tagállamoknak a demokratikus állampolgárságra nevelés ügyében. (Elfogadva a Miniszterek Bizottságának 2002. október 16-án tartott 812. találkozásán.) URL: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Documents%5FPublications/Adopted%5Ftexts/092_Rec_2002_12_EDC_en.asp#TopOfPage Utolsó letöltés: 2008. február 10.

vizualizáló hatása, a rövidebb szövegek, valamint az, hogy így egyszerre fejleszthető a tanulók informatikai kompetenciája is. (Az eszközfejlesztés folyamata, mint láthatjuk, hatékonyabb – erre szolgál például az OKI Pedagógiai Műhelye is -, ám elmaradás és hiányosságok vannak a közvetítés terén; az említett segédletek sokszor nem jutnak el a célszemélyekhez, de az is előfordulhat, hogy bár az iskolához eljutnak az anyagok, a pedagógus tovább nem adja azt.)

További lehetőségként merülnek fel az állampolgári nevelés, vagy a hozzá kapcsolódó témákban (pl. környezetvédelem) megrendezett táborok, versenyek, szabadidős programok, pályázatok, stb., melyek szintén alkalmasak a gyermekek és a társadalom figyelmének felkeltésére.

Látható, hogy a NAT céljai között szerepelnek mindazok a pontok, melyeket az eddigi alapján egy átfogó állampolgári nevelés program részeként tűnnek megvalósíthatónak. Az OKM továbbra is fontosnak tartja a kulcskompetenciák fejlesztését, de a képességek rendszerezése változott. A 2007. augusztus 15-ei kormányrendelettel kiadott NAT kilenc kulcskompetenciát jelöl meg, ezek között szerepel a szociális- és állampolgári kompetencia:

„A személyes, értékorientációs, interperszonális, interkulturális, szociális és állampolgári kompetenciák a harmonikus életvitel és a közösségi beilleszkedés feltételei, a közjó iránti elkötelezettség és tevékenység, felöleli a magatartás minden olyan formáját, amely révén az egyén hatékony és építő módon vehet részt a társadalmi és szakmai életben, az egyre sokszínűbb társadalomban, továbbá ha szükséges, konfliktusokat is meg tud oldani. Az állampolgári kompetencia képessé teszi az egyént arra, hogy a társadalmi folyamatokról, struktúrákról és a demokráciáról kialakult tudását felhasználva, aktívan vegyen részt a közügyekben.”

A kompetencia tartalmának meghatározása törekszik ugyan az összefoglaló leírásra, mégis kimarad egy kulcsfontosságú elem, ami tükrözi, hogy a szemléletváltás nálunk még nem történt meg. E megfogalmazás szerint az egyén akkor tud aktívan részt venni a közügyekben, ha elsajátította az állampolgársághoz szükséges tudást, míg ezzel szemben az állampolgári nevelés lényege éppen az a felismerés lenne, hogy ez a szimbolikus tudás csakis aktív részvétel útján válhat belsővé.

Az alaptantervben a szociális és állampolgári kompetenciához szükséges ismeretek, képességek és attitűdök körénél felsorolásra kerül a mentális egészség ismerete, normatudat, multikulturalitás, nemzeti és európai identitás, kommunikáció és empátia mellett az együttműködés, magabiztosság, érdeklődés, közéleti tájékozottság, felelősségérzet és részvétel. És még lehetne folytatni a sort. Ám ennyi is elég ahhoz, hogy megállapítsuk, a követelmények valóban magukban foglalják mindazt, amire egy minden értelemben teljes embernek szüksége lehet. A megvalósítás mikéntjére azonban továbbra sem kapunk választ, ráadásul amint a tanterv egy későbbi részéből kiderül, mindezekre az ismeretekre és készségekre a NAT ajánlása szerint legfeljebb 10-15%-nyi arányban van szükség, ennyi ugyanis a legnagyobb ajánlott érték, ez is csupán 7. és 10. osztály között. A NAT egy későbbi fejezetében a kiemelt fejlesztési feladatok között ismét előkerül többek között az európai azonosságtudat fejlesztése, a gazdasági és környezeti nevelés, valamint az Európa Tanács által megfogalmazott és korábban már ismertetett aktív állampolgárságra és demokráciára nevelés, melyet az Ember és társadalom elnevezésű műveltségterület szolgál. (Ez utóbbi felépítése, szerkezete és fejlesztési feladatai azután részletes kifejtésre is kerülnek, az oktatás értékeinek, a készségeknek és az elvárt tudásszinteknek a felsorolásával együtt.)

Ahhoz, hogy az iskola az állampolgári nevelés hatékony életterévé válhasson, erős társadalmi támogatás szükséges; ám ezt az is nehezíti, hogy az iskola maga sem találta még meg helyét a politikai szocializáció rendszerében. Az oktatással kapcsolatos közgondolkodást legmélyebben talán az előző rendszer tapasztalatai, az átmenethez kapcsolódó vegyes

érzelmeik, az azóta megtapasztalt új kihívások és újabban az Európai Unió csatlakozás érintették. És bár az állampolgári nevelés valóban nem vált még egyértelmű társadalmi értékévé, minden lehetőség adott ahhoz, hogy a közeljövőben változások történjenek e téren – elég, ha csak az Európai Unió és az Európai Tanács irányelveit, az európai országok fejlődési tendenciáit vagy a lassan Magyarországon is beinduló innovációkat vesszük alapul.

A gyakorlat tehát még kialakulóban van, az értékek azonban – úgy, mint: kölcsönösség, nyitottság, autonómia, kommunikáció – már megszilárdultak, így a jelen feladata ezek érvényesülésének segítése a mindennapokban, valamint egy olyan koncepció felépítése és kidolgozása az állampolgári nevelés megvalósítására, amely elősegítheti a folyamatosan változó körülményekhez adaptívan alkalmazkodó állampolgár nevelését, és amely programot minden civil és állami erővel támogatni kell. A megvalósulást segíthetik továbbá az e téren végzett kutatások, a különböző tudományterületek (úgy, mint politológia, pedagógia, pszichológia, szociológia) együttes alkalmazása, valamint az elkötelezettség a társadalom valamennyi szférájában.

Elképzeltető, hogy léteznek az állampolgári nevelésnél nagyobb problémák a politika, a gazdaság és az oktatás terén is, azonban nem hiszem, hogy volna olyan kérdés, amelynek megoldásához ez nem szolgálhat alapul.

Összefoglalás

Elemzésünk legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

1. A politikai iránti érdeklődés, a politikai tájékozottság és az attitűd egymástól elválaszthatatlan. Az érdeklődés, a tájékozottság és az attitűd mértéke és jellege erősen függ az iskola jellegétől.
2. A rendszerváltás idején kiugróan magas volt a társadalmi rend (vagyis a demokratikus kapitalizmus) elfogadottsága, és a politikai rendszer iránti bizalom, az azóta eltelt évek folyamán azonban csökkent a politikai intézmények és szereplők elfogadottsága is.
3. A magánszféra szerepe ugyan nőtt a rendszerváltás után, de kezdetben csak a szocializáció tartalma cserélődött, szerkezete nem, s ez az ellentmondás komoly gondokat okozott az átmenet fiatalságának szocializációjában.
4. Az iskola feladatának természetesen nem cél nélküli mozgalmak-megmozdulások szervezésében kell megmutatkoznia, hanem például a sokak által hiányolt civil szerveződések és kezdeményezések, vagy akár sportolásra, diákmunkára, egyéb aktivitásra ösztönzés formájában.
5. Sok feltétel hiányzik egy eredményesnek nevezhető állampolgári nevelés programhoz Magyarországon. A közgondolkodásban nem kristályosodott ki még az érvényesülő és mások érvényesülését is elfogadó polgár modellje,⁸⁰ így az állampolgári nevelést egyértelmű értéknek tekintő attitűd sem. Az emberek többsége nem várja el az iskolától, hogy, hogy különösebben részt vegyen a tanulók állampolgári identitásának alakításában és világnézetének formálásában.
6. Ahhoz, hogy az iskola az állampolgári nevelés hatékony élterévé válhasson, erős társadalmi támogatás szükséges; ám ezt az is nehezíti, hogy az iskola maga sem találta még meg helyét a politikai szocializáció rendszerében

Forrásmunkák:

1. A Medián Közvélemény- és Piackutató Intézet által a közbizalomról 2006. októberében készített felmérés összefoglaló táblázatát a függelék 2. számú ábrája tartalmazza.
2. ¹Marián Béla – Szabó Ildikó (1999): A pártok szavazótáborainak érzelmi-ideológiai profilja. In: Kurtán Sándor et al. (szerk.): Magyarország politikai évkönyve 1999. Demokrácia Kutatások Magyar Központja Alapítvány, Bp.
3. ¹Körösi András – Tóth Csaba – Török Gábor (2007): A magyar politikai rendszer. Osiris, Bp. 60-74. p.
4. ¹E témában végzett átfogó kutatást Szabó Ildikó és Örkény Antal, melynek összegzését olvashatjuk összefoglaló munkájukban: Szabó – Örkény (1998): Tizenévesek állampolgári kultúrája. Minoritás Alapítvány, Bp.
5. Hankiss Elemér (1989): Kelet-Európai alternatívák. Budapest, Közgazdasági és Jogi kiadó.

⁸⁰ Szabó Ildikó (1999): Iskola és társadalom. Közoktatással kapcsolatos társadalmi elvárások Magyarországon. In: Új pedagógiai Szemle, 9. sz. OKI, Bp. 27-43. p.

6. ¹ Szabó Ildikó – Örkény Antal (1998): Tizenévesek állampolgári kultúrája. Minoritás Alapítvány. Bp.
7. ¹ Szabó Ildikó (2005): Rendszerváltás és nemzeti tematika. In: Politikatudományi Szemle, 2. sz. MTA PTI, Bp.
8. ¹ Szabó Ildikó (2005): Nemzeti identitás és politikai szocializáció. In: Református, 3. sz. URL: http://www.reformatus.hu/confessio/2005_3/szabo.htm Utolsó letöltés: 2007. november 31.
9. E témában egy az 5. osztályosokkal készült felmérés eredményeit mutatja be Szabó Ildikó egyik tanulmányában. Forrás: Szabó Ildikó (2006): Nemzeti ünnepek az iskolában. In: Új Pedagógiai Szemle, 7. sz. URL: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-07-ta-Szabo-Nemzeti> Utolsó letöltés: 2007. november 22.
10. ¹ Gazsó Ferenc (1992): A politikai szocializáció folyamatai az iskolában. In: Csepeli – Kéri – Stumpf (szerk.): Állam és polgár. MTA PTI, Bp. 141. p.
11. ¹ Ezt részletezi Surányi Bálint (1992): Tömegkommunikáció és demokratikus politikai szocializáció. In: Csepeli – Kéri – Stumpf (szerk.): Állam és polgár. MTA PTI, Bp. 173-185. p.
12. A kutatás összegzése részletesebben olvasható itt: Szabó Ildikó (1999): Iskola és társadalom. A közoktatással kapcsolatos társadalmi elvárások. In: Új Pedagógiai Szemle, 9. sz. OKI, Bp. 27-43. p. (Hasonló kérdésekben végzett kutatást Marián Béla is 1996-ban az Országos Közoktatási Intézet felkérésére, melynek két összefoglaló táblázata található a függelék 3. és 4. számú ábráján.)
13. ¹ Az iskola feladatairól alkotott elvárások összefoglaló táblázatát a függelék 1. sz. ábrája tartalmazza.
14. Szabó Ildikó (1999): Iskola és társadalom. Közoktatással kapcsolatos társadalmi elvárások Magyarországon. In: Új pedagógiai Szemle, 9. sz. OKI, Bp. 27-43. p.
15. ¹ Összefoglalása: Villányi Györgyné (2003): Állampolgári nevelés kisgyermekkorban. In: Új Pedagógiai Szemle, 11. sz. OKI, Bp. 33-46. p.
16. Az első 10 célkitűzésről (28-as skálán) készült táblázat a függelék 5. számú ábráján látható.
17. ¹ A Miniszteri Bizottság 12. számú ajánlása a tagállamoknak a demokratikus állampolgárságra nevelés ügyében. (Elfogadva a Miniszterek Bizottságának 2002. október 16-án tartott 812. találkozásán.) URL: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Documents%5FPublications/Adopted%5Ftexts/092_Rec_2002_12_EDC_en.asp#TopOfPage Utolsó letöltés: 2008. február 10

Hogyan változtak a nevelés és oktatás kulcsfontosságú probléma-területei?

A fenntartható fejlődés támogatása intézményes neveléssel

Réti Mónika

Helyzetelemzés

Környezeti nevelés és fenntartható fejlődés

A környezeti nevelés mind szemléletmódjával, mind sajátos módszereivel egyre inkább teret nyert a magyar oktatási rendszerben is. A környezeti nevelés célja a természettel kapcsolatos intelligencia, érzékenység fejlesztése, pozitív környezeti attitűd kialakítása és az élő illetve élettelen környezet megismertetése a tanulókkal. Jelenleg a környezeti nevelési program az iskolák pedagógiai programjának kötelező része, emellett (elsősorban általános iskolákban) az erdei iskola program és az ökoiskolák hálózata fontos feladatokat lát el. Az is igaz azonban, hogy ezen a téren a civil szervezetek nemcsak tevékeny részt vállalnak, hanem (felmérések szerint) a lakosság környezetvédelmi kérdésekben jobban ad a véleményükre is, mint a tanárokéra.

A fenntarthatóság pedagógiája azonban ennél több. A természeti és mesterséges környezet megismerésén, az ehhez való érzékeny viszonyulás és felelős beállítódás kialakításán túl még inkább összetett rendszert képez. A környezettudományok mellett a társadalom megismerésére, a demokráciára való nevelésre, az aktív közösségi részvételre alapozza munkáját. Célja, hogy az emberiség fenntartható fejlődésének elérését segítse úgy, hogy ezért tenni akaró és tenni képes, cselekvő polgárokat neveljen.

A fenntartható fejlődés pedagógiájának céljai

A fenntarthatóság pedagógiája a változás pedagógiája: egyik fő célja, hogy a szereplőkben a közös tudás kialakításán és az ehhez vezető folyamat bejárásán keresztül szemléletváltást készítsen elő. A fenntarthatósággal kapcsolatos problémák illetve elgondolások kritikus vizsgálata a mindennapi rutin, a gyakran tudattalanul is elsajátított viselkedésminták és kulturális elemek felülvizsgálatát is jelenti.

A fenntartható fejlődés pedagógiai módszereinek alkalmazása – együttműködés a helyi közösségek kulcsszereplőivel, különböző szférák partnerségére építő programok, kézzelfogható eredményt hozó projektek. Ezek a projektek folyamatorientáltak

A fenntartható fejlődés pedagógiája minden szinten a változásra koncentrálna: változásokat szeretne elérni a tanulók viselkedésében és világképében éppúgy, mint az egyes pedagógusok gyakorlati munkájában és az iskolák működésében. A fenntarthatóságra nevelés elmélete és gyakorlata soha nem lesz befejezett, egy az egyben másolható minta. A cselekvési folyamat az egyes szereplők együttműködésére, folyamatos egymásra-hatására épül, a szereplők egy részének változása a többiekben is változást indukál.

A fenntarthatóság pedagógiájának másik fontos célja az attitűdformálás, ezért a fenntarthatóságra nevelés pedagógiája elválaszthatatlan az élethosszig tartó tanulás koncepciójától. Az élethosszig tartó tanulás képessége révén az iskolákból kikerülő (és különböző programokban visszakerülő) tanulók felnőttként felelős állampolgárként viselkedve konstruktív, proaktív módon képesek válaszolni közvetlen környezetük problémáira és kihívásaira. Az ilyen alkotó gondolkodású, érzékeny és cselekvő felnőtt egyrészt képes felmérni környezetének állapotát, másrészt képes megérteni és mérlegelni az ezzel kapcsolatos megoldási lehetőségeket, harmadrészt demokratikus gondolkodása révén képes helyi közösségében változásokat kezdeményezni. Kiemelt feladatként ide sorolható a természettudományos műveltség (*scientific literacy*), a demokratikus értékek átadása, a

szociális érzékenység és a kooperációs készség fejlesztése, valamint a rendszerben való gondolkodás kialakítása.

A fenntartható fejlődés pedagógiájának harmadik pillére a „legitim kérdés” megfogalmazása. Ez olyan kérdés feltevését jelenti, amely a tanulót foglalkoztatja – általában azonban ezekre sem a pedagógus sem maga a tudomány nem tud egyértelmű, minden esetre alkalmazható és biztos választ adni. Ilyen legitim kérdés lehet a helyi közösségek működésével, egyes globális folyamatok helyi (várható) hatásával kapcsolatos legtöbb probléma – de akár az olyan triviálisnak ható kutakodás is, hogy érdemes-e vitamintablettákat fogyasztani. A tanítás során a tanulók csoportja a pedagógus útmutatásával, segítségével igyekszik az ilyen kérdésekre közelítő, helyi körülményekre és speciális esetekre alkalmazható megoldásokat gyűjteni. Ez azonban a hagyományos tanárszerephez szocializálódott pedagógusokat nagymértékben frusztrálja, hiszen a tanárt ebben az esetben nem birtokosa a tudásnak, és fölérendelt szerepe is csökken. Bár kétségkívül megmarad irányítóknak, a tanár-tanuló viszony sokkal inkább partnerségre, mellérendelt viszonyra épül.

A fenntarthatóság pedagógiájának elemei

A fenntarthatóság pedagógiájában a tanulást társas tevékenységnek tekintik, melynek révén a tanuló látóköre és hatóköre bővül. Az úgynevezett situated learning során a tanulót azokban a kompetenciákban erősítik, melyek saját részvételét segítik ebben a folyamatban – ez a megerősítés vezethet a kívánt viselkedésbeli változásokhoz. Hasonló megközelítésben a tanulás azért szükséges, hogy a tanuló a társadalmat, közösségét, annak erőforrásait felmérje – ezzel segítve a beilleszkedését és „túlélését”. A tevékenységek segítik abban is a tanulót, hogy a politikai diskurzus elemeit elsajátítsa.

A tanulási folyamat projektekre fókuszál, amelyeknek közös tulajdonsága, hogy a tanárt érdekeltté teszik a tanítási módszereinek fejlesztésében; a projektek hosszabb időt (egy-két év) ölelnek fel; elérhető eredményre törekszik, közben a folyamatot tartja elsődlegesnek; az iskola számára releváns témát vizsgál, amelyben a tanulóknak és a tanárnak vannak közös érdekei; a résztvevők számára mélységében is betekintési lehetőséget nyújt az iskola életébe. Vagyis egy-egy projekt már célkitűzésében is összetett vállalkozás! Ugyanakkor a közös döntés többé-kevésbé garantálja azt, hogy a résztvevők motiváltsága a folyamat végéig megmarad. A fenntarthatóság kérdéseinek vizsgálata során az addigi protokollokat, magatartás-mintákat górcső alá véve a rutinszerű cselekvéseket, hagyományokat megkérdőjelezzik. Ennek nyomán egy-egy csoport tevékenysége hatással van az iskola vagy akár a helyi közösség életére, működésére.

A fenntartható fejlődés pedagógiája az egyik lehetőség mind a módszertani, mind pedig a tartalmi megújulásra. A különféle tantárgyak módszertani eszköztárából elsősorban a tanuló- és tevékenységközpontú módszerekkel dolgozik, hiszen a tanulók a probléma feltárásának, többoldalú megközelítésének és megoldásának során aktív cselekvők, és többnyire csoportokban tevékenykednek. Esetenként nem egy-egy pedagógus, hanem tanári team-ek dolgoznak a tanulókkal, ami a módszertani cserét hatékonyan segíti (különösen eltérő szaktárgyakat tanító tanárok között). A jó gyakorlatok tanárok és kutatók közötti hálózatokon keresztüli disszeminációja, a módszertani fejlesztések fontos eszköze, azzal a megjegyzéssel, hogy általában véve jó gyakorlat nem létezik: minden ilyen egy adott közösség, adott tanulócsoporthoz és tanárszemélyiséghez adott projektjéhez képesti legoptimálisabb módszerek egyike.

A fenntarthatóságra nevelés kompetenciaközpontú felfogásának egyik legfontosabb kiindulópontja, mellyel motiválni képes a tanulókat az, hogy olyan képességeket, készségeket helyez a pedagógiai munka középpontjába, melyek a tanuló saját személyes élete számára fontosak. Tehát a pedagógiai munka kiindulópontja áthelyeződik a tananyagról, a tantervről a tanulóra. A tanterv ebben a felfogásban nem más, mint egy iránymutatás arra vonatkozóan, hogy hova kellene eljutatni a tanulót a pedagógiai folyamat végére. Csak nagyon közvetett befolyása van arra, hogy konkrétan mi történjen, mit és hogyan tanítsanak. Azoknál a

tanulóknál, ahol az iskolához való pozitív hozzáállás hiányzik, ami pedagógia munka alapját képezi, bizonyosan kudarccal végződik bármiféle ragaszkodás a tantervhez, tananyaghoz. Az ő esetükben először a biztos érzelmi háttér és a motivációs alapok kialakítása a legfontosabb: „*A gyengén teljesítő diákoknak nem nagyobb nyomásra, hanem az iskolához való erősebb kötődésre van szükségük*” (Fullan 2008)

Szintén hangsúlyos pontja ennek a koncepciónak az, hogy a gyakorlati tapasztaláson keresztül, társaikkal (és esetleg a társadalom más szféráiba tartozó szereplőkkel is) folyamatosan együttműködve jussanak a tanulók közelebb kérdésük megfogalmazásához.

Végül rendkívül lényeges a többféle megközelítési mód, számos megoldási lehetőség hangsúlyozása is. A tanárnak bátorítania kell a tanulókat, hogy saját és egymás megoldásait értékeljék, reflektáljanak azokra, és az egyes lehetséges utakat, javaslatokat, eszközöket elemezzék. Ebben a koncepcióban nem feltétlenül létezik explicit módon „legjobb” vagy „jobb” megoldás!

Ugyanígy a pedagógiai gyakorlat értékelésében is a „jó gyakorlat” a fenntartható fejlődés ilyenét megközelítésében esetleges és valószínűleg a kutató preconcepcióit tükrözi. Adott helyzetre, tanulócsoporthoz, közösségre és kérdésre létezhet „lehető legjobb” gyakorlat, sőt olyan gyakorlat is, amely többek számára tanulságos. Ugyanakkor egy-egy módszer vagy protokoll középpontba állítását mindenképpen kerülendőnek tartják.

A különböző gyakorlati problémák vizsgálatakor a tudományos megközelítésen túl a fenntartható fejlődés pedagógiájában középpontban állnak a helyi tradíciók, optimalizált megoldások.

A fenntarthatóság pedagógiájával kapcsolatos kihívások

A fenntartható fejlődéssel kapcsolatos egyik legfontosabb probléma az, hogy interdiszciplináris jellege miatt egyrészt szinte bármelyik tantárgyhoz jól illeszkedik, másrészt viszont tanmenet illetve órarend összeállítása során „tisztán” és egészében egyik tantárgy programjához sem csatolható hozzá.

Hazánkban a környezeti neveléssel való hagyományos kapcsolata révén – noha a környezeti nevelési pedagógiai programok ajánlásai és a NAT is az iskolai tantárgyak mindegyikéhez megfogalmaz célakat és konkrét tartalmakat – általában a biológia tantárgyhoz kapcsolják. Ezzel két probléma is van. Az első és legfontosabb az, hogy a fenntartható fejlődés kérdése legalább annyira érinti a társadalomtudományok és a gazdaságtudomány területeit, mint az anyag- és élettudományokét. Vagyis célszerű, ha a tanuló több pedagógus és ezáltal több tantárgy szemszögéből, integrált szemlélettel találkozjon vele. A másik probléma pedig az, hogy az egy-egy tantárgyra történő „ráterhelés” következménye az, hogy ez a többletvegyékenység elsikkad, különösen akkor, ha a kimeneti szabályozás (érettségi követelmények) nem támogatja azt. Ellenben maga ez a támogatás is kétélű fegyver, hiszen a követelményekbe való beépítés viszont az automatikus tartalomátadás, gyakoroltatás veszélyével jár – vagyis maga a nevelési folyamat vesz el.

A fenntartható fejlődés pedagógiájával kapcsolatos kutatások arra is rámutatnak, hogy a posztmodern nevelésetikai felfogás alkalmazása nem csak a tudomány fejlődése miatt fontos, hanem azért is, mert a normál tudományon alapuló megközelítésmódok kevésbé hatásosak. Vagyis: „A tudás nem elegendő a viselkedés megváltoztatásához” (Hernes, 2002). A környezeti neveléssel foglalkozó vizsgálatok metaanalízise már 1990-ben kimutatta, hogy a személyes szférák, érzelmek, motivációk, kulturális háttér és előzetes tudás figyelembe vétele nélkül nem érhető el számottevő eredmény.

A kompetenciák és attitűdök vizsgálatához alapvető lenne a tanulók pályakövetése. Az egyes kompetenciák fejlődéséről jelenleg nemcsak intézményváltás (például általános iskola-középiskola), de még azonos iskolatípuson belül (például alsó tagozat – felső tagozat) sincs feltétlenül információink. Ez nyilvánvalóan ezen a területen is a nevelőmunka ellenében hat.

Világméretű tendencia, hogy minél idősebb a célközönség, annál kisebb a fenntarthatóság pedagógiájának hatékonysága. Érdemes végiggondolni azonban, hogy a mai középiskolások illetve fiatal felnőttek már intenzív környezeti nevelésben részesültek. Magyar pedagógusok környezeti attitűdjeivel és a tankönyveink környezeti nevelési felfogásával kapcsolatos közelmúltbeli kutatások érdekes válaszokat adnak erre a paradoxonra. Egyfelől elmondható, hogy a tinédzserekkel foglalkozó tanárok környezeti attitűdje átlagosan rosszabb, mint a tanítóké és óvodapedagógusoké, tehát egyértelmű, hogy rejtett tantervükben hátrébb sorolódik a környezeti nevelés. Másfelől a középiskolai tankönyvekből gyakorlatilag eltűntek (illetve meg sem jelentek) a környezeti kérdésekkel kapcsolatos cselekedtető részek. A környezettel és fenntarthatósággal kapcsolatban szinte kizárólag akadémikus tudást kínálnak a könyvek. Igaz tehát, hogy a fenntarthatósággal kapcsolatos nevelőmunkát valóban minél korábban el kell kezdeni, de később sem szabadna abbahagyni, csak módszereiben és tartalmában az életkori sajátosságokhoz igazítva.

Akár a fenntarthatóságra nevelés céljából akár alanyából indulunk ki, egyértelmű, hogy csak rendszerszintű megközelítések lehetnek eredményesek. A fenntarthatóság problémáit csak egységes rendszerben lehet szemlélni. Egy olyan oktatási rendszer, mely a világot csakis tantárgyakra bontva képes bemutatni, nem fordít figyelmet arra, hogy a darabokban felépített tudás és kompetenciarendszer egységes egészzé szerveződjön a tanulók fejében, személyiségében, bizonyosan képtelen arra, hogy a fenntarthatóság eszméit értő, a saját cselekvési lehetőségeit ismerő és azokkal élő embereket neveljen. Fel kell ismerni és tudatosítani kell a szereplőkben, hogy a fenntarthatóságra nevelés a szereplők számára személyiségfejlesztést, érdekes, megoldásra váró kihívásokat, érdekérvényesítő képesség növelést és végül de nem utolsó sorban perspektivikus munkalehetőségeket kínál az élet minden területén.

A komplexitás a rendszerszintű gondolkodás *tudásszerzés és a kutatás kérdésével kapcsolatban* is kihívást jelent, hogy a jelenség egy-egy részletére fókuszáljunk anélkül, hogy az egészszel kapcsolatos benyomásainkat elveszítsük. A fenntarthatóság pedagógiája természeténél fogva összetett rendszer, melyben bármelyik tantárgy tanáraként is vezetünk egy-egy projektet, számos másik tantárgy területét érintjük munkánk során. Ezért is nagyon sajnálatos, hogy a jelenlegi tankönyvekben erőteljes tendencia az úgynevezett lineáris modell (a redukcionizmus) túlsúlya – különösen annak fényében, hogy a hazai tanárok számára a tananyag és a tanórai történések meghatározója egyértelműen és elsődlegesen a tankönyv.

A fenntarthatóság pedagógiájában rejlő lehetőségek

A hagyományos szemlélet szerint az iskola a tanulás helye, ahol a tudományt lehet elsajátítani illetve művelni. A fenntarthatóság pedagógiája ezt a képet két helyen is megkérdőjelezi.

Egyrészt a tanulási folyamat nemcsak az iskolában (főként nem kizárólag a tantermekben) zajlik, hanem annak környezete is megfelelő terepet ad – ez összhangban van más modern pedagógiai törekvésekkel. Számos tevékenység feltételezi a hagyományos keretek fellazítását, a különböző más környezetekben (de nem feltétlenül a természetben) végzett vizsgálatokat, kutakodást, cselekvést.

Másrészt az iskola egyik feladata, hogy érzékennyé tegye a tanulókat azok iránt a problémák, iránt, amelyeket a tudomány meg tud vizsgálni, amelyekkel az foglalkozik és amelyekre megoldást keres. Megtanít „érteni a tudomány nyelvén”, megmutatja, hogyan segíti a tudomány a világban való tájékozódást. Elsajátíttatja a tudomány kifejezőeszközeit, megérteti annak érvelési módját. Ezek a törekvések megegyeznek a természettudományos műveltség modern pedagógiai megközelítésével – és elsősorban tevékenység-, gyakorlat- és élményközpontú oktatást feltételeznek.

Összességében: a fenntarthatóság nemcsak környezetvédelmi szempontból lényeges. Számos esettanulmány bizonyítja, hogy ez a pozitív pedagógiai rendszer olyan lehetőséget adhat a pedagógusok kezébe, amelyekkel a helyi közösséghez való aktív kapcsolódáson keresztül a kirekesztett, alulmotivált tanulók (és családjaik) is bevonhatók az iskolai tevékenységekbe.

Ahhoz azonban, hogy ez sikeresen megtörténhessen, a pedagógusképzésnek és a tanulási segédeszközöknek is át kell venniük a szemléletét.

Összefoglalás

Elemzésünk legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

1. A fenntarthatóság pedagógiája tartalmában és módszereiben – bár rokon a környezeti neveléssel – előremutatóbb annál. Ugyanakkor hazánkban rendszer szinten még nincsenek hagyományai, noha minta értékű kezdeményezések vannak.
2. A fenntarthatóság pedagógiájának kulcselemei – a demokratikus gondolkodás, a komplexitás, a legitim kérdés feltevése, a folyamatorientált projektek – alkalmasak arra, hogy az iskolai tevékenységekkel, a tudománnyal szemben elutasító tanulókat is motiválják és bevonják a közös munkába.
3. A fenntarthatóság pedagógiája fontos kapcsolódási pont az iskola és a helyi közösségek között, segítheti azt, hogy az iskola és a benne tevékenykedő pedagógus alkalmazkodjon megváltozott feladataihoz és szerepéhez.
4. Ugyanakkor a fenntarthatóság pedagógiájának sikere megfelelő kompetenciákat igényel a pedagógusok részéről, amelyet megfelelő képzésekkel és továbbképzésekkel kell segíteni. Hasonló módon a megfelelő szemléletű, alkalmazható tevékenységekre mintát, ötleteket adó tankönyvek és segédletek, valamint az iskolai keretek formálása is szükséges a hatékony alkalmazáshoz.
5. A fenntarthatóság pedagógiájának hagyományos elemei – a hálózatok, a tanári kapcsolatok, a tanári team-ek – segíthetik a jelenlegi rendszer megújulását.

Forrásmunkák:

1. Bessenyei István (1996): A gazdaság versenyképessége és az oktatás (Előtanulmány). Budapest : Országos Közoktatási Intézet, 1996 június. [http://members.teleweb.at/i.bessenyei/versenyk.htm#versenyk pp3-7](http://members.teleweb.at/i.bessenyei/versenyk.htm#versenyk_pp3-7), 17.
2. Bessenyei István (1996): A töredékesség egysége, avagy a nevelésügy posztmodern paradigmaváltása Új Pedagógiai Szemle, 1996/11, 3-13 <http://members.chello.at/i.bessenyei/TOREDEK.htm>
3. Completing the Foundation of Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools, OECD, 2004
4. Education at a Glance, Paris: OECD, 2000
5. Falus K. szerk 2006: Érettségi – másként Országos Közoktatási Intézet, Budapest 2006
6. Fullan, M (2008): Változás és változtatás a folytatás, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest 2008. 32.o.
7. Hernes, G. (2002): UNESCO versus HIV/AIDS the history and ten lessons. In:
8. Prospects (32) 2. pp. 127-135.
9. Hungerford, H. R. és Volk T. L. (1990): Changing Learner Behavior Through Environmental Education. In: The Journal of Environmental Education Vol. 21. Nu 3., pp. 8-21.
10. Hunya M (szerk) 2005: Fejlesztő értékelés, Országos Közoktatási Intézet, Budapest 2005
11. Imre Anna, szerk (2004): A középfokú oktatás nemzetközi tükrében. (Completing the Foundation of Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools, OECD, 2004. alapján) http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=AKONT-alapozas_04#top
12. Iwaskow, L 2008: Schools and sustainability – A climate for change? Ofsted <http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research/Government-and-community/Initiatives/Schools-and-sustainability> (2008. október 23.)
13. Journal of Education for Teaching: international research and pedagogy. Special Issue. Teacher Education for Sustainable Development. Volume 33 Number 2 May 2007
14. Kósa B. , Simon M (szerk, 2006): Új vizsga – új tudás Országos Közoktatási Intézet, Budapest
15. Kyburz-Graber, R. (2004): Minőségfejlesztés az akciókutatáson keresztül a tanárképzésben és a környezeti nevelésben In: Csobod és Varga (szerk.), 2004., pp. 22-35.
16. Kyburz-Graber, R, Hart, P, Posch, P, Robottom, I (2006): Reflective Practice in Teacher Education, Learning from Case Studies of Environmental Education, Peter Lang, Bern
17. Mihály Ildikó (2001): Milyen lesz a jövő iskolája? Fordította és válogatta: Mihály Ildikó (What Schools for Future?) OECD, 2001. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=oeed-Mihaly-Milyen>
18. Millar, Robin és Osborne, Jonathan (1998): Beyond 2000: Science education for the future. The report of a seminar series funded by the Nuffield Foundation. King's College, London <http://www.kcl.ac.uk/education>
19. Réti M, Varga A. (2009): Új tendenciák a fenntarthatóságra nevelésben. Avagy miért kellene egy tininek megmentenie a Földet? In: Új Pedagógiai Szemle

20. Sjøberg, S és Schreiner, C (2005): How do learners in different cultures relate to science and technology?
In: Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, Volume 6, Issue 2, Foreword
21. Varga A (2008): A tankönyvek rejtett tantervei In: Vágó I. Tankönyvdialógusok, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest <ftp://ftp.oki.hu/download/Tankonyvdialogusok/Tankonyvdialogusok-II-10.pdf> (2008. október 25.)
22. Webster, K: Rethink, Refuse, Reduce... Education for sustainability in a changing world, Field Studies Council Publications, 2004,

Kiegészítések:

1.
Szükséges lenne a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos pedagógiai rendszer megfelelő elhelyezése a hazai struktúrában is. Mivel a fenntarthatóság pedagógiája bonyolult, komplex rendszer, ezért nehézkes egy-egy konkrét törekvéshez, intézményhez, tantárgyhoz kötni. Mégis fontos lenne, hogy a feladatnak legyen „gazdája”!
2.
Fontos lenne a pedagógusképzésben és a –továbbképzésben a fenntartható fejlődésre való nevelésben szükséges tanári kompetenciák fejlesztése, kialakítása, támogatása.
3.
Kiemelendő a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos tevékenységekben a csoporthoz tartozás élménye.
4.
A fenntartható fejlődéssel kapcsolatban paradox hozzáállás, ha a nevelési feladatot kampányszerűen végezzük el. Ezért égetően szükséges lenne, hogy az intézményi keretek között is megfelelő súlyt kapjon ez a kérdéskör – ez egyúttal a módszertani megújulást és az aktív állampolgárságra való nevelést is elősegíteni.

Hogyan változtak a nevelés és oktatás kulcsfontosságú probléma-területei?

Milyen módon változott meg az iskolaszervezet?

Szebedy Tas

Helyzetelemzés

Az intézményi szerkezet hangsúlyai

Az 1994-98-as oktatáspolitikai egyértelműen, és NAT felosztás is a 6+6-os szerkezet mellett érvelt, ez az SZDSZ felfogásával esett egybe, mert az MSZP és a FIDESZ érvelt ezzel szemben a hagyományos 8+4 mellett, elsősorban az általános iskolák sérelmei miatt, ami már akkor láthatóan a 6-os váltás miatt sérült, és ezzel együtt megindult a demográfia csökkenés miatt az általános iskolák lefejezési hulláma. A 4+8 elsősorban az egyházi fenntartású iskolák körében vált népszerűvé.

Az 1998-2002-es FIDESZ kormányzati program ismét a 8+4 irányában érvelt, majd a kerettantervek bevezetése is és a NAT felülvizsgálat is kísérlet volt a 6-osztályos terjedésének korlátozására. A 2002-es választás után a feszültség megmaradt a z SZDSZ és az MSZP között, mivel a NAT 2003-as megújítása ismét a 6-os mellé tett érveket, a nyílt oktatáspolitikai azonban nem foglalt állást egyik szerkezet mellett sem, hanem elkezdődött a 12 évfolyamos (komprehenzív) szerkezet előnyeinek hirdetése, és a ciklus végére a 4+8-as szerkezet ellen indult kampány.

A 6+6-os megoldás a 2006 utáni oktatáspolitikai esélyegyenlőségi kampányának hatására vált veszélyeztetetté, jóllehet a törvénykezés szintjén nem maradt semmi explicit érvelés a szerkezeti megoldások egyike mellett sem. A szelekció, mint a magyar közoktatás legnagyobb visszassága vált központi témává, szelekció pedig elsősorban a 4+8-as és a 6+6-os rendszerben maradt jellemző.

A főváros oktatáspolitikájában jelent meg nyíltan a 12 évfolyamos melletti elkötelezettség, egyrészt az összevonások során, másrészt a fővárosi koncepcióban a hatosztályos képzést a legtöbb iskolában néhány éves távlatban szűkíteni, illetve megszüntetni tervezték.

Az eredeti középiskolai felvételi lehetőségének eltörlése (komoly kampány volt), és a körzetesítés törvényerőre nem emelkedett tervei szintén ezt az irányt jelölték meg kívánatosnak. A hangsúly ma, 2008-ban a nagy méretű, akár több tagiskolából álló 12 évfolyamos szerkezet hangsúlyát hozta előtérbe. Országosan az erőszakos iskola-összevonások, a 8 évfolyamnál kevesebb évfolyamot működtető iskolák más iskolákkal történő összevonása szintén ezt erősíti, és a térségi együttműködési megállapodások szorgalmazása is.

A NAT 2003 és 2007 beosztása viszont a mai napig 4+2 alapozó szakaszú képzéssel és a 2+4 felosztásban képesség-kibontakoztató és fejlesztő szakaszú képzéssel változatlanul az eredeti 6+6 elemeit őrzi. Ez azért él bennem élesen, mert GOSZ elnökként a 6+6 és a 4+8 mellett harcoltunk az említett időszakokban, s a hivatalos válaszok az utóbbi évben a nyílt szerkezeti hangsúly helyett csak az esélyegyenlőség miatti szelekció lehetőségének megszüntetése kérdésére utaltak.

A változások a készségszintű elemek tekintetében elsősorban elméletiek voltak, azt jobban kell majd elemezgetni, mivel a készség, kompetencia fejlesztésének hangsúlyai főleg elméleti, tantervi síkon jelentek meg.

A képességfejlesztés, konfliktuskezelés, együttműködési technikák a 2003-as és a 2007-es NAT részletes, összesen 9 DB kulcskompetencia leírásában nagyon szépen szerepelnek. Ilyen tekintetben a NAT 2007 egy alapvetően képességfejlesztés központú szakmai irányelv csomag lett. A fíntor az egészben mégis az, hogy a képességfejlesztő oktatás nyugati példái egyértelműen azt bizonyították, hogy a képességek fejlesztésére és az egyéni fejlesztésre törekvő oktatásban több tanítási időre, több szakmai időhasználatra van szükség. Míg a magyar rendszer, a szép fejlesztő elméleti dokumentumok mellett 10 %-kal csökkentette az iskolában a tanulók kötelezően előírt tanításban való részvételi időarányát, és 10%-kal növelte a tanári kötelező óraszámot, középiskolában 1998 óta 20%-kal nőtt a tanári kötelező óraszám. Miközben egy differenciált fejlesztéshez kétszer annyi készülésre volna szükség).

Ez együtt azt jelenti, hogy a tanuló kevesebb terhet /azaz fejlesztési időt kaphat. Ezt jól limitálja a törvény, a tanárok viszont több órát adnak, (ugyanannyi idő alatt hetente 20-kkal többet tanítanak, amire ha komolyan vennék a képességfejlesztési szövegeket, a gyakorlatban heti 30-40 órát kellene készülniük) azaz a meghirdetett minőség helyett, és az egyéni fejlesztés helyett csökkentett energiával, a rájuk kötelezett növekvő óraszám miatt, tömeges képzésre lettek kényszerítve.

Itt jelenik meg az igazi ellentmondás a törvényi szép célkitűzések, és a folyamatosan csökkentett erőforrások minőségrontó hatásai között. A minőségelv pusztán szlogené vált, valójában romló színvonalú, olcsó, tömegszerű oktatás a jelenlegi finanszírozás miatt a hétköznapi megvalósítás eredménye

A gyakorlatban ez rettenetesen látszik, és a közoktatás egészében a pedagógus fejében a kognitív diszsonancia állapota ezért áll fenn. Ez vezet a túlélés, és a formális teljesítés technikáinak burjánzásához, és az oktatás devalválódásához.

Hogyan változtak a nevelés és oktatás kulcsfontosságú probléma-területei?

A szakképzés helyzete, legfontosabb problémái és lehetséges fejlesztési irányai

Szilágyi János

1. A szakképzés jelenlegi helyzetét meghatározó tézisek

- Magyarországon a szakmunkássá válás társadalmi presztízse leértékelődött. A szakképzés mind a közgondolkodásban mind a szakképzés politikájában maradék-elv alapján működik. Ma a szakképzés a gazdaság számára nem biztosít verseny- és piacképes készségeket.⁸¹ Ezen felül nem képes megfelelő számú és összetételű fiatal, szakképzett munkaerő kibocsátására.
- A szakiskolába járó tanulók száma és aránya drasztikusan lecsökkent, amely veszélyezteti a gazdaság fenntartható fejlődését.⁸² Ezt súlyosbítja, hogy a következő 6 évben közel 90 ezer fővel csökken a 14-17 évesek létszáma⁸³ illetve 2015-2016-ig közel 1 millió fő esik ki a foglalkoztatásból.⁸⁴
- Az elmúlt 15 évben szétaprózott és pazarló szakképzési szerkezet alakult ki, melynek felszámolására eddig kezdeti lépések történtek.⁸⁵ Ennek egyik hozadéka, hogy a szakképzés fejlesztését biztosító források felhasználása továbbra sem hatékony.⁸⁶ A szakképzés országos irányítása széttagolt (2 irányító és 11 szakképesítést felügyelő minisztérium).
- Az európai gyakorlattól eltérően a középfokú iskolarendszerű szakképzésben intézményi szegregáció érvényesül, azaz a leghátrányosabb helyzetű és a leggyengébb tanulási képességekkel rendelkezők járnak ide, akik kudarcélmények sorozatán keresztül jutnak el az általános iskolából a szakiskolába. Döntő többségük alapvető írási- olvasási- és számolási hiányosságokkal érkezik, jelentős közöttük a tanulás iránti érdektelenség, a teljesítmény nélkülség, a fizikai munka elutasítása. Mindez annak ellenére következett be, hogy nőtt a képzésben eltöltött idő illetve emelkedett az iskolázottsági szint ugyanakkor a tanulók tudásszintje csökkent.⁸⁷
- A kilencvenes évek végén a Nemzeti Alaptanterv (NAT) bevezetésével együtt járó változások nem hozták meg a szakképzés számára a kívánt eredményeket, amelyet többek között igazol a szakiskolában lemorzsolódó tanulók közel 33%-os aránya.⁸⁸ „Ma is a viták keresztüzében áll a 9-10. évfolyam helye, szerepe. A gazdálkodó szervezetek túlzottan tartják a közismereti tantárgyak súlyát, de a szakmai elméleti tantárgyak

⁸¹ Lásd: 1. számú melléklet

⁸² Lásd: 2. számú melléklet

⁸³ Lásd: Farkas Péter: Oktatás, szakképzés, gazdaság négy évvel az EU csatlakozás után, Szakoktatás 2008. 7. szám

⁸⁴ Lásd: Szabó Zoltán: A szakmunkásképzés és a képzési struktúra alulnézetből, Szakoktatás 2008. 10. szám

⁸⁵ Lásd: A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara középtávú szakképzési stratégiája 2005-2013 (2005)

⁸⁶ Lásd: [http://www.asz.hu/ASZ/jeltar.nsf/0/A6C72AC15E8D017CC1257497004B0409/\\$File/0819J000.pdf](http://www.asz.hu/ASZ/jeltar.nsf/0/A6C72AC15E8D017CC1257497004B0409/$File/0819J000.pdf)

⁸⁷ Lásd: <http://oktatas.magyarorszagholnap.hu/images/ZKTartalom.pdf> 101. oldal

⁸⁸ Lásd: 3. számú melléklet

oktatását is bírálják, mivel azokat nem a gyakorlati használhatóság szempontjából oktatják. Ezeknek a kritikáknak a lényegét fejezi ki, hogy a 9-10. osztályt többnyire „pedagógia elfekvőnek” titulálják. Egyre többen vetik fel az osztrák példára hivatkozva hogy a 10. évfolyamon tanműhelyi körülmények között szakképző évfolyami képzés valósuljon meg.”⁸⁹

- A mai szakképzés egyik leggyengébb láncszemének számít a gyakorlati képzés súlyának és szerepének térvesztése mely által csökken a szakképzés vonzereje és a munka világába történő átmenet biztosítása.
- Az iskolai szakképzés normatív finanszírozása továbbra is kontraszelektív, amelynek következtében nem preferálja a munkaerő-piaci szükségleteket és a tényleges képzési költségeket.
- Az utóbbi évek kedvező változásai ellenére a szakképzést továbbra is tanügy-igazgatási kérdésként kezelik, és kevésbé érvényesül annak foglalkoztatás-politikai vetülete. Ennek következtében még nem beszélhetünk gazdaságba ágyazott hatékony szakképzési rendszerről.
- Az utóbbi időszakban előremutató intézkedések is történtek, amelyek a kereslet-vezérelt képzési rendszer, a szakképzés regionális szintű fejlesztésének és irányításának és a szétaprózott szakképzési szerkezet megváltoztatására irányulnak (Térségi Integrált Szakképző Központ azaz TISZK koncepció, Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok, azaz RFKB-k, gazdasági szereplők bevonása).

2. Beavatkozási pontok és fejlesztési irányok

- ✓ A világgazdaságban jelenleg zajló folyamatok is ráirányították a figyelmet az értékteremtő munka rangjának és presztízsének emelésére, amelynek következtében a szakképzésnek a nemzetstratégiában és annak mindennapi gyakorlatában is meg kell valósulnia. Meg kell változtatni a társadalmi szinten jelen lévő közgondolkodást, amely diszkriminálja a szakmunkás életpálya modelljét.
- ✓ A magyar szakképzés megújításának egyik kulcskérdése a tehetség fogalmának helyes kiterjesztése, amely magában foglalja a manuális képességek elismerését, mivel tudás alapú társadalom nem képzelhető el új értéket előállító fizikai munka nélkül. Az állami befolyásolás részévé kell tenni, hogy a gazdasági folyamatokkal és a nemzet szükségleteivel összhangban a szakmunkássá válás a középosztályba való felemelkedés reális perspektívája legyen.
- ✓ Ezen a ponton nem kell kerülhető meg a média társadalmi felelősségvállalásának hangsúlyozása, amelynek közreműködésével a közbeszéd részévé kell tenni a szakképzés és szakmunkássá válás fontosságát és népszerűsítését. Nem kerülhető meg a család és az egyéni felelősség kérdése sem, amelynek tekintettel kell lenni a társadalmi és munkaerő-piaci szükségletekre.
- ✓ A szakiskolák a jelenlegi feltételek mellett nem képesek feladataikat a kívánt minőségben teljesíteni, ezért mind a munkaerő-piaci elvárások, mind a társadalomban jelenleg is érzékelhető törésvonalak sürgetik a szakiskolai képzés – ezen belül a 9-10.

⁸⁹ Lásd: A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara középtávú szakképzési stratégiája 2005-2013 (2005) – 7. oldal

évfolyam – helyének szerepének újragondolását, tartalmának és szerkezetének átalakítását.⁹⁰

- ✓ A szakképzés vonzereje és a munka világába történő átmenet fejlesztése érdekében már a 9. osztályban el kell kezdeni a szakképzést. Az általános iskola elvégzését követően a szakképzés a 9. évfolyamon megkezdhető legyen iskolai-szakmai vagy szakmacsoportos alapképzés formájában. Ezzel bevezethetővé válna az egységes négy éves – 9-10-11-12. – szakiskolai képzés, amely egyben összhangba kerülne a 18 éves tankötelezettségi korhatárral. Az elszegényedő családok is könnyebben tudják finanszírozni az így megrövidült képzési programokat nem beszélve arról, hogy korábban jutnak kereseti lehetőséghez.
- ✓ Ennek megfelelően társadalmi-gazdasági szempontból is kívánatos, hogy a szakiskolába járó tanulók aránya a jelenlegi 23%-ról 30%-ra emelkedjen.⁹¹
- ✓ A hazai és nemzetközi tapasztalatok szerint, a megnövelt időkeretű tevékenységre, motorikus képességekre alapozott képzés hatékonyan segíti a közoktatásban kudarcot vallott hátrányos helyzetű fiatalok rehabilitálását, motiválását, személyiségük megerősítését és a tanuláshoz szükséges kompetenciák helyreállítását. Ezért a szakiskolai képzésben előtérbe kell helyezni a csoportmunkán alapuló oktatási formákat illetve az elméleti ismereteket a gyakorlati használhatóság figyelembevételével célszerű alkalmazni.
- ✓ Ezzel összhangban érvényt kell szerezni az új Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) lefektetett és deklarált gyakorlatorientáltságnak valamint a szakmai- és vizsgakövetelmény rendszer (SZVK) életszerűvé tételének.
- ✓ A gyakorlati képzés súlyának és szerepének növelése érdekében általánossá kell tenni a gazdálkodónál munkával egybekötött gyakorlati (gyakornoki) képzést, amelynek érdekében növelni kell – különösen a KKV szektorban – a gyakorlati képzést végzők ösztönzését, a tanulószervezés intézményrendszerének általánossá tételét.⁹²
- ✓ A szakképzés állami irányításán belül meg kell szüntetni a szétaprózott és kontra produktív struktúrát, amelynek következtében egy irányító minisztérium kezében kell összpontosítani a hatás- és felelősségi köröket. Miután a szakképzés gazdasági beágyazottsága és annak foglalkoztatáspolitikai aspektusa kiemelten fontos ezért a szakképzés irányítása a mindenkori gazdaság- illetve foglalkoztatáspolitikával foglalkozó minisztérium hatáskörébe kell, hogy tartozzon.
- ✓ A szakképzési alaphoz befizetőket országosan reprezentáló szervezetek számára olyan hatáskörök és ezáltal visszacsatolás biztosítása szükséges, amely garantálja, hogy a rendelkezésre álló források a szakképzés fejlesztését és hatékony felhasználását szolgálják.

⁹⁰ Lásd: A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara középtávú szakképzési stratégiája 2005-2013 (2005) valamint „Learning for Jobs OECD Reviews of Vocational Education and Training, Hungary” (2008) 6. oldal <http://www.oecd.org/dataoecd/24/27/41738329.pdf>

⁹¹ Lásd: 4. és 5. számú melléklet valamint Szabó Zoltán: A szakmunkásképzés és a képzési struktúra alulnézetből, Szakoktatás 2008. 10. szám

⁹² Lásd: Learning for Jobs OECD Reviews of Vocational Education and Training, Hungary (2008) <http://www.oecd.org/dataoecd/24/27/41738329.pdf>

- ✓ A szakmunkás életpálya modell megteremtése és a szakmunkásképzés zsákutcás jellegének megszüntetése érdekében lehetővé kell tenni, hogy a szakmaszerzést követően vagy azzal párhuzamosan intézményes keretek között megvalósuljon a szakiskolai tanulmányok beszámítása, a középfokú végzettség (érettségi) megszerzése.
- ✓ A mesterképzés presztízsének és társadalmi rangjának növelésével lehetővé kell tenni a szakmai ismeretek magasabb szintű elsajátítását és OKJ-ba történő megfelelő beillesztését. A gazdaságot reprezentáló szervezetek által javasolt tevékenységek gyakorlásánál jogszabályi előírás legyen a mestervégzettség megszerzése, melyet az érettségivel egyenértékűnek kell tekinteni, mely lehetővé teszi a belépést a felsőoktatásba. Ezáltal meg kell vizsgálni annak lehetőségét, hogy a mestervégzettség beszámításával lehetővé váljon a felsőfokú szakképzésbe vagy Bsc-képzésbe történő belépés.
- ✓ A normatív finanszírozás felülvizsgálatával meg kell szüntetni az egyenlőségi-elvek követő gyakorlatot, amelynek során figyelembe kell venni az egyes szakmák vagy szakmacsoportok tényleges képzési költségeit, területi munkaerő-piaci igényeit és elhelyezkedési mutatóit.
- ✓ Az európai uniós szakképzés-fejlesztési források felhasználása során meg kell szüntetni az ezen a téren gyakorlattá vált állami háttérintézmények egyedüli kedvezményezettként történő prioritizálását, mert ez a társadalmi partnerség és támogatottság tartalmának kiüresedését, formálissá válását eredményezheti.
- ✓ A szakképzés területén elindított integrációs törekvéseket tovább szükséges támogatni, azonban indokolt felülvizsgálni a különböző párhuzamos formációkat (TISZK, RKK, azaz Regionális Képző Központok stb.) és az ehhez rendelt uniós- és hazai fejlesztési forrásokat.
- ✓ A szakképzés irányításának és feladatellátásának regionális szintre történő helyezését és az RFKB-k működését az eddigi jó gyakorlatnak megfelelően tovább kívánatos szélesíteni. Mindezt oly módon, hogy megteremtődjön az összhang az államilag finanszírozott iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli szakképzés képzési- és beiskolázási szerkezete között.
- ✓ A felelős társadalompolitika megköveteli, hogy a foglalkoztatottság növelése szempontjából a szakképzés kulcsszerepet játsszon, mivel egy sikeres és vonzó szakképzés segítségével a leszakadó és aluliskolázott társadalmi rétegek is beemelhetők lennének a munka világába. Ez egyben az egyik leghatékonyabb módja a foglalkoztatottsági szint növelésének és a gazdaság fenntartható növekedésének.

3. Jövőkép

A fentebb megadott helyzetelemzés majd az arra válaszként adott fejlesztési pontok, irányok megvalósítása eredményeként középtávon elindulhat a szakképzés átalakulása és az élen járó európai szakképzési rendszerekhez történő felzárkózása, integrálódása, ugyanis versenyképes gazdaság nem képzelhető el, versenyképes szakképzés nélkül!

Ezáltal egy munkaerő-piaci irányultságú, keresletvezérelt szakképzési rendszer alakulhat ki Magyarországon, amely gazdasági beágyazottsága révén a gazdasági fejlődés és a foglalkoztatottság motorjává válhat.

A szakképzés vonzerejének és a munka világába történő átmenet javításának eredményeként javul a fizikai szakmák társadalmi rangja, megnyílik a reális lehetőség a középosztályhoz történő felemelkedésre ennek következtében vonzó formává válik a szakmunkás életpálya, amely jelentős változásokat eredményez a közgondolkodásban még jelen lévő avított előítéletekkel szemben.

Összefoglalás

Elemzésünk legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

- 1. A magyar szakképzés érdekében tett erőfeszítések nem hozták meg a kívánt eredményeket.**
- 2. A szakmunkássá válás társadalmi elfogadottságának hiánya is összefüggésben van a szakképzés jelenlegi problémáival.**
- 3. A szakképzés megújítása nem képzelhető el a szakképzés vonzerejének és a munka világába történő átmenet biztosítása nélkül.**
- 4. A szakképzés továbbfejlesztése elképzelhetetlen egy olyan szakképzési szerkezet kialakítása nélkül, amely képes a leghátrányosabb társadalmi rétegeket is beemlíni a szakképzés rendszerébe.**
- 5. Ehhez olyan egységes szakképzés-irányítási struktúra szükséges, amely képes integrálni a szakképzés megújítása területén jelentkező kihívásokat és elősegíteni az élenjáró szakképzési gyakorlattal rendelkező országokhoz történő felzárkózást.**

Forrásmunkák:

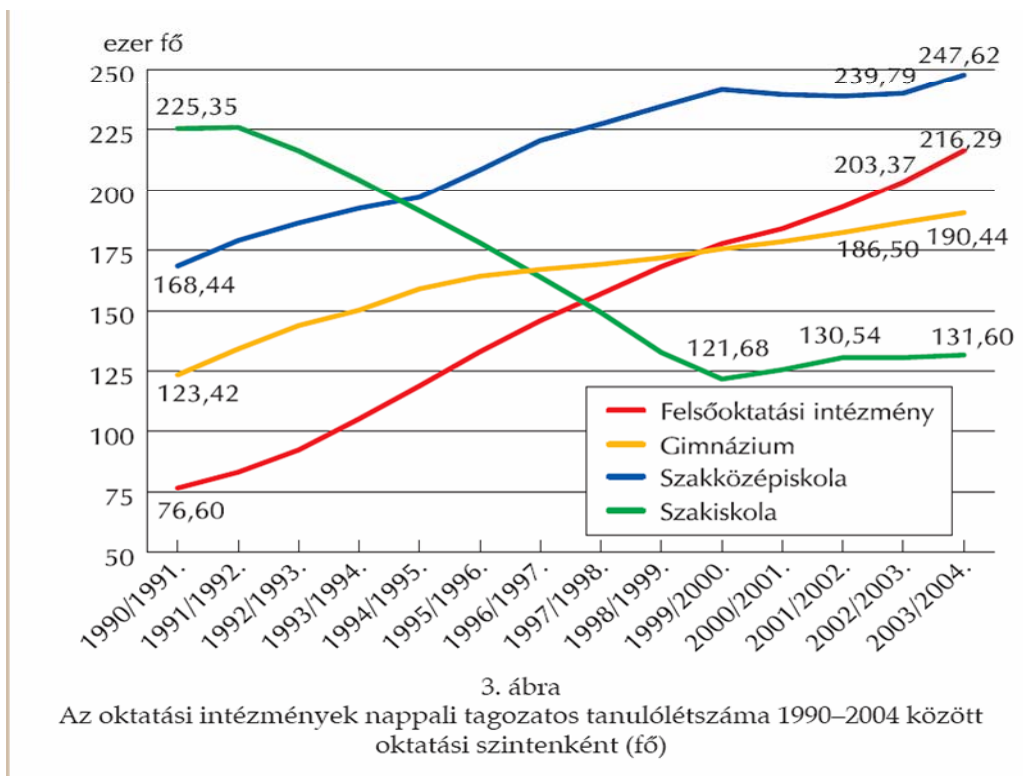
1. Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért (2008)
<http://oktatas.magyarorszagholnap.hu/images/ZKTartalom.pdf>
2. A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara középtávú szakképzési stratégiája 2005-2013 (2005)
<http://www.mkik.hu/index.php?id=637>
3. MKIK Gazdaság- és Vállalkozáselemző Intézet: Regionális és megyei szakiskolai tanulói létszámok meghatározása (2008) <http://www.gvi.hu/index.php/hu/research/showItem.html?id=79>
4. Learning for Jobs OECD Reviews of Vocational Education and Training, Hungary (2008)
<http://www.oecd.org/dataoecd/24/27/41738329.pdf>
5. Szabó Zoltán: A szakmunkásképzés és a képzési struktúra alulnézetből, Szakoktatás 2008. 10. szám
6. Farkas Péter: Oktatás, szakképzés, gazdaság négy évvel az EU csatlakozás után, Szakoktatás 2008. 7. szám

1. számú melléklet: A középfokú oktatásból kilépők megoszlása munkaerő-piaci státusuk szerint egy évvel az iskola elvégzés után (százalék)

Képzési forma	tanul	dolgozik	munkanélküli	egyéb	N
szerkezetváltó gimn	97,1			2,9	35
hagyományos gimn	88,9	4,9	1,2	4,9	81
szakközép	66,4	14,6	10,9	8,0	137
szakmunkás	35,4	35,4	19,5	9,8	82
összesen	67,5	15,8	9,6	7,2	335

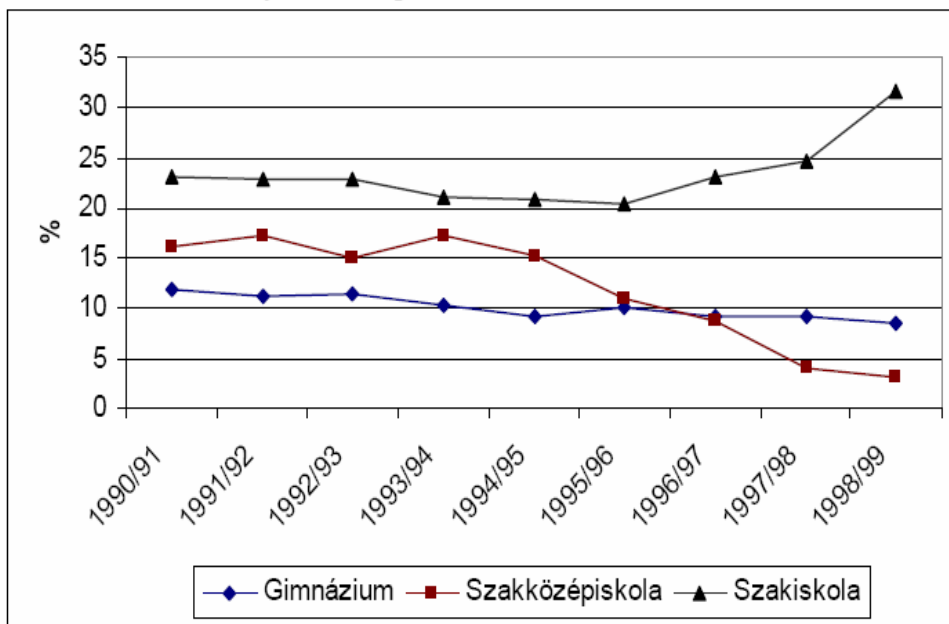
Forrás: Liskó, 2004

2. számú melléklet [forrás: Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért (2008)]



3. számú melléklet

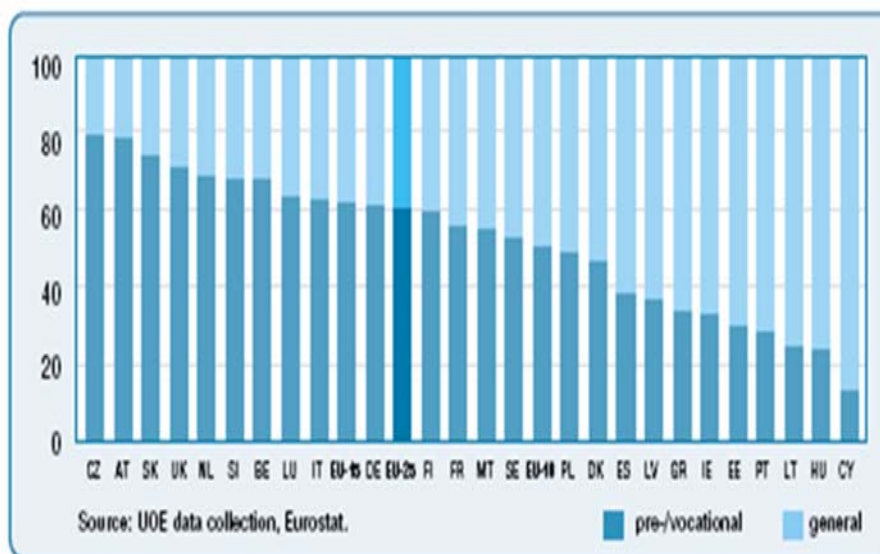
A lemorzsolódók aránya iskolatípusonként 1990/91 – 1998/1999, %



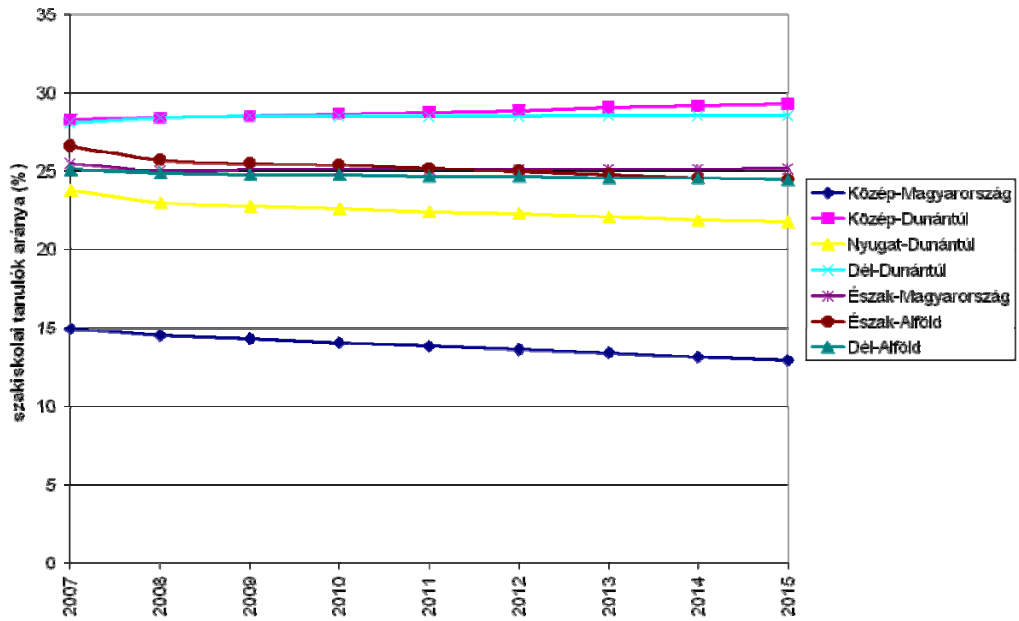
Forrás: OM Oktatásstatistikai tájékoztatók 1990/91-1999/2000,

4. számú melléklet

Figure 12. Students in general and (pre)vocational programmes as a percentage of all students at ISCED 3, 2004 (%)



5. számú melléklet: MKIK Gazdaság- és Vállalkozáselemző Intézet: Regionális és megyei szakiskolai tanulói létszámok meghatározása (2008) 7. oldal



Hogyan változtak a nevelés és oktatás kulcsfontosságú probléma-területei?

A szakképzés megújításának lehetőségei

Józsa Tamás

I. ELEMZÉS

*AZ ISKOLA*⁹³

Az iskola: remény - esély a megújulásra. Az iskola szükségszerűen konzervatív és egyben szükségszerűen az állandó megújulás színtere. A tanár az értékek hordozója és átadója, a diák a friss levegő, aki nem engedi az értékek porosodását, elpenészesedését. A jó iskola a szüntelen keresés és kérdésfeltevés műhelye, ami nem a válaszképtelenség nihilizmusát gerjeszti, hanem képessé tesz a mindenkori válasz megfogalmazására, tudatosítva, hogy egy-egy megoldás az újabb kérdések sokaságát indukálja...

A gazdasági környezet hatása a képzésre

A '90-es évek elején világossá vált, hogy a rendszerváltozás új kihívásokat fogalmaz meg az oktatásügy számára. A megváltozott társadalmi-gazdasági környezet arra kényszerítette a szakképző iskolákat is, hogy pedagógiai programjukat az új helyzet követelményeihez igazítsák. A szakképzés jövőjét alapvetően meghatározták azok az új feladatok, amelyekkel az egész oktatásnak, a különféle vállalkozásoknak a leendő munkaadóknak kellett szembenézni. Az már akkor valóság volt, hogy a nagyipari rendszerű tevékenység szinte teljes egészében megszűnt, tehát feltételezhető volt, hogy a kisebb vállalkozó szervezetek számának növekedése már a közeljövőben fel fog gyorsulni. Mivel évtizedek óta a szinte változatlan tantervek szerint folyó szakképzés, érettségire épülő technikai képzés nem garantálhatta a kis és közepes létszámú vállalkozó szervezetek számára a kellő felkészültséget, az iskolák is változtatásra kényszerültek. Arról kellett elgondolkozni, hogy melyek azok a konkrét új körülmények, amelyek meghatározhatnak egy reális koncepciót.

A magyar gazdaság elmúlt másfél évtizedben végbement gyökeres átalakulása, a privatizáció és a piacgazdaság előtérbe helyezte az emberi munkaerő minőségének a kérdését, felértékelve azokat a képesség-elemeket, amelyekkel a legkorszerűbb szakmai tudás jellemezhető - új technológiák, anyagok ismerete, kommunikációs képességek, számítógépes programok felhasználói szintű ismerete, idegen nyelvek alkalmazása, idegen nyelvi kommunikáció. Az oktatásnak kettős kihívásnak kell megfelelni. A diákokat fel kell készíteni a legújabb elvárásokkal szembeni megfelelésre, miközben a pedagógusoknak a saját szakmai felkészültségüket, ismereteiket is ennek megfelelően kell fejleszteni. A szakképzés korszerűsítése területén több pályázat, futó projekt, továbbképzés próbál segíteni a felkészülésben. Külföldi tanulmányutakra és hazai tanfolyamokon való részvételre többek között az OKM, az NSZFI, és a TEMPUS közalapítvány LEONARDO projektjei adnak lehetőséget a pályázó intézmények vezetőinek, tanárainak és oktatóinak, ill. a diákoknak is.

Az elmúlt években jelentős változások következtek be a magyar szakképzésben. Ez természetesen együtt járt új kihívások megjelenésével is. A további modernizáció és dinamizálás, az európai képzési rendszerekhez való harmonikus, az értékek megtartásán alapuló csatlakozás igénye halaszthatatlan intézkedéseket követelnek.

⁹³ Reischl Gábor Az Ybl Miklós Műszaki Főiskola fejlesztési koncepciója. Alapfogalmak. 1998.

A szakképzés megújításával foglalkozva, először a bekövetkezett változásokat kell áttekinteni - ennek során meghatározó az EU csatlakozás óta eltelt idő - és meg kell határozni a jelen helyzetét.

Abból a tényből kell kiindulni, hogy az elmúlt egy-másfél évtizedben alapvetően megváltozott mind a munkaerőpiac, mind a képzési rendszer Magyarországon. Átrendeződött a foglalkoztatás szakmai, ágazati és térbeli szerkezete, differenciáltabbá vált a foglalkoztatók által támasztott igény a munkaerőpiacra, a potenciális és a tényleges munkavállalókkal szemben. Megnőtt a kereslet, az igény a magas képzettségű szellemi és fizikai munkavállalók és a mobil betanítható munkaerő iránt, egyes szakmák fel-, mások leértékelődtek. Pár évvel ezelőtt még nehezen képzeltek volna el az emberek, ami mára már gyakorlattá vált, hogy a versenytárgyalásoknak, közbeszerzési eljárásoknak köszönhetően az ország keleti részéből mennek dolgozni a nyugatiba és néha fordítva is igaz ez. Egyre erőteljesebb a munkaerőpiacra, a munkavállalókkal szemben a változó követelményekhez való rugalmas alkalmazkodás igénye. Elvárás lett a korszerű szakmai, informatikai és nyelvi kompetenciák készségi szintű elsajátítása. A külföldi érdekeltségű cégeknél a fizikai állományon felül nem egyszer a magyar mellett munkanyelvként megjelenik a német, ill. az angol is.⁹⁴ Ezen kihívásoknak a munkaerő-piaci kínálat az elmúlt években csak részben tudott megfelelni. A modern munkaerőpiac elvárja, megköveteli az oda belépni szándékozótól a munkavállalási hajlandóságon felül a piac- és versenyképes ismereteket, a „foglalkoztathatóságot” és a továbbképzésekkel kapcsolatos nyitottságot.

Ma számos olyan szakképesítésre folyik képzés, amelyekben a végzettséggel rendelkezők egy része várhatóan munkanélküli lesz. Ezekben, az aránytalanságokon próbálnak változtatni. Az RFKB-k arány-irány meghatározásai.

A legtöbb csökkentendő szakképesítést tartalmazó szakmacsoport⁹⁵:

- Művészet, közművelődés, kommunikáció
- Ügyvitel
- Egyéb szolgáltatások
- Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció
- Környezetvédelem-vízgazdálkodás
- Oktatás

A legtöbb fejlesztendő szakképesítést tartalmazó szakmacsoport:

- Gépészet
- Építészet
- Faipar
- Vegyipar
- Közlekedés
- Szociális szolgáltatások
- Egészségügy
- Élelmiszeripar
- Elektrotechnika-elektronika
- Vendéglátás-idegenforgalom

Az iskolák a normatív finanszírozás kényszere, a fenntartói előírások miatt a tanulói létszám magas szinten tartására kényszerülnek. Nagy létszámú osztályokban csoportbontás nélkül nehéz a minőségi munkaerőképzés elvárásainak megfelelni. Nem jelenik meg a finanszírozás differenciálásában a képzés minősége és az adott iskolák által képzett tanulók elhelyezkedési mutatója. Ezt csak súlyosbítja a túlzottan szétaprózott intézményi szerkezet. Ennek

⁹⁴ Audi, LEIER, Philips

⁹⁵ A Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok határozatainak feldolgozása a szakképzés irányairól és arányairól 2009.02.04.

következtében egyre növekszik a párhuzamos, hasonló profilú, zömében „divatos” és munkaerő piaci elhelyezkedési esélyeket igazán nem nyújtó képzések aránya.

Erőteljes struktúra-változás következett be a szakképesítések között, amely különösen az utóbbi években vált kritikussá. Megnőtt a kereskedelmi és szolgáltató szakmák iránti érdeklődés, ezért az intézmények lehetőségeik szerint az ilyen tartalmú képzéshez szükséges feltételeiket fejlesztették. A termelő ágazat szakképesítéseinek elsajátítása iránti érdeklődés csökkenése azt eredményezte, hogy a képzés e téren fokozatosan háttérbe szorult, a tanműhelyek eszközállománya, korszerűtlenné vált. Fontos lehetőséget rejthet magában, kilépést jelenthet ebből a tanulószervezetekkel a termelő vállalatoknál gyakorlatukat töltő diákok szakmai képzése. Mert ebben az esetben a gyakorlati képzőhely költségei a termelő cégekre hárulnak át.

Az iskola feladata

Az az idő, amit itt az iskolában eltöltünk az emberi életnek csupán egy rövidke része, de a jellem felépítése a személyiség, az önálló gondolkodás kialakulásának fontos, meghatározó szakasza. Ma, amikor kinyílt előttünk a világ, és otthon a számítógép előtt ülve az Internet kínálja virtuális valóság, az élet minden területén ránk zúduló csábítások közepette, tán még nagyobb szükség van a családdal együtt az iskolára, mint valaha. Ez az a hely, ahol az egyén és a közösség egymást és a jövőt formálja, ahol a szilárd, kikristályosodott, kultúrákon, generációkon átívelő alapokra építve, távlatok nyílhatnak. Itt dől el milyen kialakult készségekkel, kompetenciákkal lép tovább a tanuló, akár a felsőoktatásba, akár azonnal a munkaerő piacra, hogy ott jó eséllyel állja-e meg a helyét, találja meg szakmai, emberi boldogulását. Ebben a világban a hagyományok, az átadott értékrend meghatározóak lehetnek, tartást adhatnak, irányt mutathatnak mindannyiunknak a kiváló elődök, tanárok, diákok példái.

Az iskola azonban nemcsak a tantervektől, a tankönyvektől lesz iskolává. Kellenek a jól felszerelt szertárak, tantermek, az esztétikus környezet, a versenyképes szakértelem. A magas szintű képzés mellé párhuzamosan a tárgyi feltételek terén is magas színvonalat kell biztosítani.

Az újdonság erejével jelennek meg az oktatásban a korszerű oktatástechnikai eszközök pl.: a digitális tábla, amely reményeink szerint minden iskolatípus, minden évfolyamán lehetőleg minél több tantárgy oktatásában kipróbálásra kerül. Fontos szerepet kap ebben a pedagógusok megfelelő informatikai felkészítése. Digitális tananyagok beszerzése, alkotása. Természetesen nem helyettesítheti a hagyományos pedagógiai módszereket, de a vizualításra építve a tananyag eredményesebb elsajátítását segítheti. De nem csak ez, a tartalom is fontos! A tananyag tartalmi megújítása sem várható magára. És ez ugyanolyan összetett feladat, mint ahogy a kompetenciamérés szövegértés feladatai sem csupán a magyar nyelv és irodalom tárgy ismeretein alapulnak. Élményközpontú, gyakorlatorientált kompetencia alapú képzésre van szükség, amely felett és mellett a diákok nem tudnak észrevétlenül elsiklani. Miközben főleg a szakképző iskolákban szociális problémáktól terhelt nem egyszer a funkcionális analfabétizmussal küzdő diákokkal kell számolni, ahol esetleg a munkanélküliség akár már generációs gyökereket eresztett, és őket kell (lene) megtanítani adott esetben a nagyértékű gépek, berendezések kezelésére, a minőségi munkavégzésre.

Egységes európai szakképzési rendszer kidolgozása⁹⁶

Az európai munkaerőpiac a képzettségek elismerésére szolgáló közös európai normák nélkül nem lesz képes hatékony működésre. Ez a kérdés komoly hatással van a társadalom és az állampolgárok életére egyaránt, ill. nagyban befolyásolhatja a gazdasági folyamatokat is. Az európai munkaerőpiaci esélyegyenlőség és az egyes országokban lakó polgároknak az egyik legfontosabb szempont az „európai állampolgárság” kérdésében a végzettségek elismertetése, megfeleltetése. Az egyén boldogulása nagyban függhet attól, hogy a különféle végzettségű munkavállalók mennyire lesznek képesek elismertetni diplomájukat és bizonyítványukat az Unió valamennyi tagállamában. Tényleg kitárult a világ. Nyelvtudás, szakértelem és a szükséges emberi kompetenciák birtokában szinte egész Európa nyitva áll előttünk.

Az európai struktúrákban és szervezetekben a nemzeti sajátosságokból, a sokszínűségből adódóan a képzések során elsajátított szaktudás a képzések leírásánál hivatkozási szintként használható.

Ennek az európai megfeleltetési rendszernek természetesen támaszkodnia kell az alap- és továbbképzés valamennyi szintjét felölelő nemzeti képzési rendszerre. A kölcsönös elismerés csak a kellően kompatibilis és hiteles minőségbiztosítási mechanizmusokból eredhet.

Ehhez kapcsolódóan Európa legkiemeltebb feladatai, közé kell tartozni a szakképzés a megszerzendő végzettségek közös minőségbiztosításának, közösen elfogadott normáinak, eljárásainak és irányelveinek a kidolgozásának (a bolognai folyamathoz kapcsolódva, az oktatási és képzési rendszerekre vonatkozó célkitűzések munkaprogramjának keretében).

A magyarországi oktatást meghatározó jogszabályok

1990-es XXIII. oktatási törvény. A rendszerváltást követően elsőként módosította az 1985-ös I. törvényt. Fő hatása, hogy a négyosztályos gimnázium mellett bevezette a hat-, illetve nyolcosztályos gimnáziumot.

1993 LXXIX. Tv. A közoktatásról, LXXVI. Tv. a szakképzésről, felsőoktatásról.

Ezek alapján került sor az iskolarendszer reformjára, amelyet azóta sokszor módosítottak:

A tanulók az általános iskola 8. osztályának elvégzése után gimnáziumban (4 évfolyamos) szakközépiskolában (4 évfolyamos érettségire felkészítő és erre épülő szakképző évfolyamon), szakiskolában (szakmunkásképző) 9-10. évfolyama és legalább két szakképzési évfolyama van, folytathatták a középfokú tanulmányaikat.

A szakképzés a fentiek alapján az 12. évfolyam végi érettségit (gimnáziumi, szakközépiskola) követően, vagy 10. évfolyam befejezését, követően kezdődik. A szakképző évfolyamok számát és a képzés tartalmát az OKJ határozta meg. A közismereti képzés tartalmát 1-10. évfolyamon a Nemzeti Alaptanterv műveltségi területenként határozta meg.

A tankötelezettség a tanuló 16. életévéig tart. Azok a tanulók, akik az általános iskola első évfolyamát az 1998/99 tanévben kezdték meg már 18. életévükig lesznek tankötelesek.

1998. szeptember 1. A reform alapján átalakuló oktatási rendszer bevezetése az általános iskola első évfolyamán felmenő rendszerben kezdődött, míg a NAT-ra épített helyi programjukat ugyanezen időponttól az első és hetedik évfolyamon alkalmazták. A szakképzésben ugyancsak ettől az időponttól kellett szétválasztani, a pedagógiai programok készítésénél, a közismereti és a szakmai elméleti tantárgyak oktatását. A reform előkészítését, kipróbálását ösztönözte, az un. világbanki program bevezetése a szakközépiskolákban 1993-tól. Ezzel párhuzamosan a szakmunkásképző iskolák képzésének tartalmi átalakítása a piactudományi feltételeknek megfelelő megújítása elmaradt. Ennek következtében csökkent az iskolatípus népszerűsége, a képzés színvonala és minősége. A gazdaság munkaerő igényét egyrészt a munkaerőpiacon található „szabad” munkaerő átképzésével, másrészt külföldi,

⁹⁶ Az EURÓPAI UNIÓ TANÁCSA Brüsszel, 2004. március 3. határozata alapján

többször határon túli magyar munkavállalók alkalmazásával oldotta meg. Miközben korosztályok nem tudtak belépni a munka világába. Mára egyértelművé vált a helyzet tarthatatlansága. A gazdaság, szeretné visszaszerezni befolyását a képzésben főként a gyakorlati oktatás, vizsgáztatás területén. Ehhez a korábban a megszűnt cégek bázisán alakult gyakorlati oktatási szervezetek⁹⁷ tapasztalatainak elemzése adhat lehetőséget.

Gimnázium - szakközépiskola – szakiskola

A 9–10. évfolyamokon az elmúlt években megfigyelhető legjelentősebb változást a szakképzésben az OKJ, illetve a NAT bevezetése az általános képzés meghosszabbodása a szakképzés 16 éves kort követő életkorra történő kitolódása jelentette. Miután az 1998/1999-es tanévtől az OKJ-ben meghatározott szakmákban a szakképzés csak a tankötelezettség teljesítése után kezdhető el, a 9. és 10. osztályokban a nem érettségít adó képzésekre járó tanulók is általános műveltséget megalapozó ismereteket tanulnak, és a tananyag tartalmát a Nemzeti alaptanterv, kerettanterv, illetve a csökkentett kerettanterv követelményei határozzák meg. A NAT bevezetésével kapcsolatos változások elsősorban azokat a szakképző intézményeket érintették 1998 őszétől, amelyek nem világbanki program szerint oktattak, vagy nem álltak át már korábban a 2+2-es szervezetre.

Belépési lehetőségek a szakképzésbe:

- alapfokú iskolai végzettség megszerzését követően a 16. életév betöltése után,
- a 10. évfolyam befejezése után,
- az érettségi vizsgára felkészítő utolsó középiskolai évfolyam elvégzését, illetve az érettségi vizsga megszerzését követően.

Az 1999. évi törvénymódosítás pontosította a szakiskola fogalmát – eszerint a szakiskolának 9. és 10. és legalább két szakképzési évfolyama van, ezzel a szakmunkásképzés ideje három évről négy évre emelkedett. Ennek jelentőségét mutatja az a tény is, hogy az utóbbi időben az érettségire felkészítő középiskolák tanulólétszámának növekedése meghatározóan az érettségi utáni szakképzésben részt vevők létszámának emelkedésével függ össze. Ennek egyik oka, az elmúlt években a szakképzés idejének kitolódása, középiskolák iránti növekvő társadalmi igény és a középiskoláknak a tanulólétszám szinten tartásában való érdeklődése volt, mintsem a tudatos oktatáspolitikai.

A mennyiségi szakmunkásképzés iránti munkaerő- piaci és lakossági kereslet visszaesésével a szakmunkásképzésbe beiskolázott tanulók száma lényegesen lecsökkent. Ezzel párhuzamosan megnőtt az érettségít adó középiskolák iránti érdeklődés. Az átstrukturálódás eredményeképpen a kilencvenes évek végére egy-egy korosztályon belül a középfokú oktatásba jelentkezőknek már 70%- a jelenik meg a középiskolában. Ahhoz, hogy megoldást lehessen találni a szakképzés jelenlegi problémáira meg kell állapítani, hogy már az általános iskolában kezd szétszakadni a mezőny. Szakadék alakul ki a tantervi követelményeket nem, vagy nagyon nehezen teljesítők, valamint az élenjárók között. A jobb tanulók nagy része gimnáziumba megy. A középiskolákba, de különösen a szakiskolákba kerülő tanulók mind nagyobb részénél mutatkoznak meg alapvető hiányosságok. Jelenleg a középiskolai⁹⁸ és szakiskolai felvételnél, illetve a felnőttképzésbe való bekapcsolódásnak nincs bemeneti szűrése. Ezáltal sajnos a jelentkezők alacsony száma miatt olyanok is bekerülnek a szakképzésbe, és kapnak, kaphatnak előbb-utóbb bizonyítványt, akik alapvető készség-, és képességbeli hiányokkal rendelkeznek.

⁹⁷ pl.: GYÁÉV Szakképzési Kft. Győr

⁹⁸ Kivételt képeznek ez alól a Győr Megyei Jogú Város érettségít adó szakközépiskolai képzései, ahol a 2007/2008 tanév óta a felvételiző 8. osztályos diákoknak kötelezően előírt a magyar nyelv és matematika felvételi megírása.

A középiskolákon belül a gimnáziumokba és a szakközépiskolákba felvettek közötti megoszlás az elmúlt évtizedben viszonylag stabilan alakult, a diákok kicsivel több, mint a fele szakközépiskolában tanul.

Miközben a szakképzésben résztvevők aránya az utóbbi 15 évben csökkent, ezen belül a jellemzően szakiskolákban oktató, fizikai foglalkozásokhoz kapcsolódó szakképesítéseket elsajátítók száma közel a felére csökkent.⁹⁹

A szakközépiskolába beiratkozott tanulók megközelítőleg a fele érettségi után felsőfokú tanulmányokat folytat.

Fentiek alapján - becült adatként - a középiskolás korosztály kb. 40-45%-a valamilyen szakképesítést szerez¹⁰⁰.

Átjárhatóság és korrekció

Az oktatási rendszerek átjárhatósága a tanulók iskolák, programok és képzési szintek közötti horizontális mozgás lehetőségét jelenti. Az 1993-as közoktatási törvény a tanulók jogai között említi, hogy különbözeti vizsga, vagy évfolyamismérlés nélkül folytathassák tanulmányaikat. Az új típusú TISZK-ek megalakulásával a szakmacsoporton belüli döntés kényszere a küldő-fogadó intézmények kapcsolatával kitolódhat a 10. évfolyam végére

Az oktatási rendszerben való mozgás egyik legfontosabb irányvonala az egyéni igények szerinti továbbhaladás, programválasztás.

Ez az oktatási rendszerekkel szemben azt az igényt veti fel, hogy a túlnyomóan mindenki számára közös oktatást követően – „oldalirányba”, a program lezárása előtt is lehessen mozogni. Az átjárhatóság azokban a rendszerekben érvényesül, ahol jelentős időbeli veszteség nélkül lehet programot váltani. Magyarországon a programok közötti mozgás nem számottevő.

Az oktatási rendszerből kihulló tanulók számára újabb esélyt jelent a közoktatási rendszer második csatornájaként is felfogható iskolarendszerű felnőttoktatás, amely a korrekció és az esélynövelés céljait is szolgálja, de a kilencvenes években feladata volt többek között a szerkezeti feszültségek levezetése, és a munkanélküliség elleni védekezés, a „parkoltatás” is. A felnőttoktatás intézményei és képzési formái elsősorban a középfokú oktatás szintjén kapnak szerepet.

Az általános iskolai felnőttoktatás az elmúlt években egyre kisebb tömegeket érint.

A középfokú felnőttképzésben életkor szerint a fiatalabb korosztály, a 18–22 évesek szerepeltetik magukat nagyobb arányban. Bár a rájuk nehezedő társadalmi elvárásoknak ez a szféra nehezen tud megfelelni, mivel az oktatás szinte mindig részidőben folyik, a tanulók nagy része munka mellett, másik része eltartottként vesz részt benne, s a tanárok többsége is részfoglalkozásuként oktat ezekben a képzési formákban. A 2001-ben elfogadott felnőttképzési törvény a felnőttképzésnek már nem pusztán korrekciós, hanem az ún. élethosszig tartó tanulást szolgáló funkciót is szán. Sajnos a felnőttképzés területén, tisztelet a kivételnek, jobban mint az iskolarendszerű szakképzésben megjelentek az alacsony színvonalú képzést nyújtó intézmények. Ennek a tendenciának a megállítása a kimeneti követelmények, a vizsgáztatás megszigorításával, a tanulmányi követelmények betartásának ellenőrzésével lehetne érvényt szerezni.

Éppen azzal, hogy a felnőttképzés tágabb, és az európai irányzatokba jobban simuló távlatot kapott, az eddig meglévő igen sikeres korrekciós formák jövője kétségessé vált. Ezek közül is leginkább a szakmunkások szakközépiskolájának kétéves intenzív formája, melynek, indítása utoljára a 2000/2001-es tanévben volt lehetséges a tizenegyedik évfolyamon.

⁹⁹ Az adatok a KIR-STAT statisztikai rendszerből származnak.

¹⁰⁰ Az adatok a KIR-STAT statisztikai rendszerből származnak.

A szakképzés szerkezetének átalakulása

A szakképzésen belül – szintén a rendszerváltás után lezajlott gazdasági válság, a demográfiai hullámvölgy és a szülői igények megváltozása következtében mélyreható változások mentek végbe. A kilencvenes évek elejétől kezdett rohamos gyorsasággal fejlődni a különböző előképzettségre épülő és különböző szintű képesítéseket adó szakképzési szektor. A szakképzés funkciója és az oktatási rendszerben elfoglalt helye megváltozott. A törvényi szabályozás valójában csak követi azokat a folyamatokat, amelyeket a megváltozott munkaerő-piaci kereslet indukál a rendszerben.

Magyarországon jelenleg a kötött iskolázási pályák feloldása, az általános középfokú oktatás jelentős arányú kiszélesítése és a szakmai képzés középfokra, illetve középfok utánra illesztése folyik. E folyamat része egyrészt a hagyományos 3 éves szakmunkásképzés megszűnése, aminek a helyét a négyéves szakiskola vette át. Másrészt ezt az irányzatot erősíti a szakközépiskola régóta tartó térnyerése, és a 16 éves kor előtti gyakorlati képzés teljes visszaszorítása.

Az utóbbi években a szakközépiskolai képzés gyakorlati orientáltságát elősegítő legfontosabb intézkedés volt, hogy lehetővé tették, sőt kiegészítő támogatást¹⁰¹ adtak a 9-10. osztályban a heti 4 órás, csoportbontásban szakmai gyakorlat tanítását a képző intézményeknek. Ezáltal a gyakorlat a kivitelezés a hagyományos kézműves munka iránt magukban hajlandóságot érző diákok is megismerkedhettek az adott szakma szépségeivel.

Még mielőtt a kor tendenciáinak megfelelően elnyelné őket egy felsőoktatási intézmény, és végleg elvesznének a gyakorlat, a középszintű végzettség számára. Jól megalapozott középfokú (pl.: technikus) végzettséggel is lehet boldogulni az életbe. De ugyanígy egy jó szakma, netán hiányszakma is biztos megélhetést jelent a munkájára igényes szakembereknek. A gazdasági válság hatására érezhetően kezd felértékelődni a középfokú szakképzettséggel rendelkezők szerepe. Újra keresetté váltak a fizikai állomány közvetlen irányításában szerepet játszó jól felkészült szakemberek. Akik, ha kell a saját szintjükön önálló döntéseket is képesek hozni és felelősséggel irányítani a rájuk bízott embereket, gazdálkodni a rájuk bízott javakkal és üzemeltetni a nem egyszer több milliós eszközöket.

Országos képzési jegyzék (OKJ)

A szakképzés szerkezetét az elmúlt években a közoktatási törvény, a felsőoktatási törvény, illetve ezek módosítása, valamint az OKJ és a NAT, majd a kerettanterv, a csökkentett kerettanterv bevezetése, és a felnőttoktatási törvény érintette elsősorban. A szakmák száma csökkent. Bevezetésre kerülnek a modularizáció és a foglalkozások alapján kialakított új „szakmák”. A három szinten szerveződő szakképzésben a megkívánt iskolai és szakmai előképzettség szerint a középfokút igénylő szakmák dominálnak, jelentős azok aránya, ahova alapfokú végzettséggel lehet belépni, kevés ezekhez képest az iskolai végzettséget nem igénylő vagy a felsőfokú végzettséget igénylő szakmák száma. A szakképzés tehát egyre későbbi életkorra tolódik, nagy részébe csak magas előképzettséggel lehet bekerülni, ugyanakkor egyre magasabb végzettséget ad.

A szakképzés mind nagyobb része kerül a formális iskolarendszeren kívülre. Ez kihívást jelent a szakképzés számára, hiszen egyrészt verseny jött létre az iskolán kívüli és az iskolarendszerű képzés között, másrészt ez a tendencia a szakképzés jellegét is megváltoztatja. Nem különíti el karakteresen az ifjúsági, alapozó jellegű szakképzést és a felnőttképzés keretében zajlót. Előbbiben a személyiségformáló és a szakmai műveltséget létrehozó, ezáltal a szakmai továbbképzéseket is megalapozó funkció még fontosabb, mint a konkrét szakmai ismeretek elsajátítása és különösen a szakmai rutinműveletek

¹⁰¹[14/2006.(IV.3.) OM rendelet]

begyakoroltatása. A felnőttképzésben, amely gyakran átképzés, és sokkal direkterben célozza meg az adott területen való elhelyezkedést, viszont ez utóbbi elemek hangsúlyosabbak.

Vizsgarendszer

A szakképzésben az OKJ bevezetésével, mind az iskolai rendszerű, mind a munkaerőpiaci képzéseknél egységes szakmai vizsgakövetelményeket és bizonyítványt kell alkalmazni. A szakmai vizsga követelményeit a szakképesítésenként, rendelettel kiadott szakmai és vizsgakövetelmény tartalmazza. A bizonyítvány nem tesz különbséget az iskolatípus szerint, a szakképesítés megnevezése mellett csak a szakmai elméletből és gyakorlatból elért eredményt tartalmazza. A szakmai vizsgákon a törvényességre felügyelő elnök mellett a kamara képviselője is jelen van. Ez a fentebb leírtak szerint megfelelő minőségbiztosítás mellett hozzájárulhat az uniós szakmai megfeleltetési rendszer kidolgozásának. Az oktatási rendszerben lévők száma és aránya az adott korosztályok létszámához viszonyítva növekedett az iskolázottság szintje emelkedett. Ezzel párhuzamosan a kimeneti oldalon az adott iskolatípust befejezők tudásszintje csökkent. Ez viszont értelemszerűen meghatározza a következő szint lehetőségeit.

Taneshközök

A szakmai modernizációnak elengedhetetlen feltétele, hogy a szakképzéshez a fejlesztő szemlélet érvényesülését, az annak központjába állított tanulói tevékenységeket, és az ezt irányító pedagógusmunkát egyaránt szolgáló megfelelő minőségű, korszerű taneshköz-rendszer álljon rendelkezésre.

A költséghatékonyság, az intézményi infrastruktúra fejlesztése is abba az irányba mutat, hogy ne a papíralapú és gyorsan avuló tankönyvek, segédletek és az erre épülő frontális tanítás domináljanak a szakképzésben sem, hanem azok szerepét minél inkább átvegye az informatikai eszközökkel létrehozott és működtetett, naprakész és mindenki számára hozzáférhető, testre szabható taneshköz-rendszer.

Cél, a teljes körű informatikai alapú eszközszerrendszer biztosítása a szakmai modernizációval egyidejűleg. A hagyományos tankönyveket a program befejezésével sem fogják teljesen felváltani a digitalizált tankönyvek. A fejlesztés során a már meglévő, bevált tananyagok is digitalizálva kerülnek be a rendszerbe.

A követelmények megújításával szükséges új tananyagok fejlesztése is, amelyek már a korszerű, digitális eszközszerrendszerre épülnek, emellett alkalmasak papír alapon történő felhasználásra is.

A program teljessé válásához elengedhetetlen a megújult szakmaszerkezet és az új taneshköz rendszer megismertetése, a módszerkultúra elterjesztése a tanárképzésben és a tanártovábbképzésben. A fejlesztés eredményeit felhasználva mind tanárképzési, mind tanártovábbképzési tematikák kidolgozására sor kerül és megtörténik azok beépítése a képzésekbe, továbbképzésekbe.

A szakképzési támogatások rendszere 2008. augusztus 31-ig lehetővé tette, hogy a hozzájárulás fizetésére kötelezettek többek között a középfokú szakképző intézményeket közvetlen támogassák. Ez minden évben egy nagyságrendileg tervezhető mértékű többletforrást jelentett, amelyet 85%-ban nagyértékű tárgyi eszközök beszerzésére 15%-ban pedig azok üzemeltetésére lehetett fordítani. Ezzel a forrással 2008. szeptember 1-től a szakképzés vonatkozásában csak a megalakult TISZK-ek támogathatók.

Modularizáció

A foglalkozások, munkakörök elemzése útján keletkező képzési modulok összehasonlító elemzése és egymás közötti kapcsolatainak rögzítése révén jönnek létre az OKJ új struktúrájának alapját jelentő modulterképek, amelyek az egyes modulok tartalmi összefüggéseit, viszonyait, szakképesítésekbe való beépülésüket tükrözik.

A kidolgozott programmodulok az iskolarendszeren kívüli képzésekhez, valamint a távoktatáshoz is alapul szolgálnak. Valamennyi kidolgozott dokumentumot az Oktatási Minisztérium hagyja jóvá és adja ki jogszabályként, illetve közleményként.

A modul részei

A programmodul rögzíti a tanuló számára a munkakör egy adott szakmai feladatcsoportjának, a sikeres végrehajtásához szükséges kompetenciák összességének elsajátítását lehetővé tevő tanulási oktatási – képzési folyamatot;

A Szakmai Vizsgakövetelmények pedig a vizsga ismérveit rögzítik.

A modulok, a rész-szakképesítések és a szakképesítések rendszerének kifejlesztésével az OKJ-ben szereplő szakképesítések száma csökken, ugyanakkor a "képesítések száma" fogalomként új, differenciált értelmezést kap.

A szakképesítések számának csökkenése egy bizonyos korlátig előnyös, mert lehetővé teszi a szélesebb alapozást, és későbbre tolja a speciális, munkahelyhez kötött kompetenciák elsajátítását. A modulok, a rész-szakképesítések és a szakképesítések rendszerének kifejlesztésével lehetővé válik az OKJ-ben szereplő szakképesítések számának csökkentése is. A csökkentés mértékének behatárolása a fejlesztés feladata.

A fejlesztés keretében a moduláris rendszer következtében:

- kialakítható a szakképesítések új kapcsolatrendszere,
- elősegíthető a szakképesítések közötti átjárhatóság,
- lehetővé válik a gazdaságban bekövetkező változások gyors és rugalmas követése,
- megvalósítható a képzés és továbbképzés jobb egymásra épülése,
- az előzetes tudás mérése és a beszámíthatóság egységessé válik,
- kialakul az egységes taneszközrendszer,
- a szakképesítések tartalma gyorsabban és gazdaságosabban korszerűsíthető.

A szakmastruktúra moduláris rendszerű kialakításán keresztül lehetőséget teremt a szakképzésből történő folyamatos ki- és belépésre mind az ifjúsági, mind a felnőttképzésben. (A „szakképzésből történő folyamatos ki- és belépés” rendszerén azt értjük, hogy az egyén tervezi a pályáját, amelyhez kiválasztja a szükséges modulok elvégzését). Néhány modul elsajátításával a képzésben résztvevők rész-szakképesítést is kaphatnak, visszalépéskor ezek beszámításával és további modulok elsajátításával újabb, illetve magasabb szintű szakképesítéshez jutnak. (A „rész-szakképesítés” a munkaerőpiac által elismert olyan kompetenciákat ad, amely lehetővé teszi egy adott munkakörben az elhelyezkedést. A rész-szakképesítés rövidebb idő alatt megszerezhető, és biztosítja a tanulmányok folytatását – a már teljesített modulok, megszerzett és bizonyíthatóan elsajátított kompetenciák elismerésével – mind az iskolai rendszerű, mind iskolarendszeren kívüli képzésben, az egész életen át tartó tanulás részeként.) Az iskolarendszerű képzés csak teljes szakképesítésre képezhet, az iskolán kívülben van lehetőség a rész szakképesítések megszerzésére. A kialakítandó rendszer létrehozásával megteremtjük az alapját a korábban formális vagy nem formális úton elsajátított ismeretanyag beszámításának is. A fejlesztés során a beszámítás működési folyamatát is kell dolgozni. Így az egész életen át tartó tanulás tervezetté válik.

A moduláris rendszerben az időszakos felülvizsgálat során csak a korszerűsítendő modulok módosítására van szükség. Az OKJ bizottságok feladata, hogy a munkaerőpiac igényeiben bekövetkező változásokat dokumentálják, és ennek alapján kerülhet sor a szükséges módosítások meghatározására. Az OKJ strukturális átalakításával, valamint a moduláris képzés bevezetésével, illetve a tartalmi és szerkezeti megújítás következtében könnyebbé válik a továbbfejlesztés, a szakképzésbe visszalépők képzési-átképzési ideje csökken, mert előzetesen megszerzett tudásuk értékelhető és beszámítható lesz. Így lehetséges a gazdaságban, a fejlődéssel együtt járó változások gyors és rugalmas követése.

TISZK¹⁰²

Az I. Nemzeti Fejlesztési Terv HEFOP 3.2.2. és 4.1. intézkedése nyomán épült ki a térségi integrált szakképző központok rendszere. A 16 TISZK közhasznú társasági és önkormányzati fenntartású rendszerben működik. Az NFT II. további 30-40 ilyen intézmény létrehozását célozza. 2010-re előreláthatólag a szakképzésben résztvevők 80%-a tanul majd ilyen intézményben.

Az elmúlt év legfontosabb pedagógiai, szakmai kihívása a szakképző iskolák számára két, a törvényi szabályozások változásából eredő feladat volt. Az egyik a szakképzés átalakításával, a TISZK-ek szervezésével kapcsolatban, a másik a moduláris szakképzésre történő átállással kapcsolatban jelentkezett. Mindkettő komoly feladatot jelentet volna külön-külön is így együtt meg még inkább. Az országos ajánlások alapján a helyi szakképzési sajátosságokhoz, politikai elképzelésekhez igazodva dolgozták ki a szakképzést folytató intézmények azt a tematikát, amely beleilleszti őket a helyi a régiós, az országos, szakképzés megújuló rendszerébe.

A minden eddiginél gyorsabban változó gazdasági környezetben indokolt az információs és kommunikációs technológiák széles körű elterjesztése az oktatás minden szintjén és formájában. Ezért a korszerű szakmastruktúra és a modularizálás kialakításával egyidőben fontos, hogy az egységes képzési rendszer követelményeihez korszerű, mindenki számára hozzáférhető digitális tananyagok készüljenek. A tananyagfejlesztés segíti a fent leírt, a szakképzés moduláris átalakítását célzó tervek megvalósítását, a szemlélet gyakorlatba ültetésével és annak átfogó megvalósításával. Pedagógiailag is megalapozva a tantárgy digitális feldolgozását, meg kell fogalmazni azokat a pedagógiai elveket, amelyeken a digitális tananyag-fejlesztési és felhasználási program alapul. A taníthatósága és tanulhatósága az érintett felsőoktatási intézményekkel együttműködve.

A TISZK-ek, az új típusú TISZK-ek létrehozása óta még nem telt el elég idő, hogy működésükről átfogó, több végzett évfolyam megítélésén alapuló képet tudnánk alkotni. A kezdeményezés, a szakképzésszervezés ezen új megoldási lehetősége sok lehetőséget rejt magában, de a szemlélet átalakítása nem megy egyik napról a másikra. Több olyan kezdeményezéssel is lehet találkozni, ahol a piacon egyébként versenytárs ipari vállalatok a saját utánpótlásuk érdekében megegyeztek a képzés támogatásáról¹⁰³

A másik oldal az emberi tényező. A munkájából a teljes fizikai és szellemi fáradtság állapotában hazamenő, a megélhetésért, családjá eltartásáért, az értelmiségi lét fenntartásáért néha még másod harmad állást is vállalni kénytelen pedagógus. És itt nem is beszélek a rosszul képzett a diákoknak a tudását átadni képtelen pályatársakról. Így nagyon nehéz átütő változást elérni. Tényleg a pedagógus lett a szó szoros értelmében is a nemzet napszámosa, akit miközben dolgoztatják önálló gondolatokat sem várnak el tőle, elég letanítani a tananyagot. De ez így nem járható út mert a képzettségi szint folyamatos süllyedése, az, ami majd visszagyűrűzik legfőképpen a következő generációk pedagógusállományában. Ennek az intő jeleit már most lehet látni. Már ma is nehezen találni természettudományos tárgyakat oktató elhivatott jól felkészült pedagógusokat. Talán még ennél is nehezebb a helyzet a szakmai tárgyakat oktató mérnök tanárok területén.

Felsőfokú szakképzés

Az 1998. szeptemberétől beindult akkreditált felsőfokú iskolai rendszerű szakképzés új lehetőségeket nyitott a szakképzésben és a felsőoktatásban. Célja a munkaerő-piaci esélyek növelése mellett, a szakirányú felsőfokú tanuláshoz is elismerhető kreditek megszerzésének biztosítása a későbbiekben, a felsőoktatásban tovább tanulni igyekvő fiatalok számára. A

¹⁰² Területi Integrált Szakképző Központ

¹⁰³ Professio szakember utánpótlást segítő konzorcium Győr a gépész szakmacsoport támogatására.

felsőoktatási törvény 1996. évi módosítása és a 45/1997. (III. 12.) sz. kormányrendelet teremtette meg a képzés jogi kereteit, és élve a lehetőséggel, 1998 szeptemberében be is indultak az első évfolyamok. Az akkreditált felsőfokú iskolai rendszerű szakképzés (AIFSZ) – amelyet 2002-től felsőfokú szakképzésnek (FSZ) hívnak – létrehozásának elsősorban oktatáspolitikai okai voltak: a felsőfokú oktatás kiszélesítése, demokratizálása és gyakorlatiasabbá tétele. Miután a képzés a felsőoktatás része, így beindításához feltétlenül szükséges, hogy a felsőoktatás elfogadja, minősítse, vagyis hogy akkreditálja a Magyar Akkreditációs Bizottságon keresztül. Ugyanakkor ez a képzés a szakképzési rendszer szerves része is, ezért vonatkoznak rá a szakképzési törvény előírásai is.

Felsőfokú akkreditált szakképzést az oktatási rendszer két intézménytípusában lehet szervezni: a felsőoktatási intézményekben és a szakközépiskolákban. A képzés köztes jellegéből adódóan a tanulói státus is kétféle: ha valaki azt felsőoktatási intézményben végzi, hallgatói státust kap, és vonatkoznak rá a felsőoktatás összes előírásai (normatív támogatás, hallgatói juttatások stb.), ha viszont szakközépiskolában, akkor tanulói státust kap, és a képzésre a közoktatás, illetve a szakoktatás előírásai vonatkoznak. Bármelyik rendszerben tanul is valaki, a tananyag és a kimeneti követelmények ugyanazok. A képzésben résztvevők OKJ-képesítést kapnak. A végzettség egyrészt lehetőséget ad arra, hogy felsőfokú szakképesítéssel el lehessen helyezkedni a munkaerőpiacon, másrészt a korábbi tanulmányoknak egy meghatározott része, megfelelő kreditértékekkel, beszámítható a további felsőfokú tanulmányokba. A szakközépiskolák a képzést csak úgy indíthatják, ha előzetes megállapodást kötnek egy velük együttműködni kész, a szakiránynak megfelelő felsőoktatási intézménnyel.

A termelő szakmák területén inkább a gyakorlatiasabb koncepciójában is a termeléshez közeli technikus képzésnek van jelentősége. Mindez nem zárja ki azt, hogy később munka mellett esetleg kötelezően előírt időszakonkénti, vagy szabadon választott képzés keretében a dolgozók tovább képezzék magukat. Megújítsák, esetleg magasabb szinten átgondolják ismereteiket. Speciális ismeretekre tegyenek szert, de akkor már ott van mögöttük a megszerzett biztos szaktudás és nemcsak elméleti síkon rendelkeznek gyakorlati ismeretekkel.

Az Europass rendszer

A Nemzeti Referencia Központok (NRK) honlapjáról a 20/2004. (VII. 27.) OM rendelet 5. §-a alapján a Europass bizonyítvány-kiegészítőt a regisztrált vizsgaszervező töltheti le, és hitelesített formában adhatja ki.

Az Europass keretrendszer kialakulása

Az Európai Unió tagországaiiban a munkaerő-mobilitás feltételeinek megteremtése már régen megfogalmazódott. A mobilitás eléréséhez nélkülözhetlenné vált a szakképesítések átláthatóvá, átjárhatóvá tétele. Ennek felismerése folyamán 1998-ban létrehozták az Európai Fórumot (*European Forum in the Field of Transparency of Vocational Qualifications*), melynek munkacsoportját az uniós tagországok, a munkapiaci partnerek (cégek), az Európai Bizottság és a CEDEFOP alkotják. Az Európai Fórum javaslatára született meg a Nemzeti Referencia Központok (NRK) felállításának gondolata, amelyeket minden EU-s tagállamban - és a tagjelölt országokban is - szükséges kialakítani. A Referencia Központok feladata, hogy európai hálózattá szerveződve, az interneten keresztül információkat szolgáltatassanak a nemzeti oktatási rendszerről, a szakképzésről, a szakképesítésekről és ezen belül az *Europass* Bizonyítvány-kiegészítőkről. Tulajdonképpen információs adatbázisként és útmutatóként szolgálnak a szakképzés különböző területein.

Az Europass keretrendszer

Az Europass a végzettségek és kompetenciák összehasonlíthatóságát támogató nyitott és rugalmas egységes keretrendszer, amelynek alapja az ún. Europass portfólió. Az Europass

portfolió egy személyi dokumentumcsomag, amelyet az állampolgárok önkéntes alapon használhatnak. Végzettségeik, formális, informális oktatásban és képzésben szerzett kompetenciáik elismertetésére, munkavállalás esetén az európai munkaadók tájékoztatására. A dokumentum-csomag egyes elemei nagyjából azonos tartalommal és formában már léteztek kivéve az Europass Mobilitási Igazolvány, de elkülönülten, nem egységes keretben.

Az Europass portfólió

- Europass önéletrajz (Europass Curriculum Vitae)
- Europass mobilitási Igazolvány (Europass Mobility);
- Europass bizonyítvány-kiegészítő (Europass Certificate Supplement)
- Europass diplomamelléklet (Europass Diploma Supplement)
- Europass nyelvtanulási napló (Europass Language Portfolio)

Europass bizonyítvány-kiegészítő

A tagországok a szakképzettséget igazoló bizonyítványokkal együtt kiadják a bizonyítvány kiegészítőlapot, amely a szakképesítések kompetenciákon alapuló leírását foglalja magába. A bizonyítvány-kiegészítő önmagában nem bír jogi érvénnyel, csak a szakképzettséget igazoló bizonyítvánnyal együtt érvényes. A Nemzeti Referencia Központ bocsátja ki, a papír változatot a vizsgaszervező adja át. Formátuma az Uniós szabványt követi nem egyénre, hanem szakképesítésre vonatkozik.

A 2001. évi Országos Képzési Jegyzékben foglalt, állam által elismert szakképesítések hatályos szakmai és vizsgakövetelményei alapján dolgozták ki az Europass bizonyítvány-kiegészítőket. Az Europass bizonyítvány-kiegészítőket a 2005. július 1-jét követően megkezdett szakmai vizsgák esetében kell alkalmazni.

Fontos, mert csak így lehet a különböző képzési rendszereket megfeleltetni egymásnak. Mindazonáltal a munkaerő az emberek elvándorlása ellen fontos, hogy a tanulmányait elsődlegesen Magyarországon végezze. És ebbe ágyazottan kell a különböző részképzéseken, külföldi képző intézmények szemináriumain, nota bene külföldön szervezett gyakorlatokon részt venni. Fontos szerepet játszhat a különböző országok munkakultúrájának megismerésében a viselkedés a munkához való hozzáállás kialakításában. A hosszabb-rövidebb tanár-tanár, diák-diák cserekapcsolatok rendszere a képző intézmények elsősorban közvetlenül a határon átnyúló Európai Régiós ill. akár egész Európára kiterjedő hálózata is segítheti a magas szintű képzést.

A szakképzés megújításának lehetőségei, javaslatok

A szakképzés céljai, feladatai, követelményei¹⁰⁴

Cél: a korszerű általános és szakirányú műveltséghez szükséges tanulmányok elvégzése, felkészítés az adott szakmában, szakmunkás bizonyítvány, középfokú technikus képesítés megszerzésére, a munkába állásra, illetve az arra érdemeseknek, a szakiránynak megfelelő felsőfokú továbbtanulásra. A szakmai oktatás célja, hogy növelje a résztvevők szakmai kompetencia szintjét, és kielégítse a lakosság szakmunka igényeit, támogassa a foglalkoztatottságot és elősegítse az élethosszig tartó tanulást. Hogy a diákok iskolarendszerű képzés során elsajátított, kiterjedt szakmai készségekre, általános ismeretekre tegyenek szert.

Feladat: a szakmai munkakör követelményeinek megfelelő nevelés, a termelésben dolgozó ember általános munkaerőcsének megalapozása, a munkának, a munkásoknak a megbecsülésére, a fegyelmezett, pontos, megbízható munkavégzésre nevelés.

¹⁰⁴ A győri Hild József Építőipari Szakközépiskola pedagógiai programjával összhangban.

Követelmény: a majdani életpályán az iskolából kikerült diák képes legyen a munka örömeinek átélésére, a képességeinek megfelelő legmagasabb szintű tudást igénylő, jól szervezett, felelősségteljes munkatevékenységre, eredményes munkavégzésre.

Az ezzel kapcsolatos javaslataimat a következő témakörök köré csoportosítom:

- **Iskola, fenntartó**, mint a képzés biztosítója, szervezője
- **Diák**, mint kiképzendő, az oktató- nevelő tevékenység közvetlen célszemélye
- **Tanár**, mint képző
- **Társadalom**, mint a kontinuos, nemzetstratégiai célok mentén megrendelő
- **Szülők**, mint a közvetlen társ a nevelésben, oktatásban, amellet stratégiai partner az iskolában zajló képzés, minőségének fenntartásában.

Iskola, fenntartó

- Az érettségit adó képzésre (szakközépiskola, gimnázium) jelentkező 8. osztályos diákok részére kötelezővé tett **előzetes írásbeli vizsga**¹⁰⁵ magyar nyelv (szövegértés) és matematika feladatsora objektív mércét állít a különböző iskolából érkező diákok elé. Az ehhez adódó hozott pontszám pedig az előtanulmányok során szerzett munkát ismeri el. A pontszámok alapján ajánlásokat lehet megfogalmazni, amellyel az arra érdemesek a különböző iskola típusokba kerülhetnek. Az elérhető 100 pontból (100%) magyar nyelv 50 pont, matematika 50 pont megszerzett 30 pont (30 %) fölött szakközépiskolai képzésre, megszerzett 50 pont (50%) fölött gimnáziumi képzésre nyílik lehetőség. Az ez alatti teljesítmény esetén a szakiskolai képzés lehet a továbbhaladás reális iránya.
- Magas szintű **általános és szakmai műveltség** megszerzésének lehetősége. Cél a szakmáját szerető arra igényes, továbbfejlődni képes és arra hajlandó szakemberek képzése. Szakmacsoporton belüli minél szélesebb moduláris kínálat.
- **Felzárkóztatás** – TANODA program¹⁰⁶ munkanélküli pedagógusok az általános iskolákban pályaorientációs foglalkozásokat tartanak, a szakiskolák mellett a németországi mentorprogramokhoz hasonlóan tanítás után, tanulószobai jelleggel foglalkoznak a diákokkal. A napi házi feladatok megoldása, az általános és a szakmai műveltség emelése és a szocializáció, kérdéseinek megoldása terén. Ennek folytatásaként szakszerűen felkészített munkahelyi mentorok segítségével a pályakezdő fiatalok munkahelyi beilleszkedését is lehet segíteni.
- **Ösztöndíj rendszer**¹⁰⁷, a hiányszakmákat választó tanulók részére, de úgy hogy a diákok, akik ösztöndíjat kapnak, vállaljanak kötelezettséget arra, hogy egy meghatározott ideig az adott hiányszakmában helyezkednek el. Ehhez kapcsolódik még a szakképzést támogató országos ösztöndíj rendszer. Fontos szempont lehet, hogy a diákok a különböző ösztöndíj rendszerek hatására ne keressenek többet, mint a pedagógusaik.
- A hiányszakmákra felkészítő szakiskolai tanulmányok mellett meghatározott feltételekkel indított ingyenes párhuzamos, vagy a szakmunkásvizsga utáni **levelező tagozatos érettségire** felkészítő gimnáziumi képzés¹⁰⁸. Az érettségi megszerzése után mestervizsgát, vagy technikus oklevelet szerezhetnek.
- **Pedagógus bérezés**, jutalmazás, minőségi bérpótlék, túlórák a megfelelő minőségi szempontrendszer kialakítása, differenciált bérezés. Az intézményi

¹⁰⁵ Győr Megyei Jogú Város Önkormányzat középiskolái 2008/2009. évi beiskolázás óta

¹⁰⁶ A Győr Megyei Jogú Város Önkormányzatának Szakképző intézményeiben működő rendszer mintájára

¹⁰⁷ A Győr Megyei Jogú Város Önkormányzatának hiányszakmákat támogató és a szakképzést segítő Országos ösztöndíjrendszer alapján.

¹⁰⁸ Összhangban a Győr Megyei Jogú Város közgyűlésének 2007. november 20. határozatával

minőségirányítási rendszer ésszerű a minőségbiztosítást elősegítő működtetése. Ahol reális értékek, teljesítmény szerint történik a pedagógusok fizetésének meghatározása, és nem 1000 Ft-os tételeken kialakuló konfliktusok miatt kell néha a feszültséget tompítani.

- 4+1 éves technikusképzés, ahol a szakmai tárgyak egy része a **beszámítási lehetőségének** figyelembe vételével beépül a 9-12. év tananyagába. Az érettségi előtti szakképzés, csoportbontásos szakmai gyakorlati képzés megjelenése a középiskolákban.
- **Releváns kommunikációs és marketing ismeretek.** A képzés során mindenképpen tanulni kell gazdasági ismeretek. Úgy a szakiskolai, mint a szakközépiskolai, technikus szinten, de ezeknek az elméleti megalapozottságon túl gyakorlatorientált, lényegre törő ismereteknek kell lenni, hogy a képzésből kikerülő fiatal munkavállalók el tudják magukat helyezni a gazdasági környezetben, ne okozzon gondot az esetleges vállalkozásuk beindítása.
- A **DUÁLIS képzés** (úgy, mint az Ausztriában ill. Németországban már bevált, jól működő) lehetőségeinek kihasználása. Párhuzamosan az elméleti képzéssel folyik a gyakorlati képzés. A tananyag elsajátítása az elmélet és a gyakorlat egymást segítő egységén alapul. A tanuló előbb rendelkezik tanulószerveződéssel, és utána kezdi meg a képzést. A tanulószerveződést kötő cég vállalja az iskolai tanműhelyben történő gyakorlati alapképzés után a gyakorlati képzőhely biztosítását, ill. hogy a végzés után munkát biztosít a tanulónak.
- Az **iskola tudásbázis**, szakmai igazodási pont jellegének megőrzése, ill. megteremtése. /folyamatos továbbképzések tanfolyamok, szakmai konferenciák/
- Naprakész, gyorsan reagáló, rövid, közép és hosszú távú koncepciózus, koherens, **stratégiai tervezés**, a gazdasági szféra, kamarák részvételével, igényeinek figyelembe vételével. Együttműködés, napi kapcsolat nem csak a jelen, hanem az elkövetkező lehetőségek kialakításában, közös pályázatok, helyzetbe hozás, lehetőségek megteremtése, gyakorlati képző helyek, közös szakmai rendezvények.
- A **tárgyi feltételek javítása**, az iskolákban használt szoftverek legfrissebb változatainak beszerzése, ill. beépítése az oktatásba. Mindenből a legmodernebb, de kipróbált eszközök, programok, technikák. A tanműhelyek tárgyi eszközállományának fejlesztése. Taniroda, tanműhely, tan-építésvezetőség kialakítása, munka közbeni látogatás termelő cégeknél. A szakmai, elméleti és gyakorlati órákon tanult munkafolyamatok begyakorlására.
- A szakképző évfolyamokon matematikából, nyelvből, felvételi tárgyakból továbbtanulási, **szintentartó felkészítés**, nyelvvizsga felkészítés fakultáció-jelleggel. A továbbtanulni nem szándékozóknak a tananyagba építetten felül fakultatív vállalkozási jogi ismeretek.
- A nyári szünet alatt érdekes, életszerű, jól hasznosítható összefüggő **termelési gyakorlatok** szervezése. Lehetőség esetén nemzetközi táborok. Pályaorientáció gyanánt általános iskolásoknak táborok előadások, gólyatábor. A bemeneti oldalon és az iskolákat elsőként választók számának növelése.
- Szoros **kapcsolat** a diákokat küldő általános iskolákkal, a szülőkkel, a felsőoktatási intézményekkel, a munkaadókkal és a szakmai szervezetekkel, kamarákkal. A társadalmi igények és a várható elvárások megismerése.
- Profi **pályázatíró**, hogy a szükséges elképzelések megvalósításához a fedezet pályázati forrásokból megvalósítható legyen. A sikeres projektek kapcsán megismertetni a dolgozókkal a pályázatírás, a projektmunka sok esetben bonyolult, de mindenképpen hasznos módszereit. A projektpartnerekkel történő munkavégzés során

a más képzési rendszerek, munkakultúrák megismerése segítheti a pedagógiai munka hatékonyságát.

- A gimnáziumokban végzőknek a felsőoktatásban továbbtanulásra nem alkalmasoknak, ahhoz kedvet nem érzőknek ill. olyan szakirányokban tanulmányokat folytatóknak, ahol kicsi az esély az elhelyezkedésre, jó elhelyezkedési lehetőséget nyújtó szakmák felkínálása. A **technikusképzés** és a **szakmatanulás** területén elsősorban az iskolák azon diákjai vesznek részt, akik vagy nem jelentkeztek továbbtanulásra, vagy jelentkeztek, de évet halasztottak, vagy a felsőoktatási intézményekből különböző okoknál fogva érkeztek vissza a közoktatásba. A technikusképző osztályok még teljesebb feltöltése érdekében szélesebb körben kell ismertté tenni ezt a lehetőséget.
- Folytatni, kiszélesíteni a különféle magyar iskolákkal meglévő jó **kapcsolatot** tanárok, módszerek, tananyagcsere, érdekében. A már meglévő és a formálódó nemzetközi kapcsolatok vonatkozásában keresni a lehetőséget a kapcsolat elmélyítésére, tanár- ill. diákcsere megvalósítására. Közös sport- ill. tantárgyi versenyek szervezésére. Célul tűzni a más kultúrák, képzési sajátosságok, megismerését az idegen nyelvtudás nyelvi környezetben történő gyakorlását, a szakmai kompetenciák megismerését.
- A **gyermek és ifjúságvédelem**, drogprevenció, egészségnevelés, szabadidő eltöltési lehetőségek: Egyre több a hátrányos helyzetű diák. Az iskolákban olyan új eddig a család által megoldott feladatokat is át kell venni, mint például a gyerekek érzelmi nevelése, a helyes viselkedéskultúra kialakítása, a társas kapcsolatok megfelelő kezelése, a munkaszeretet, a feszültségek oldása. Néha azonnali anyagi segítségre is szükség van. Az érvényesülés lehetőségeinek, kitörési pontoknak a megmutatása, életvezetési ismeretek, ami mindig új kihívást, többletfeladatot jelent. Az ifjúságvédelmi felelős, az osztályfőnökökkel, az iskolapszichológussal, ifjúsági védőnővel együtt képes a feladat megoldására. Az érintett tanulókkal napi kapcsolatban a magatartási, szocializációs problémák kezelésére.
- **Tanórán kívüli tevékenységek:** diákkörök, zenekar, színház-, mozi-, múzeum, szakmai kiállítás, kirándulás és koncertlátogatás,. A tanórán kívüli tevékenységek keretében történhet a diákok, diákcsoporthoz eredményes felkészítése, regionális országos, nemzetközi pályázatokra. Részvétel diákkonferenciák, konferenciák munkájában.
- **Versenyek**, pályázatok: minden arra érdemes gyereknek lehetőséget adni a részvételre, a tehetség-felismerés, azonosítás egyik iskolai formája lehet. A versenyfelkészítés elmélyült műhelymunkára ad lehetőséget elkötelezett gyerekekkel motivált pedagógusokkal. Továbbképzés, innováció, megmérettetés, szakmai kapcsolattartás a versenyeken. Mindenki lehet tehetséges. Még a tanár is. Szakmai, közismereti és sport versenyeken elért eredmények; emelt szintű szakmai érettségi eredmények; folyamatos pedagógiai és technikai fejlesztések.
- **Jó közösség**, munkahelyi légkör. Jól képzett szakmájukat szerető, abban személyes sikereket elérő, kellő szakmai előélettel rendelkező példaként állítható, a tudásukat átadni képes, a diákokat szigorú szakmaisággal és nagy humánussal nevelő tanárok.
- A **kompetenciaméréseken** alapuló minőségfejlesztés. A piac szereplőinek és az oktatási intézményeknek a kapcsolata, a volt diákokkal történő kapcsolattartás, pályakövetés.
- **Iskolai alapítvány** a diákok és a tanárok továbbképzésének jutalmazásának, versenynevezéseinek biztosítása érdekében. Az alapítványoknak köszönhetően lehet a versenyek nevezési díjait, a nyári tábor szakmai programjait kifizetni és a hátrányos helyzetű tanulók támogatására is ez teremt lehetőséget, hogy minden tudása alapján arra érdemes tanuló számára nyitottak legyenek a szakmai és emberi érvényesülés lehetőségei. A különböző pályázatokon, mint civil szervezet vehet részt

- A piaci igények, alapján a felsőoktatási intézményekkel közösen működtetett mérnökasszisztens **felsőfokú felnőtt szakképzés** bevezetése.
- Folyamatos **tananyagfejlesztés** különböző az iskolákba került digitális, e-learning tananyag, a képzést segítő beillesztését az oktatásba, úgy magyar, mind idegen nyelven.
- Nem elviselhetetlen mértékű túlórák, a pedagógusok főként a pályakezdők kibontakozásának ellehetetlenítése, hogy másra se maradjon idejük. Miközben lelkiismeretesen dolgoznak, a munkahelyükön nagyon elfáradnak, ennek ellenére az anyagi **megélhetéshez szükséges** forrásokat nem képesek előteremteni.
- A műszaki elméleti és gyakorlati tárgyakat oktató pedagógusoknál **generációváltás** zajlik. Jelentős az egyszerre nyugdíjba menők száma, az ő kieső munkájuk megfelelő színvonalú pótlása, néha szinte megoldhatatlan probléma elé állítja az iskolavezetést. A probléma megoldása nagyon nehéz és bonyolult, Egyik oldalról ideig-óráig megoldást kínálhat a munkára hajlandó, a sokéves pedagógusi szolgálat után még munkára képes, alkalmas nyugdíjas kollégák alkalmazása. A másik oldalról szinte lehetetlen ma olyan mérnök-, mellette tanári végzettséggel rendelkező, tudását átadni képes jó szakembert találni, aki a pedagógus bértábla által felkínált lehetőségek ismeretében kitart a tanítási szándék mellett. A szükséges végzettség törvény által előírt, és az intézmény csak 80%-ban támogathatja a továbbképzést. A támogatás egyébként 178.750 Ft,- felett adóköteles jövedelemnek minősül¹⁰⁹. Egy mérnök tanár egy féléves levelező képzési díja 300.000- Ft miközben egy kisebb iskolának szinte ennyi az éves pedagógus továbbképzési kerete. Megoldást jelenthetne, ha a szakképzési támogatásból, vagy egyéb forrásokból is tudnának a képző intézmények erre forrást találni.
- **Óraadó** bevonása, **részmunkaidősök** 4, 6, óra, Így lehetne alkalmazni a több gyermeküket nevelő kolleganőket, ill. a megváltozott munka képességűeket, bár egy óraadó csak kevés esetben lesz úgy része a nevelőtestületnek, mint a főállású.

Diák

- A **mai diákok** nem olyanok, mint 10-20, vagy akár 5 évvel ezelőtt is. Az értékrend menetközben átalakult. Sokkal több a körülöttünk lévő világ csábítása, hosszútávon értéktelen, a pillanatot megszépítő varázs, ami a diákok figyelmét magára vonja. És ezzel szemben kell az iskolának alternatívát teremteni, olyan élményközpontú a teljes pedagógiai eszköztárat felvonultató képzést nyújtani, ami vonzóvá teszi a tudást, a minél magasabb szintű általános és szakmai műveltséget.
- A 9. és a 10. osztályban a közismereti tantárgyakat és a szakmai alapozó tantárgyakat az azonos szakmacsoportba tartozó szakközépiskolához hasonlóan kell tanítani, aminek alapján, a szakmacsoporton belüli **iskolaváltoztatási** lehetőség megmarad.
- A **testnevelés óra** a szakképző évfolyamokon is. Tanórán kívüli lehetőség a fizikai aktivitásra az intézményben ISK, Sportóra, gyógytestnevelés, uszoda, egyéb alternatív sportolási lehetőségek, sporttáborok.
- A szakközépiskolai nyelvi előkészítő osztályba járó tanulók az érettségi vizsga megkezdéséig sajátítsák el az adott idegen nyelvet olyan szinten, hogy középfokú állami nyelvvizsgát tehessenek, vagy az emelt szintű nyelvi érettségit tudják 60% fölött teljesíteni, ami szintén a középfokú nyelvvizsga megszerzését jelenti.

¹⁰⁹ 2009.02.01-től induló tanfolyamoknál. Adótörvény 7.§

Tanuljanak **szakmai idegen nyelvet**, lehetőleg nyelvi közegben eltöltött összefüggő hosszabb idejű gyakorlással. Angol, német, ill. más nyelvek oktatása.

- A tanulók rendelkezzenek kellő jártassággal a **számítógépes ügyviteli és műszaki programok felhasználásában**. Egyre több tananyag elsajátítása kívánja meg a számítógépes környezetet ismeretét.
- Azon tanulók részére, akik még nem rendelkeznek **ECDL vizsgával**, szakiskolában az ECDL START, szakközépiskolában, technikusképzésben az ECDL (7 modulos) vizsga letétele.
- A képzés zárása, a **szakmai vizsgát megelőzően**, ahhoz kapcsolódóan „mesterremek”, „diplomamunka” készítése. Úgy a szakmai gyakorlati tárgyak, mint a szakmai elméleti tárgyak körében a végzettség szintjének megfelelő, konzultációval segített nagyrészt önálló feladatként egy olyan pályamunka létrehozása, mely alkalmas a jelölt szakmai alkalmasságának igazolására.
- Jó **pályaaorientációs** tevékenység, **pályakövetés**. Jó kapcsolat az általános iskolákkal. Rendszeres jelenlét a pályaválasztási szülői értekezleteken, pályaválasztási osztályfőnöki órákon nemcsak tanárok, hanem elsősorban a középiskolában tanuló helyi kötődésű diákok közreműködésével. Az iskola tevékenységének valós bemutatása a média különböző csatornáin keresztül.

Tanár

- Tehetséggondozó **mentori projektek** a kiemelkedő képességű, felzárkóztató programok a hátrányos helyzetű, SNI tanulók részére.
- Megszüntetni az egyes tantárgyak tanterveiben meglévő átfedéseket. Az elavult **tananyagrészek** cseréje, **felfrissítése**. A korszerű ismeretek oktatása
- A szakmai tárgyakat oktató pedagógusok részére az NSZFI világ-nyelv programjához hasonló **nyelvi továbbképzések**, nyelvvizsga felkészítések szervezése.
- Érdekeltségi rendszer bevezetése a **bérezésben** az alábbiak függvényében:
 - nyelvtudás
 - diákok versenyeztetése és eredményessége
 - továbbképzésben való részvétel
 - nyári táborok szervezése
 - gazdasági kapcsolatok
 - érettségi eredmények figyelembe vétele
 - tananyagkészítés
 - hosszú távú eredményesség
 - osztályfőnöki munka, jó közösség építés
- **Pályázatok, projektmunka**. A korszerű pedagógia eszköztárában már régen jelen van a projekt-oktatásnak nevezett módszer, amikor egy adott elvégzendő feladatra szerveződik egy csoport, akik a tervezéstől a kivitelezésen át a befejező munkákig végigcsinálják az adott feladatsort. Továbbá a vállalkozás mikéntjének tanítása (versenyképesség, mobilitás érdekében). Nemzetközi szakmai gyakorlat lehetővé tétele pedagógusoknak. Már a tanárképzésben résztvevők számára külföldi tanulmányok, nyelvtudás, publikációk, ECDL vizsga szorgalmazása.
- **Ünnepségek**, feladatleosztás, munkaközösségek. A szakmai napok, programok és az állami ünnepek rendszerén keresztül a diákok sikeres emberekké, állampolgárokká szocializálása.
- Az oktatók között **óraadói feladatokra** gyakorló szakemberek megnyerése. A gyakorló szakemberek folyamatosan képezik, képezni kötelesek magukat, így nem kell megfizetni a továbbképzések költségét és biztos, hogy a legjobb, hatékony képzést választják az óraadók, akik a speciális kis óraszámú tárgyakat tanítják.

Németországban már régen bevált gyakorlat és elismerést is jelent az oktatásban részt venni.

- A **diákok érdekeltté tétele** a szakmai követelményeknek való megfelelésben, értékké tenni a tanulást, a tudást. Sokrétű, akár az iskolán belüli akár versenyeken alapuló képesség kibontakoztatási tevékenység, ami az osztályozott tanórai tevékenységen túl is segít elmélyedni az adott szakma ismeretrendszerében. Ezt segíti a szakmai érettségi újbóli bevezetése is. A középiskolai tanulmányok során éppen az a lényeg, hogy a diákok jussanak el a szakma megismerésén az esetleges kezdeti nehézségeken túl a szakma szeretetéig.

Szülők

- A képzést támogató **szülői szervezetek** (mint ahogy az már Ausztriában, ill. Németországban már bevált, jól működik). A szülői szervezetek, mint civil szervezetek hathatósan tudják az oktató nevelő munkát támogatni, a különböző pályázati lehetőségeken, szakképzési támogatások felkutatásán 1%-os adófelajánlásokon keresztül. De a szükséges helyzetekben komoly lobbierővel is bírhatnak. Emellett az iskolai munka minőségértékelésének közvetlen forrásai is lehetnek.

Társadalom

- A **tanulószerződések**, tanulmányi szerződések tanulást, pályán maradást, Magyarországon maradást ösztönző lehetőségeinek kihasználása.
- **Szakmai kamarák** jelentőségének visszaállítása követelményrendszer minimális elvárások érdekvédelem, továbbképzések, szakmai vitafórumok, jogi és gazdasági tanácsadás, pályázatírás.
- **Munkanélküliség**, tartós munkanélküliség. Nagyon sokrétű összetett elemzést kívánó probléma, mivel a reményt vesztett az öngondoskodásra nem képes emberek problémáit a szakképzés egyedül nem képes megoldani¹¹⁰.
- A gazdasági válság felgyorsítja a problémák megoldásának az ütemét, mert csak egy **jól strukturált** eredményesen teljesítő **szakképzési rendszerrel** lehet a válság közbeni, illetve utáni feladatok megoldásában segíteni. Azok a diákok, akiket most iskoláznak be várhatóan már a válság után fognak végezni, ha őket akármilyen indokra hivatkozva nem képezzük ki megfelelően nem lesz, aki a válság utáni fellendülés bővülő termelés növekvő munkaerő igényét kielégítse.
- A **Tudás a munka rangjának visszaállítása** kell, hogy a fő cél legyen. A végzett szakemberek erkölcsi és anyagi megbecsülése. Fontos lenne, hogy a tanulókat érdekeltté tudjuk tenni a tanulásban. Ehhez szükséges lenne, a média, a szakmai szervezetek, az egész társadalom hozzáállásának teljes megváltozására, ha a megélhetéshez a tudás és a munka nem elég, akkor az iskolák szerepe leértékelődik, tehát bármit tehetünk átütő eredményt nem érünk el. A termelő szakmák megbecsültségének társadalmi elismertségének helyreállítása erkölcsi és anyagi értelemben is, nem csupán minimálbéren történő megfizetése. Az ajánlott bérezés. Órabér, napidíjak, egyéb juttatások Európai Unió szintre hozása.

Forrásmunkák:

1. Ballér Endre: Tantervfejlesztés az iskolában. Megyei Pedagógiai Intézet Veszprém Veszprém 1993
2. Dr Bunke, Klaus Jürgen: Basicon Lehrmaterialien. Zukunftsbaue GmbH. Berlin 2004

¹¹⁰ Több jó példa található a megoldásra pl.: FAB Linz

3. AZ EURÓPAI UNIÓ TANÁCSA. A Tanács és a Bizottság közös időközi jelentése az európai oktatási és képzési rendszerek célkitűzéseikhez kapcsolódó részletes munkaprogram megvalósításáról. Brüsszel, 2004. március 3. 6905/04
4. Gegesi Kiss Pál (szerk.) Az egész élethosszon át tartó tanulás és az infokommunikációs technológiák együttes alkalmazásának a nemzetközi-, a magyarországi helyzete és a jövőbeni fejlődés lehetőségei. Budapest, 2004. július
5. A Hild József Építőipari Szakközépiskola működését szabályozó dokumentumok: Pedagógiai Program, Minőségirányítási program, Rövid-, közép-, és hosszú távú fejlesztési tervek
6. Horváth Jenő: Az Európai Integráció története napról napra, Budapest, 1997
7. Iskolaszolga Közoktatási szolgáltató kiadványok. **Iskolaszolga Kft. Bp.**
8. Kovács Ferenc: A szakképzési struktúra átalakítása, a szakképesítések egymásra épülésének vizsgálata a szakmacsoportban, elemzés, javaslat a struktúra átalakítására. NSZI Budapest, 2003
9. A Magyar Köztársaság Kormánya: SZAKKÉPZÉS-FEJLESZTÉS STRATÉGIA 2013-IG Oktatási Minisztérium, Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium Budapest
10. Melezinek, Adolf (szerk): Mérnökpedagógia A műszaki ismeretek oktatásának gyakorlata. Országos Műszaki Információs Központ és Könyvtár, Budapest, 1989
11. Melezinek, Adolf (szerk): Der Ingenieur im vereinten Europa. Reflexionen und Perspektiven – 20 Jahre IGIP – Referate des 21. internationalen Symposiums „Ingenieurpedagogik '92”. Alsbach/Bergstr.: Leuchtturm Verlag, 1992
12. Szebenyi Péter: Tantervi szabályozás Európában in.: Mátrai Zsuzsa (szerk.) Tanterv és vizsga külföldön (P. 25-78) Akadémiai Kiadó Budapest, 1991
13. Werner Weidenfeld, Wolfgang Weissels, Czuczai Jenő, Ficzer Lajos: Európa A-tól Z-ig Az Európai Integráció kézikönyve. Az EK Hivatalos Kiadványainak Hivatala, Luxemburg, 1997
14. A Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok határozatainak feldolgozása a szakképzés irányairól és arányairól 2009.02.04. <http://www.oh.gov.hu>
15. Győr Megyei Jogú Város Közgyűlése a szakképzés fejlesztése érdekében hozott határozatait <http://www.gyor.hu>

Hogyan változtak a nevelés és oktatás kulcsfontosságú problématerületei?

A szakképzés és a felnőttképzés

Kálmán Anikó

Helyzetelemzés

Általános megjegyzések

Az egységes lifelong learning (LLL) stratégiát – amelyet „A Magyar Köztársaság Kormányának Stratégiája az életen át tartó tanulásról” néven 2005. szeptemberében tett nyilvánossá a kormány – csak egységes jogi és intézményi háttérrel lehet megvalósítani (lásd: Skócia). Nem szabad a különböző törvényeket (közoktatási, közművelődési, felsőoktatási,...) módosítani, hanem egy önálló, átfogó stratégiai törvény és intézményi háttér szükséges, mely együttműködik a különböző intézményi szereplőkkel.

A tanulás társadalmi szerepének erősödése fontos előrelépés az esélyteremtés és a hátrányos helyzetű csoportok társadalmi és gazdasági integrációjához vezető úton.

Cél: „az önálló, tanuló központú, önálló karriertervezésre képes egyének fejlesztése”

A többség számára a fejlődés és a tanulás élettávú távú célja nem maga a fejlődés, hanem a fejlődőképesség, illetve annak egész életen át folyó fenntartása, növelése (bővített újratermelése) lehet.

A LLL így felfogott fő célját – tehát a fejlődőképességet, illetve a fejlődésre való képessé tevést, a fejlődőképesség folyamatos fenntartását és esetleges növelését – már be lehet illeszteni egy olyan koncepcióba, amely rohamosan terjed minden szinten és minden ágazatban, összhangban van a kor fő irányzatával, azaz a tanuláshoz, fejlődéshez való demokratikus jogok érvényesítésével (erre utal címében az UNDP 2000. évi Humán Fejlődési Jelentése). Ugyanakkor útmutatást ad a napi konkrét célok és feladatok megfogalmazásához is.

Magát a munkát és minden egyéb élettevékenységet úgy kell szervezni, hogy az a tanulásra és fejlődésre is alkalmat és ösztönzést adjon, de legalább is ne tegye lehetetlenné vagy fölöslegessé a tanulást és fejlődést. A felnőttoktatás legfőbb funkciója nem az egyéni terápia, hanem az, hogy az emberek gyakorlatának, tevékenységeiknek és kapcsolataiknak a megváltoztatását, transzformálását, fejlesztését segítse elő, mert maguk az emberek, emberi személyiségek is ezekben a napról napra ismétlődő gyakorlatokban strukturálódnak és termelődnek újra „informálisan”, és nem mindegy, hogy „egyszerűen”, szűkítetten, bővítetten termelik újjá, sőt újjá magukat és egymást.

Önálló intézményi háttérrel, egy önálló egység irányításával, egységes szemléletben valósítható ez meg. A különböző törvények közoktatási, felsőoktatási, szakképzési, sok helyen keresztezik egymást, más terminológiát használnak, néha teljesen ellentmondanak egymásnak. Elkerülhetetlen egy egységes lifelong törvény létrehozása, önálló intézményi háttérrel. Bár a jelen előterjesztésben már éppen ez az integráció az újszerű!

A célkitűzés pontosításához világosan meg kell különböztetni egymástól a felsőoktatási végzettségek iránti munkaadói kereslet szerkezetének alakulását, és a felsőoktatási képzések iránti (potenciális) hallgatói, munkavállalói keresletet. Nem valószínű, hogy az oktatási intézmények azzal beszéljék le a fizetőképes keresletet, hogy a szerzett képesítéssel nem fog tudni elhelyezkedni. Ugyanakkor jobb tájékoztatással és karriertervezési tanácsadással elérhető lenne, hogy a felnőttek ne álljanak sorba divatos szakoknál, miközben bizonyos szakokon, szakmákban munkaerőhiány kezd mutatkozni.

Véleményem szerint elkerülhetetlen a törvények átvizsgálása, de ez csak egy egységes szemléletű lifelong törvénnyel valósítható meg. Nem lehetséges csak egységes szemléletű tanuló központú támogatással megvalósítani ezt. A többi törvény nem ebben a szellemben íródott...

Az állami szakképzési és felnőttképzési intézet létrehozása már valamelyest tükrözi az integrált gondolkodást.

Kiemelendő a törvény 7.§ i) pontja, mely szerint a szakképzés, a felnőttképzés, a közoktatás, a felsőoktatás, illetve a közművelődés közötti kapcsolat erősítése a cél.

Nagy hiányát látom a felkészítésnek: a módszertani kultúra komoly megkövetelésének. Célszerű lenne jogszabályi szinten előírni a felnőttoktatók módszertani felkészítését.

Különösen a kutatásfejlesztésnél, de a tudásközpontú integratív gondolkodás esetében hiányolom az egyetemek szerepének kiemelését. Az innováció és K+F szempontjából különösen.

Mind érdekképviseleti szinten, mind az említett innováció szintjén szükséges a felsőoktatás megfelelő szintű bevonása. A törvénymódosítás ezt továbbra sem rendezi.

Szükséges lenne az egységes Lifelong Learning Stratégiához igazítani a módosítást. Alapvető változásra a közoktatásban és a tanárok módszertani felkészítésében lenne szükség.

Jó lenne az állapot szemléletről a folyamat szemléletre áttérni.

Szakképzés – felnőttképzés

Igaz, hogy jellemzően iskolarendszerben szerzik meg a fiatalok az első szakképesítésüket, amelyet az állami költségvetés normatív módon finanszíroz, ugyanakkor ne felejtszünk el arról, hogy a fiatalok és felnőttek jelentős része iskolarendszeren kívüli szakképzésben fogja megszerezni első szakképesítését, melyet az állam szintén normatív módon finanszíroz (állam kompenzációs mechanizmusa az első OKJ-s szakképesítés megszerzését támogatja: 206/2005. (X. 1.) Korm. rendelet a felnőttképzési normatív támogatás részletes szabályairól). Megbecsülhetetlen létszámok esetén nem célszerű a normatív támogatási rendszer. Ez a megoldás egyértelműen a felnőttképzési intézmények érdekeltségeit szolgálja. A normatív támogatás – jellegénél fogva – alanyi jogon jár, azaz a központi költségvetésnek a teljes igénynek megfelelő fedezetet biztosítani kell – csakúgy mint az iskolai rendszerű szakképzés esetében. Ez pedig azt jelenti, hogy kis hibaszázalékkal tervezhető kell, hogy legyen, a felnőttképzési normatíva azonban egyáltalán nem - még megközelítőleg sem – tervezhető. Nem lehet megbecsülni, hogy az aktív korú, szakképzettséggel nem rendelkező népesség milyen arányban kíván bekapcsolódni a szakképzésbe évente.¹¹¹ A helyzet abból a szempontból szinte teljesen kezelhetetlen, hogy mind a költségvetési keret, mind a felnőttképzési intézmények által igényelt keret irreális. Ez utóbbi miatt történt a szigorú, elhelyezkedés biztosítását is megkövetelő feltételt tartalmazó jogszabály módosítás. A normatív finanszírozás hiányossága, hogy intézményfinanszírozás és csak a szakmaszerzést támogatja az általános célú képzést nem.

A másik problémakör, amely erősíti az iskolarendszeren kívüli első szakmaszerzés tényét a mai magyar munkaerőpiac karakterisztikus jellemzője: azaz az alacsony foglalkoztatottság, és alacsony munkanélküliség, melyet az inaktív népesség rendkívül magas aránya kísér. A problémát súlyosbítja az a tény, amelyet a magyar statisztikai rendszer még nem kezel kritikusan, ugyanakkor az OECD adatbázisaiban már megjelenik, nevezetesen, hogy

¹¹¹ 2005-ben a költségvetés adta lehetőség 3 milliárd forint volt, az akkreditált felnőttképzési intézmények által benyújtott igény 12 milliárd forint volt.

rendkívül magas azon 15-24 éves alacsony iskolázottságú fiatalok aránya, akik nem járnak iskolába és még sohasem dolgoztak. Ők 15-25 év múlva még mindig aktív korúak lesznek, ugyanakkor a munkaerőpiac nem tud velük mit kezdeni, foglalkoztathatóságuk alacsony szintje miatt kiszorulnak a munkaerőpiacról, marginalizálódnak. Ezért az első szakképzés stratégiai súlypontjának erre a célcsoportra is kell esnie.

A táblázat azt mutatja, hogy a 15-64 éves korú népességben 18,4 %-ot képviselnek a 15-24 éves fiatalok. Közel azonos az előfordulásuk a munkanélküliek között, és 35,8 %-os az arányuk az inaktív népességben belül.

A 15-64 éves népesség munkaerő-piaci státusza 2006. II. negyedévében

	Összes népesség	Foglalkoztatottak	Munkanélküliek	Inaktívak
15-64 éves népességre vetítve (ezer főben)	6 819,1	3 910,3	305,1	2 603,7
A 15-24 évesek aránya (%-ban)	18,4	6,8	18,3	35,8

Forrás: Munkaerő-piaci jellemzők 2006. II. negyedévében. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal p. 11.

Az új kormányzati struktúrában a szakképzés a Szociális és Munkaügyi Minisztérium ágazati irányítása alá tartozik, ezzel véleményem szerint helyére került a szakképzés, hiszen ez az oktatási ágazat kapcsolódik legszorosabban a foglalkoztatáspolitikához.

Az ESZ-t érintő fejlesztési tervekhez néhány gondolat:

- A szakmai tanácsadó testület létrehozása alapvetően jó gondolat, a kérdés az, hogy működése mennyire válik formálissá, illetve milyen mértékben erősödik ezáltal az érdekelt felek tényleges együttműködése.
- A 31-34 (ISCED 3C) szintű OKJ-s szakképesítések belépési követelményeinek módosítása a 2006-os OKJ-ban annak érdekében, hogy a képesítéseket azok is megszerezhessék, akik nem rendelkeznek befejezett alapiskolai végzettséggel. Az elgondolás dicséretes, kérdés, hogy a bemeneti kompetenciákat ki és ilyen szempontok szerint tudja meghatározni.
- A szakiskolai általánosan képző évfolyamokon az alapkészségek erősítése. Ez az egyik legfontosabb dolog, hiszen a szakmai tartalmak megújítása, az OKJ módosítása, a gyakorlati képzés megújítása önmagában nem segít a szakképzés problémáján. Az írás, olvasás képességének hiányában nem lehet eredményes szakképzést folytatni. Az állam felelősségi körébe tartozik a felzárkóztatás, az alapképességek megerősítése és fejlesztése, a munkavállaláshoz szükséges kompetenciák kialakítása. A fiatalokat és felnőtteket a szakmai képzést megelőzően feltétlenül szükséges felruházni a társadalomban való eligazodáshoz szükséges képességekkel.

Az új OKJ mind tartalmában, mind szerkezetében radikálisan új, amely átláthatóbb, és segíti a munkaerő-piaci mobilitást, ugyanakkor a képesítések nem tagolódnak olyan mereven és főleg nem olyan logika szerint, mint a kormányzat. Logikátlan a szakképesítések ilyen fajta felosztása a minisztériumok között, vagyis hogy a szakképesítéseket 12 minisztérium

felügyelje. Nehezebbé teszi a koherens működést, és nem küszöböli ki a politikai akaratot. A minisztériumok helyett/mellett sokkal inkább a gazdaság szereplőinek kellene nagyobb súllyal megjelenniük.

Az új OKJ alapelve, hogy minden szakképesítés oktatható felnőttképzésben is, kivéve az 55-ös felsőfokú szakképzést, amely kizárólag iskolai rendszerben szervezhető. Véleményem szerint ez jó döntési/fejlesztési irány.

A társadalmi partnerek és gazdálkodó szervezetek együttműködésével kapcsolatosan érdemes megjegyezni, hogy a szakképzési rendszer működése, eredményessége, a törvényekben megfogalmazott szándékok megvalósulása jelentős mértékben függ a rendszerben résztvevő érdekelt felek szándékától, helyzetétől, azaz a lakosság, mint fogyasztó igényeitől, elképzeléseitől, az intézményrendszer működésétől, amely létrehozza a képzési kínálatot, a gazdaság igényeitől, amely a szakképzés „termékét”, a szakképzett munkavállalót foglalkoztatja. A szakmai képzés paradoxona, hogy az egyes munkaadónak és az egyes munkavállalónak az igénye még akkor sem feltétlenül esik egybe, ha az előbbi az utóbbit foglalkoztatni szeretné. A munkaadó igénye, hogy minél inkább a saját elvárásainak megfelelő munkaerőt kapjon, a munkavállalónak viszont az a hosszú távú érdeke, hogy ne legyen kiszolgáltatva egy-egy cégnek, hanem lehetőség szerint minél szélesebb körben tudjon munkahelyet találni. Ez a paradoxon megjelenik a szakképzésben is.

A szakképző iskolákban a szakmai gyakorlati képzés folyhat iskolai tanműhelyben, tanulószervezéssel vagy együttműködési megállapodással. Az oktatáspolitikai tanulószervezés „intézményét” igyekszik elterjeszteni, amely minden bizonnyal (konkrét kutatási adatok nincsenek rá) hatékonyabb, mint a másik két forma.

A statisztikai adatokból az látható, hogy a szakmai gyakorlat jellemzően iskolai tanműhelyben folyik. Kérdés, hogy azok a tanárok akik nem szereztek a vállalati/üzleti dinamikában tapasztalatot, mennyire képesek eredményes gyakorlati oktatást végezni.

A szakképző intézmények felvételi követelményeivel kapcsolatban megjegyzendő, hogy a tanuló meglehetősen kiszolgáltatott a kínálati struktúrának és a minőségnek.

Az új, modularizált OKJ-s képesítési szerkezet és a kompetenciaalapú előképzettségi követelményekre vonatkozó szabályozások kidolgozása az előzetesen bármely formában megszerzett tudás mérése és beszámítása egységes rendszerének kifejlesztését is elő fogja segíteni. A kérdés az, hogy az előzetes tudásszint milyen technikákkal mérhetőek és mely intézmények lesznek jogosultak ezen „kompetenciabizonyítványok” kiadására.

A szakképző iskolák tantervei az iskolatípustól és a megszerzhető Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) szereplő szakképesítéstől függően eltérőek. A tanterveket a szakmai és vizsgakövetelményekre, illetve központi programokra építve kell elkészíteni. Kérdés, hogyan lehet az oktatás és gazdaság minden szektorát érintő, átalakító szakképzési változásokat az iskolák számára értelmezhetővé és kezelhetővé tenni, hogyan lehet az intézmények napi gyakorlatába a folyamat nélkülözhetetlen elemeit átültetni, adaptálni? Milyen mértékben képesek a pedagógusok/oktatók megfelelni az új szakképzési rendszer kihívásainak?

A közoktatási törvény minden közoktatási intézmény számára előírja egy minőségirányítási rendszer kialakítását, amely meghatározza a minőségpolitikát és a minőségfejlesztési rendszereket, az intézmény működési folyamatait és a vezetési, tervezési, ellenőrzési, mérési, értékelési feladatok végrehajtását. Semmilyen garancia nincs arra, hogy az intézmények a minőségirányítási rendszerüket a gyakorlatban is működtetik, és az ellenőrzések tapasztalatait beépítik döntéseikbe. Hogyan ellenőrizhető és javítható a kihelyezett szakmai gyakorlat nagyon eltérő színvonala?

A végzősök munkaerőpiacra történő belépésnek elősegítése és a szakiskolákból lemorzsolódók számának csökkentése kiemelt fejlesztési terület. Nincs egységes pályakövetési

rendszer, amely kontrollálhatná, hogy az iskolában megszerzett tudás hogyan hasznosul a munkaerő-piacon.

A tanulószereződés elterjedését törvényben foglalt pénzügyi módszerrel is támogatják. A szakmai gyakorlati képzés tanulónkénti normatív támogatását 140%-ra emelték az első szakképző évfolyamon, míg az utolsó évben 60%-ra csökkentették. Az iskolák továbbá egy új 20%-os gyakorlati rész-normatívára is jogosultak, amennyiben a tanuló tanulószereződéses képzésben vesz részt, az ahhoz kapcsolódó minőségbiztosítási feladataik, illetve az iskolai tanműhelyekben folyó kiegészítő képzés költségeinek fedezésére. Ezen intézkedések bevezetésére azért volt szükség, mert sok szakképző iskola nem támogatta a tanulószereződéses képzést, mivel az a normatív támogatás korábbi rendszerében anyagi hátrányt okozott számára

A gazdasági szervezetek nincsenek közvetlen befolyással a tanterv központi tartalmára

Ezen érdemes lenne változtatni, és a gazdasági szervezetek is bevonni a tantervek készítésébe, a know-how forrásai lehetnek.

A szakmai képző helyeket a MKIK ellenőrzi. Érdemes lenne mérni/kutatni a tanulószereződés „intézményének” hatékonyságát, más gyakorlati képzési formákkal szemben.

A fiatalok és felnőttek szakmaszerzésének támogatására többszörös finanszírozási rendszer működik. A szakképzés finanszírozása hatékonyabb lehetne szakmaspecifikus finanszírozás esetén. Ezzel párhuzamosan véleményem szerint elkerülhetetlen az oktatás finanszírozási rendszerének átalakítása. Az állami forrásokon belül növelni kell a közoktatásra fordított kiadások körét: az állami oktatási kiadásokat az alap- és középfokú oktatás színvonalának emelésére szükséges biztosítani, hogy rugalmas, alkalmazható tudással rendelkező, az egész életen át tartó tanulásra jól motivált diákokat képezzenek. Mind a közoktatásban, mind a felnőttképzésben a szakképzés állami támogatását és forrását magánforrásokkal – a jelenleginél nagyobb mértékben – kell kiegészíteni, és az eddiginél szorosabb együttműködést kell kialakítani a szakképző intézmények és a gazdaság között, a gazdaság szereplőit jobban bevonva a finanszírozásba.

Ugyanakkor fontos cél az informálás, az orientáció és a tanácsadás, azaz az egyének eligazodásának segítése az egyre komplexebbé váló, egyre különfélebb képzési útból álló oktatási rendszerekben. Fontos célkitűzés a tanulók és a tanulási lehetőségek összeegyeztetése. Ez azt jelenti, hogy rendkívül sokféle tanulási igény van, különböző életkorokban a legkülönfélébb tanulási igények jelennek meg, ugyanakkor egy meglehetősen merev oktatási rendszerünk van, amelynek gyakran rugalmatlan a kínálata is. A kérdés az, hogy ezt a kettőt hogyan lehetne egymással összhangba hozni, hogyan lehet az emberek élethelyzetét különböző adó, szociális és egyéb politikákkal úgy alakítani, hogy tudjanak tanulni ha akarnak. Felmerül a kérdés, hogy milyen intézkedésekkel lehet az intézményrendszert rugalmasabbá tenni, úgy hogy a tanulni akarók és a tanulási lehetőséget nyújtók egymásra találhassanak. Egyre egyszerűbbé kell tenni az oktatáshoz és a képzéshez való hozzáférést. Információs szolgáltatással, tanácsadással, útmutatással kell bővíteni az egész életen át tartó tanuláshoz való hozzáférést. Meg kell értetni, hogy milyen fontos a tanulás, vonzóvá kell tenni a tanulást, meg kell teremteni a motivációt, mivel a tanulás nem fejlődik ki bennünk önkén vállalt szükségletté.

A felsőfokú szakképzés nem terjedt el olyan mértékben, mint kívánatos lenne. Növelni kell az FSZ presztízsét és hatékony marketinggel a képzés iránti érdeklődést, keresletet.

Összegzésként

A magyar szakképzés és felnőttképzés egyik legnagyobb problémáját ma az jelenti, hogy a szakképzési és felnőttképzési intézményrendszer és a munkaerőpiac változásai egymástól szinte teljesen függetlenül zajlanak. Az oktatási, képzési piacon nem működik a kínálati szempontból tényleges piaci verseny. A képzési intézmények, cégek mérhető eredménye nem a munkaerőpiacnak, vagy a társadalmi, egyéni elvárásoknak való megfelelés, hanem a túlélés, a nyereség. Nincs megfelelő információs rendszer, ösztönzési, szankcionálási rendszer, pályakövetési rendszer, stb. Viszonylag szűk csoport kivételével ez a reális helyzet az iskolarendszerben és az iskolarendszeren kívüli oktatásban, képzésben egyaránt. Az intézményi érdekek alapvetően nem hordozzák magukban a munkaerő-piachoz való igazodás érdekelttségét, a jogszabályi és a finanszírozási rendszer nem ösztönöz kellőképpen a korszerűsítésre, a társadalmi, gazdasági kohézió elősegítésére. A stabil munkaerő-piaci pozíció véleményem szerint akkor valószínűsíthető, ha a foglalkoztatás és a képzés együtt valósul meg. Különösen így van ez a hátrányos helyzetű fiatalok esetében. Vagy a képzést kell a foglalkoztatás részévé tenni vagy a képzéssel párhuzamosan kell foglalkoztatást biztosítani. Egy komplex folyamatszempléletű megközelítésre van szükség ahol a szakképzésnek is be kell épülnie az életen át tartó tanulási folyamat intézményi megvalósításába.

Hogyan változtak a nevelés és oktatás kulcsfontosságú probléma-területei?

Melyek voltak a felsőoktatás legfontosabb változásai és melyek voltak a változások során kialakult legfontosabb feszültség-pontok?

Csermely Péter

Helyzetelemzés

A magyar felsőoktatás jelenlegi állapotát meghatározó legfontosabb múltbeli események

A felsőoktatás jelenlegi helyzetét a rendszerváltás óta az alábbi legfontosabb változások határozzák meg:

1. A felsőoktatás tömegesedése, amely a felsőoktatási létszámok növekedésével és a felsőoktatásba kerülő korosztály összlétszámának csökkenésével együtt a felsőoktatásban részt vevők arányának rohamos emelkedéséhez¹¹², és ezáltal a bekerülők átlagos színvonalának csökkenéséhez vezetett. A tömegesedést nem előzte meg, és nem is követte megfelelő kapacitásnövekedés, amely az oktatás átlagos színvonalának csökkenését váltotta ki. A tömegesedés sok esetben nem vette figyelembe a munkáltatói igényeket, és így számos, különösen a megvalósításában és sokhelyütt követelményeiben is „olcsóbb” szakok esetén túlképzést okozott.¹¹³
2. A felsőoktatási intézményrendszer fokozatos széttagolódása, amelyet az egyetemi integráció nem befolyásolt érdemben.¹¹⁴ Az integráció elkapkodottsága sok esetben nem valódi, hanem szervezeti szintű, látszat-integrációhoz vezetett el, amely hozzájárult a színvonalbeli különbségek elmosásához, és a minőségigény további erózióját okozta.
3. A fenti helyzetben – így a lehető legrosszabb pillanatban – érte a felsőoktatást a bolognai szerkezetátalakítás, amely – eredeti szándékaitól függetlenül – a felsőoktatásban addigra felhalmozódó terhelés- és színvonal-csökkenési igényeknek szerkezeti keretet adott, és így nem minőségigényű, fejlesztő, hanem visszafejlesztő hatással járt.
4. A felsőoktatás fenti, specifikus problémáihoz hozzájárultak a közoktatási rendszer általános problémáiból fakadó, „bemeneti” problémák, a gyorsan változó „kimeneti” követelményekhez való lassú alkalmazkodóképesség, és bizonyos (például az egészségügyi felsőoktatási) területeken az adott terület specifikus finanszírozási és egyéb problémái is.
5. Kiemelt fontossága miatt külön is említendő a tanárképzés, amelynek helyzete a tanári pálya presztízisének folyamatos és egyre fokozódó esése, valamint a bolognai átalakulásnak ezzel nem számoló, a tanárképzés esetén különösen elkapkodott bevezetése miatt kritikussá vált.

A legkülönbözőbb rangsorok alapján a hazai felsőoktatásnak sem az általános, sem pedig a csúcsteljesítményt mutató színvonala nincsen a világ élmezőnyében. A világranglisták első

¹¹²A hallgatói létszám az 1990/91-es és a 2005/06-os tanévek között több mint a négyszeresére, a nappali tagozatos hallgatók létszáma ezen belül több mint a háromszorosára nőtt.

¹¹³A túlképzés különösen a jogász, a gazdálkodási-menedzsment képzésben, valamint bizonyos humán és pedagógus szakokon tapasztalható. Ezzel párhuzamosan a műszaki-természettudományos szakokon egyre fokozódó, és egyre aggasztóbb alulképzés alakult ki, amely mára az OECD országokban sereghajtóvá tett bennünket e területen.

¹¹⁴Jelenleg 70 (30 állami, 26 egyházi és 14 alapítványi) intézmény működik, de ezeken felül 20, az intézmény székhelyén kívül lévő karon is folyik oktatás. Jogászokat 8, humán szakos tanárokat 13, tanítókat 15, kommunikáció szakosokat 21, gazdálkodási és menedzser szakosokat pedig 32 helyen képeznek az országban.

500 és 1000 egyeteme közé általában csak 1-2 hazai intézménynek sikerül bejutnia. Még ha e rangsorkészítési eljárásokat (pl. a Nobel-díjasok számának súlya tekintetében) túl-súlyozással is vádoljuk, mindenképpen figyelmeztető, hogy egy részletesebb európai természettudományi rangsorban a magyar egyetemek szintén nem kerültek be a felső kb. száz európai intézmény közé.¹¹⁵ A kép árnyaltságára jellemző, hogy a hazai elméleti orvosképzés színvonala a Harvard és a Cambridge-i Egyetemek szintjéhez hasonlítható,¹¹⁶ és öt magyarországi intézmény bekerült a világ legjobb ezer és Európa legjobb 331 üzleti iskolája közé.¹¹⁷

A felsőoktatás legfontosabb jelenlegi problémakörei

Előrebocsátandó, hogy a felsőoktatás egy rendkívül komplex, sok évszázadon át kialakult rendszert képez. Emiatt a felsőoktatás jelenlegi problémái megoldására kidolgozandó változtatásoknak hosszú távon kiszámíthatóknak, szakmai vitákban kiérleltnek és nem elkapkodottan bevezetetteknek kell lenniük. Ugyanakkor néhány területen sürgős, átmeneti intézkedésekre is szükség van. A felsőoktatásnak az előző rész vázlatos felsorolása alapján kialakult helyzetében a legfontosabb problémakörök és a problémák orvoslására javasolható irányok az alábbiakban foglalhatóak össze.

1. Az oktatási intézmények között teljesítmény alapú, nemzetközi mércével mért és transzparens verseny kívánatos. A minőségi képzés előmozdítása érdekében szükség van a felsőoktatási intézmények, a kapható diplomák folyamatos, megalapozott, összehasonlító elemzésére. Ebben a kimeneti elvet („mire jó a végzősök tudása”) az eddigieknél jobban előtérbe kell helyezni. Szükséges a „kutatóegyetemi” státusz időszakos újraértékeléssel egybekötött bevezetése a legkiválóbb karok számára, és ezen kiemelkedő „kutatóegyetemi” karok kiemelt támogatása. A versenyképesség fontos mutatójaként fokozottan kell értékelni a külföldi hallgatók színvonalas oktatására való képességet. Ezzel párhuzamosan szükség van a 7 tudáspólusba nem tartozó oktatási központok közül a tartósan fennmaradók minőségi oktatását segítő célzott (nem a lobbierdekek mentén, hanem a fenntartható minőségi fejlesztés feltételei szerint differenciált) programokra.
2. A már megfogalmazódó elképzelések alapján¹¹⁸ emelni kell a felvételi minimálkövetelményeket.
3. Ösztönözni kell a felsőoktatási intézmények és a középiskolák, valamint a felsőoktatási intézmények és a diplomásokat fogadó intézmények tartós kapcsolatrendszerének kiépülését. Ennek elemeként általánossá kell tenni a pályakövetési rendszert és az alumni szervezett nyomon követését, együttműködésének segítését.
4. Ki kell alakítani a középfokú technikumi oktatásnak és az arra alapozó felsőfokú szakképzésnek a felsőfokú képzéssel való fokozott összhangját és megnövelt átjárási lehetőségeit.

¹¹⁵Magyarországi egyetemeknek a biológia, fizika, kémia, matematika szakok "excellence" csoportjába nem sikerült bejutniuk, az e mögött következő "top" csoportban azonban már találkozhatunk hazai felsőoktatási intézményekkel. Magyarország három egyeteme összesen egy arany-, három ezüst- és három bronzérmes helyet szerzett. A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem és a Szegedi Tudományegyetem kémia szakja a megjelent publikációk számának, az ELTE International Studies matematika és fizika szakja a kiemelkedő publikációs tevékenység mellett a Marie Curie programban való részvételének köszönhetően juthatott be a prominens intézmények sorába (http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=356&hir_id=8688)

¹¹⁶ http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=28&hir_id=3209

¹¹⁷Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar (GTK), Central European University, CEU Business School, Budapesti Corvinus Egyetem, Gazdálkodástudományi Kar, Nemzetközi Üzleti Főiskola, Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar (http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=363&hir_id=8828)

¹¹⁸Minimális felvételi pontszám emelése, emelt szintű érettségi megkövetelése, az érettségi rendszer egységessé történő átalakítása esetén az „ötös feletti” értékelés lehetővé tétele, stb.

5. Kiemelten fontos kérdés a minőségi oktatást igénylő hallgatók igényeinek fokozott kielégítése, különös tekintettel a BSc képzésbe került középiskolai tehetségek elkallódásának megelőzésére. Nagyon fontos az arra valóban megfelelőek bejuttatása mind az MSc/MA, mind a PhD/DLA képzésekre, ahol megfelelést nemcsak a tanulmányi eredmény, hanem a tanultak kreatív és együttműködésre képes alkalmazása terén is kell mérni.
6. Rendkívül fontos a bolognai átalakulás folyamatos monitorozása és a szükséges korrekciós intézkedések nem elkapkodott, de határozott megtétele. Az MSc/MA képzések hallgatói létszámait igen körültekintően, a minőségnek és a kimeneti igénynek megfelelően kell beállítani.
7. Át kell tekinteni a pedagógusképzés és -továbbképzés¹¹⁹ helyzetét. A hosszú távú elgondolások mellett az MSc tanári szintre való jelentkezés növelése érdekében sürgős, áthidaló programot is ki kell dolgozni, különösen a természettudományos, így leginkább a fizika és kémia szakokon.
8. Folyamatosan fejleszteni kell a felsőoktatási curriculum-ot, különösen ügyelve a megszerezett ismeretek alkalmazási képességére és a kreativitásra.
9. Programot kell kidolgozni a műszaki-természettudományos szakok népszerűségének növelésére.
10. Növelni kell az idegen nyelven oktató programok számát.
11. Az eddigi egyedi lépéseket¹²⁰ programmá fejlesztve át kell gondolni a felsőoktatás finanszírozási rendszerét, figyelembe véve ebben a hosszú távon kiszámítható finanszírozást, az indított szakok iránti várható keresletet, a támogatás formáinak és ebben a hallgatói normatívának a képzés minősége szerinti differenciálását, valamint a PPP-beruházások hosszú távú finanszírozási hatásait. Az átgondolás keretén belül biztosítani kell az államilag finanszírozott és a költségtérítéssel képzés nagyobb átjárhatóságát.

¹¹⁹A pedagógus-továbbképzések kínálói a programok fejlesztésekor sokszor nem igényfelmérés alapján dolgoznak, a programok nem a közoktatásban jelen lévő szükségletekre, hanem a programalapítók saját tudására épülnek. Nem alakult ki a kurzusok minősítési rendszere. A továbbképzési normatíva csökkent, jelentős részét pályázati támogatások „váltották ki”, így elmondható, hogy kétféle továbbképzési rendszer működik. A pályázatokon nyertes iskolák lehetőségei sokszor túlzottan megsokszorozódtak, ugyanakkor a többi intézmény lehetőségei beszűkültek (<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=eloszoba-Tovabbkepzesek-II>).

¹²⁰Részben teljesítménymutatók alapján történő költségvetési finanszírozás, egy professzornak csak egy helyen való „elszámolási” lehetősége, megszerzett pontszámmal részben arányos állami finanszírozású felvételi keretszámok, 6%-kal csökkenő összes 15%-kal csökkenő kezdő hallgatói létszám, stb.

Összefoglalás

Az elemzés legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglalom össze:

1. A felsőoktatás jelenlegi állapotát az elmúlt két évtized következő változásai határozzák meg: a felsőoktatás tömegesedése, ezzel összehasonlításban a felsőoktatásból történő relatív forráskivonás, a felsőoktatási intézményrendszer fokozatos széttagolódása, valamint a bolognai szerkezetátalakítás differenciálatlan és elkapkodott bevezetése. Különös aggodalomra ad okot a tanárképzés helyzete.
2. A magyar felsőoktatás színvonala nincsen a nemzetközi élmezőnyben, ami alól csak néhány egyedi kivétel akad.
3. A felsőoktatás fejlesztésének a minőség-centrikusság a kulcseleme. Ennek jelentkeznie kell az intézmények minősítésében (kutatóegyetem), a finanszírozásban, a felvételi követelményekben, és ezekből következően az intézményrendszer fokozatos átalakulásában is.
4. Át kell tekinteni a bolognai rendszer bevezetésének, valamint a pedagógusképzés és -továbbképzés tapasztalatait, és meg kell határozni e rendszerek sürgősen, illetve hosszabb távon korrigálendő pontjait.
5. Sürgős programot igényel a műszaki-természettudományos szakok népszerűségének növelése.

Forrásmunkák:

1. Berghoff S, - U. Brandenburg - D. J. Carr - C-D. Hachmeister - D. Müller-Böling (2007) Identifying the Best: The CHE Ranking of Excellent European Graduate Programmes in Natural Sciences and Mathematics. CHE Working Paper No. 99. December, 2007.
2. Jobb felsőoktatásért! A magyar gazdaság vállalatainak nyilatkozata (2006)
3. Ladányi Andor (2008) A felsőoktatás átalakítása. Élet és Irodalom, 2008.IV.30. 15-16.
4. Pedagógus-továbbképzés: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=eloszoba-Tovabbkepzesek-II>, http://holczer.blogter.hu/195287/a_pedagogus-tovabbkepzes_rendszererol
5. A www.felvi.hu honlap adatai

Hogyan változtak a nevelés és oktatás kulcsfontosságú probléma-területei?

A tanárképzés problémái a Bologna-rendszerben – megoldási javaslatok

Szalay Luca, szerk.

A kétszintű tanárképzés folyamata természettudományos szakokon, például fizika-kémia szakos tanár esetében:

- I. Tanárszakos alapképzés nincs. A 2 tanári szak a kreditek számát tekintve nem lesz egyenértékű. Ezért ha a diák már az egyetemi felvételi előtt tudja, hogy tanár akar lenni, el kell döntenie, melyik szakból szeretne majd tanárként alaposabb ismeretekkel rendelkezni. Erre az alapszakra kell jelentkeznie az egyetemen. Ha nem döntött még a tanári pálya mellett, akkor szakmaszeretete szerint választ. Meg kell jegyezni, hogy az országnak nincs szüksége egyszakos tanárookra (a megemelt heti kötelező óraszámok miatt a tanárok gyakran 3 tárgyat is tanítanak), és a vonatkozó jogszabály is a kétszakos tanárok képzését preferálja, tehát az egyszakos tanárok képzése nem reális alternatíva.
- II. Tegyük fel, hogy a kiszemelt diák jobban kedveli a kémiát, ezért kémia alapszakra (kémia BSc) jelentkezik. (Ha fordított a helyzet, akkor természetesen fizika alapszakra megy, és minden az alább leírtak tükörképe lesz.) Meg kell jegyezni, hogy a potenciális tanárszakos és a kutató, ill. mérnök szakokat választó hallgatók együttes oktatása az alapszakokon bizonyos fókig megkötötte a BSc tárgyakat összeválogató egyetemi szakemberek kezét, és olyan kompromisszumokra kényszerítette őket, amelyek a hallgatók egyik fenti csoportjának sem teljesen jók.
- III. Ha hallgatónk tanár akar lenni, már az 1. év (2. szemeszter) befejezése után célszerű ezt szakirányként bejelölnie, hogy esélye legyen az államilag finanszírozott idő- és kreditszám kereteken belül megszerezni a kétszakos tanári diplomáját.
- IV. Ha biztos benne, hogy kémia-fizika szakos tanár szeretne lenni, akkor bejelöli a kémiatanári szakirányt major szakirányként és a fizikatanárit minor szakirányként. Ekkor a 3. év (6. szemeszter) végéig 120 kreditnyi kémiás (major szakirány), 50 kreditnyi fizikás (minor szakirány) és 10 kreditnyi tanári pályára előkészítő tárgyat célszerű felvennie. (Elvileg 6 szakirányt jelölhet be az 1. év végén, de a nagy szabadság csak látszólagos, hiszen biztosítania kell, hogy az államilag finanszírozott kereteken belül fölveszi a kétszakos tanári diploma szerzéséhez szükséges kreditszámú tantárgyat mindkét tárgyából.)
- V. A BSc tanulmányai végén ugyanúgy szakdolgozatot kell írnia és záróvizsgát kell tennie, mint a kutató vegyész szakirányon 180 kreditnyi kémiát tanuló társainak, noha ő sokkal kevesebb óraszámban tanult kémia tárgyakat. Ezt tudni fogják a jövőben potenciális munkaadók is, és (bár a kémiatanári szakirányon szerzett kémia BSc diploma elvben egyenértékű a vegyész szakirányon szerzett BSc diplomával), nyilván a vegyész szakirányon végzett társával szemben hátrányba kerül majd az elhelyezkedéskor abban az esetben, ha nem sikerül a felvételijé a tanári mesterszakos (MA) képzésre.
- VI. Tegyük fel, hogy a 3. év vége után hallgatónk mégis sikerrel felvételizik a tanári mesterképzésre. Ekkor a következő 2 év (4 szemeszter) folyamán 30 kreditet kell fölvennie kémiából (ez a volt major tanári szakiránya, amit a mesterképzésben 1. szaknak neveznek), 50 kreditet fizikából (ez a volt minor szakirány, itt 2. szaknak hívják) és 40 kreditnyi pedagógia, ill. pszichológia tárgyat. Ez azt jelenti, hogy

kémiából 5 év alatt összesen $120+30=150$ kreditet, fizikából pedig $50+50=100$ kreditet szerez. (Ügyesen válogatva a felvehető tárgyak között, és figyelembe véve a mindkét szakon elfogadott tárgyakat, javíthat valamit ezen a helyzeten, de a kreditbeli különbség olyan nagy, hogy gyakorlatilag nem kompenzálható.) Ezáltal a két szakja elvben sem és gyakorlatban sem egyenértékű („másfél szakos tanár”). Még nem lehet tudni, hogyan fognak erre reagálni a munkaadók. Feltételezhető, hogy ameddig tehetik, előnyben részesítik a régi osztatlan képzésben két teljes tanári szakot szerzett idősebb kollégákat. (Elképzelhető persze, hogy egy idő után akkora lesz a természettudományos tárgyakat tanító tanárok piacán a hiány, hogy mindegy lesz az iskolaigazgatóknak, hány kreditet szerzett, csak jöjjön a friss diplomás.) Erre a problémára nem jelent megoldást az a javaslat, hogy a végzett tanár majd az 1. szakját tanítsa középiskolai, a 2. szakját pedig általános iskolai szinten, hiszen sok négyosztályos középiskola van az országban, ahol nincs általános iskolai szintű oktatás.

- VII. Egy újabb sikeres átfogó vizsga letétele után megkezdheti majd az utolsó féléves (a mesterképzés 5. szemesztere, egyetemi tanulmányainak 11. féléve) összefüggő egyéni szakmai gyakorlatát, 30 kredit értékben. Ennek során az egyetem által előre kiválasztott iskolák valamelyikében már mindkét szaktárgyát folyamatosan tanítja heti néhány órában mentor(ok) irányítása mellett, bekapcsolódik az iskolai nevelőmunkába is, és közben visszajár az egyetemre elvégezni az ún. tanítást kísérő szemináriumokat. Ennek a félévnek a végén újabb záróvizsgát tesz, ami után megkaphatja a kétszakos tanári MA diplomáját és munkahelyet kereshet. Tehát összességében 11 félév alatt 330 kreditnyi tárgyat kell felvennie, és végig nagyon kell arra vigyáznia, nehogy kicsússzon az államilag finanszírozott idő- és kreditkeretből. (Közben pl. a jogi karra jelentkezett volt középiskolai osztálytársa már az ő osztatlan 5 éves képzése alatt doktori címet adó diplomát szerzett...)
- VIII. A mesterszak 5. féléve februárban fejeződik be, kiszemelt tanárjelöltünk tehát ekkor fogja megkapni a kémia-fizika szakos tanári diplomáját. Az iskolák év közben általában nem vesznek föl tanárokat, tehát az utolsó kérdés az lesz, hogy mit fog tenni a nyári hónapokig, amikor (remélhetőleg) alkalmazást talál.

A fentiekben nem említettük általános problémaként a végzett kollégák szakmai és erkölcsi megbecsülésének hiányát, ami szintén rendkívül riasztóan hat, de ezt nem is a Bologna-rendszerű képzés okozza.

Nem elemeztük azt az esetet sem, amikor valamely nem természettudományi alapszakon végzett hallgató szeretne tanár lenni, és második szakjának természettudományos tárgyat választ. Az ő helyzetük ugyanis a fentieknél is rosszabb és bonyolultabb, de az ilyen szakpárosítás – pl. angol-kémia – nem tipikus (bár nagyon keresett a felvételizők között és jól használható lenne a két tanítási nyelvű iskolákban is).

Nem tértünk ki az olyan esetekre sem, amikor valamely nem tanári szakon vagy főiskolán korábban végzett kolléga szeretne egy- vagy kétszakos tanári diplomát szerezni az új mesterképzésben. Itt problémát jelent ugyanis a képzési idő rövidege is. Ez rendkívüli módon megnehezíti azt, hogy a tantárgyfelvétel logikus sorrendben, a szükséges tudást (ismereteket és kompetenciákat) egymásra építve történhessen (pl. a fontos szaktárgyi ismereteket kövessék a szaktárgyi módszertani tárgyak, amik viszont előzzék meg a gyakorlóiskolai szaktárgyi tanítási gyakorlatot.)

Megoldási javaslatok:

Minden gondra nem jelentene megoldást, de csökkentené a bizonytalanságot, ha az 1 év (2. szemeszter) befejezése után tanári szakirány választása esetén a továbbiakban 4 éven keresztül már osztatlan képzésben vehetnének részt a hallgatók, s legalább nem terhelnék őket (az ő szempontjukból teljesen fölösleges) BSc szakdolgozat megírásával, a BSc záróvizsga letételével, valamint a mesterszakra való felvételi vizsgával. Így az első egyetemi évük során tájékozódva elvben kiérleltebb döntést hozhatnak arról, hogy tanári pályát választanak-e, mintha a középiskolai tanulmányaik végén kellene ezt megtenniük. Más nézőpontból vizsgálva a dolgot azonban, ez alatt az első egyetemi év alatt már nem látnak maguk előtt személyes pozitív példaként a közoktatásban dolgozó tanárokat, miközben sok elhivatott kutató vagy mérnöki pályán lévő kollégával találkoznak, ami inkább az ilyen szakirányok választására sarkallja őket.

Sokak szerint azonban a valódi megoldás az lenne, ha a tanárképzést (a jogászhoz és orvoshoz hasonlóan) kivennénk a Bologna-rendszerű képzés köréből és visszaállítanánk az 5 éves kétszakos egységes tanárképzést. A mostani rendszer a hallgató és a társadalom szempontjából sem kívánatos, s már középtávon katasztrofális következményei lesznek, ha nem történnek gyors, de megfontolt változtatások.

Az ELTE-n oktató Horváth Gergely, Majer Zsuzsa, Nagy Sándor, Patkós András, Radnóti Katalin, Riedel Miklós, Rózsahegyí Márta, Schróth Ágnes (aki egyben gyakorlóiskolai tanárképzésért felelős igazgatóhelyettes is, s az ELTE Közoktatási Bizottságának elnöke), Tasnádi Péter, Wajand Judit, és az egyetlen az ELTE kémia BSc-n az első 2 év során major kémiatanári szakirányt választó hallgató (Miklós Dóra) véleményének figyelembevételével szerkesztette: Szalay Luca.

Hogyan változtak a nevelés és oktatás kulcsfontosságú probléma-területei?

Szakkollégiumok a felsőoktatásban

Farkas Anikó

Helyzetelemzés

A szakkollégiumok és a szakkollégiumi mozgalom a felsőoktatás szerves, figyelmen kívül nem hagyható, dinamikusan változó részét képezik már hosszú évtizedek óta. Ismertté és emlékezetessé rendszerváltó szerepük tette őket, a szakkollégiumi mozgalom azonban ennél többet jelent. A szakkollégiumok ma már számtalan módon csoportosíthatóak, s az egyes kategóriákon belül is igen heterogén képet találunk, szinte valamennyi szakkollégium karaktere élesen elkülönül a többitől. Ezen intézmények meghatározó szerepe és egyedisége ellenére hiányoznak a működésükre vonatkozó átfogó kutatások. Jelen elemzés elsősorban a szakkollégiumok felsőoktatásban elfoglalt helyét és szerepét, valamint társadalom és elitformáló szerepét igyekszik kiemelni.

Egység a sokféleségben. Definíciós problémák, társadalmi potenciál és történelmi hagyományok
Gyakran felmerül kérdés, hogy pontosan hogyan is definiáljuk a szakkollégiumot, éppen a fent említett sokszínűség és heterogenitás miatt. A felsőoktatási törvénybe hosszas viták után végül 2005-ben bekerült egy definíció, mely kitér ezen intézmények szerepére, céljaira, működési alapelveire.

Felsőoktatási Törvényben található definíció (Felsőoktatási tv, 2005, 66§, 4. szakasz)

„A szakkollégium célja, hogy saját szakmai program kidolgozásával magas szintű, minőségi szakmai képzést nyújtson, segítve a kiemelkedő képességű hallgatók tehetséggondozását, közéleti szerepvállalását, az értelmiségi feladatokra történő felkészülés tárgyi és személyi feltételeinek megteremtését, a társadalmi problémákra érzékeny, szakmailag igényes értelmiség nevelését. A szakkollégium az önkormányzatiság elvére és a szakkollégisták öntevékenységére épül, a szakkollégium tagsága dönt különösen a kollégiumi tagsági jogviszony keletkezéséről vagy megszűnéséről, az önálló szakkollégium szervezeti és működési szabályzatának elfogadásáról, a szakkollégium szakmai programjáról és az ahhoz kötődő szakmai teljesítményekre vonatkozó követelményekről.”

A fenti definíció azt mutatja, hogy a szakkollégiumiség legfőbb elemei a szakmai munka, a felelős értelmiségi lét (mely közéleti szerepvállalással jár együtt) és az önkormányzatiság. A tagok együttlétének kritériumát is tartalmazza a törvény, bár ez sokak szerint nem előfeltétele a szakkollégiumi keretek között végzendő munkának.

E törvényi definíció alapelemei mind kiegészítésre szorulnak, ha a szakkollégium szerepét és működését jobban szeretnénk megérteni. A *szakmai munkához* szorosan hozzátartozik, hogy a speciális képzési többleten túl a hallgatóknak lehetőségük nyílik konferenciák, tudományos eszmecserék és beszélgetések rendezésére, az ezeken való részvételre, publikálásra. A *közéleti szerepvállalás* sokszor olyan tevékenységekkel kapcsolódik össze, mint a 2008 telén útnak indított „De a miénk... – Magyarország 2030” elnevezésű szakkollégiumi mozgalom vagy a szakkollégiumok által szervezett tehetséggondozó, állampolgári nevelést végző táborok és programok – hogy csak néhányat említsünk a számos pozitív példa közül. A valódi *önkormányzatiság* mindenhol öntevékenységgel, erős demokrácia-tudattal és magas fokú autonómiával jár együtt. E három alapelv maradéktalan érvényesülésének további fontos

kritériuma a *közösségi identitástudat* kialakulása, melyet az együttlakás segít elő, és amelyhez a különböző jellegű szakkollégiumi programokon át vezet az út.

A szakkollégium tehát mind a minőségi képzésnek és művelődésnek, mind a demokráciára nevelésnek és a közéleti szerepvállalás megtanulásának, mind pedig a civil társadalom szerveződésének kitűnő terepe. A szakkollégium fontos szerepet játszik továbbá a tehetségre épülő társadalmi mobilitás erősítésében, így akár az integráció és a szolidaritás elősegítésében is.

A különböző szakkollégiumok között természetesen – ahogyan korábban is említettük – óriási különbségek vannak. Ezek okai részben a történelmi hagyományokban, részben az eltérő diszciplínákban és működési mechanizmusokban, végül pedig a felsőoktatás átalakulásában keresendők. Lássuk először a történeti okokat.

Hazánkban az első szakkollégium az Eötvös Collegium volt, ez azonban a mai értelemben vett szakkollégiumoktól számos jellemzőjét illetően jelentősen különbözött és különbözik napjainkban is. A „modern értelemben vett” szakkollégiumok (ami értelmezésünkben a fentiekben, illetve a Szakkollégiumi Chartában leírtaknak megfelelő működést jelent) sorában az első az 1970-ben megalakult Rajk László Kollégium volt, majd sorra jöttek létre hasonló, a népi kollégiumok hagyományait sok tekintetben felelevenítő és az angol college rendszer jellemzőire is építő szakmai közösségek. (A folyamat napjainkban is tart, immár több mint 50 intézmény vallja magát szakkollégiumnak.¹²¹) A rendszerváltozást megelőző években ezek a szakkollégiumok nyújtottak szervezeti keretet az egyetemi hallgatóság számára, hogy az uralkodó politikai irányvonalától eltérő gondolataikról, nézeteikről szabadon véleményt nyilváníthassanak, hogy tiltólistán lévő gondolkodók véleményét is meghallgathassák.

A rendszerváltás előtti idők hatalommal szembeni kritikája, a szabadabb szellemi műhely hangulata ugyan jelentősen átalakult a '90-es évek végére, a szakkollégiumok azonban a megváltozott körülmények között is megtalálták új helyüket, szerepüket a felsőoktatás világában. Ennek számos oka van. A gimnáziumi, majd felsőoktatási expanzió és az ezzel együtt járó, napjainkban egyre többet emlegetett „eltömegesedés” felerősítette a kis létszámú,¹²² minőségi képzést és számos többletlehetőséget nyújtó szakkollégiumok iránti keresletet mind az egyetemek, mind a munkáltatók, mind pedig a hallgatók részéről. Ehhez társult – időben majdhogynem párhuzamosan – a bolognai rendszer kidolgozása és az európai integráció folyamata. Az oktatás világának a szereplői szokták emlegetni, hogy az egyetemi képzés kétszintűvé válásával és a felvételi megszüntetésével az alapképzés tulajdonképpen a korábbi érettséginek, a mesterképzés pedig az egyetemi diplomának feleltethető meg. Ez persze túlzottan leegyszerűsítő állítás, és a tudásalapúvá váló, tehát a szellemi lehetőségeket középpontba állító társadalom új igényeit, illetve a globalizálódó környezet új kihívásait sem veszi figyelembe. Az azonban mindenképpen elmondható, hogy ebben az új képzési szerkezetben a szakkollégiumokra az alapképzés során a tehetségazonosításban és a tehetséggondozásban is kiemelt szerep hárul. Ez az intézmény ugyanis alkalmas lehet arra, hogy a széles tömegeket érintő BA és BSc képzésből a legmotiváltabb, többletképzésre vágyó és vélhetően a tanulmányaikat magasabb szinten is folytatni kívánó hallgatókat segítse fejlődésükben.

A bolognai rendszerre történő átállás feltétlenül érinti a szakkollégiumok belső működési és képzési struktúráját, közösségi szokásait is, amihez az intézményeknek alkalmazkodniuk kell. Eddig eltérő alkalmazkodási stratégiákat lehet megfigyelni a különböző szereplők részéről, így különösen érdekes lehet, hogyan alakul ez a folyamat a későbbiekben. Ma egyszerre találunk olyan szakkollégiumot, amely létrejöttkor kifejezetten a kétszintű képzés

¹²¹ Fazekas és Sik 2007-es kutatása alapján.

¹²² Szintén a 2007-es Fazekas-Sik tanulmányban jelent meg, hogy a szakkollégiumok átlagos taglétszáma 50 fő körül van.

sajátosságait figyelembe véve alakította ki képzési szerkezetét, tanulmányi követelményeit, és olyan is, amely továbbra is csak 4-5 évre hajlandó tervezni a hallgatók képzését.

A szakkollégiumok közötti különbségekre visszatérve két dolgot kell megemlítenünk, ami alapján differenciálni tudunk. Van egyrészt egy Budapest-vidék „törésvonal”, mely az intézményekkel kapcsolatos más változókra is kihat (ld. finanszírozás, kapcsolati háló, szakmai lehetőségek). Bár számos vidéki városban jött létre szakkollégium az utóbbi években, különösen a nagyobb egyetemek mellett, számszerűen továbbra is a fővárosban található a legtöbb szakkollégium, és a mozgalom, a kollégiumok közötti formális-informális kapcsolatok is itt nevezhetőek a legerősebbnek. A kiegyenlített verseny és lehetőségek érdekében hosszú távon feltétlenül szükséges a vidéki szakkollégiumok megerősödése, ami azonban nem jöhet létre felülről vezérelt mechanizmusok által, csak valós igények alapján.

A másik kategorizálási lehetőség a szakkollégiumok diszciplináris háttere. Nem mindegy egyfelől a működés szempontjából az, hogy például társadalomtudományi vagy természettudományi szakkollégiumról beszélünk. Előbbiekben természetesen erősebben jelenik meg a társadalmi felelősségvállalás és a közéletiség igénye, míg utóbbi esetén például kutatásokban nyilvánulhat meg a szakkollégiumi többlet. E konkrét diszciplináris különbségeknél is fontosabb lehet másfelől a szakkollégium szemléletmódját illetően, hogy mennyire keverednek a különböző tudományterületek képviselői az adott intézményen belül. A skála itt a teljes interdiszciplinaritástól a teljes specializációig terjed. Mindkét véglet mellett számos negatívumot és pozitívumot lehet említeni, a kulcskérdés pedig talán az, hogy a szakkollégium működési mechanizmusai mennyire tudnak alkalmazkodni a választott profilhoz.

A szakkollégiumoknak nem csak hosszú távon, az értelmiségi szerepre történő felkészítésben jelentős a szerepük, gyakran mindennapi tevékenységük során is a társadalmi viták elősegítőivé vagy az oktatási innovációk katalizátoraivá válnak. A szakkollégiumok az utóbbi években leggyakrabban helyi oktatáspolitikai és gazdasági kérdésekben nyilvánultak meg és formáltak véleményt, az erre használt fórumok tipikusan egyetem- és szakkollégium-köziek. Korábban ezek a rendezvények elsősorban a szakkollégistáknak szóltak, ma már azonban igen jellemző a nyitottság és a nyilvánosság (mely tulajdonságok a belső működésnek is fontos elemei), a külvilágra való hatás, a szélesebb közönség véleményének befolyásolása is. Ez többek között arra is rávilágít, hogy a szakkollégium az egyetemi ifjúság egyik legfontosabb (érdek)képviselői intézménye a mai magyar felsőoktatásban. Emellett a „jó gyakorlatok” kifejlesztésének és terjesztésének ideális szereplője lehet az egész felsőoktatásra vonatkozóan.

Finanszírozási kérdések

A működésbeli heterogenitás mellett igen nagy eltérések mutatkoznak a gazdálkodási tényezőkben is. A kollégiumok fele nagyjából 1,5 millió Ft alatti, míg a felső egynegyede 13 millió Ft feletti költségvetésű. Az intézmények mintegy fele közepes pénzügyi önállósággal rendelkezik, ami az autonómia más területeire is hatással van. A szakkollégiumok költségvetési dinamikája összességében inkább növekvő tendenciát mutat, ugyanis a kollégiumok felénél növekvő, negyedénél stagnáló és negyedénél csökkenő trendről adtak számot.¹²³ A bevételeinek megoszlása is igen változatos: összességében elmondható, hogy a forrásoldal legmeghatározóbb szereplői az *állam*, az *önkormányzatok* és az *egyetemek* (kétharmadát adják a bevételeknek), ezután a különböző *magánfelajánlásokból*, az *SZJA* egy százalékából és az *egyháztól* származó források következnek. A ráfordítások megoszlását tekintve a legmeghatározóbb tétel a *fenntartási* költségek (egyharmad körül), amit az *oktatási* kiadások követnek (egyharmadnál valamivel kevesebb), majd a *kutatási* tevékenység és az *egyéb* szakmai tevékenységek következnek.

¹²³ Fazekas és Sik felmérése alapján.

Ahogy e rövid összegzésből is kitűnik, a szakkollégiumok gazdálkodása mind a bevételi, mind a kiadási oldalt tekintve igen összetett képet mutat. Általánosan megfogalmazható, hogy minél több lábon áll egy ilyen intézmény (tehát minél több forrásból jut hozzá bevételeihez), annál stabilabb a működése és nagyobb az önállósága. A '80-as évek végén és a '90-es években a legnagyobb mértékű támogatásra a szakkollégiumok a Soros Alapítvány révén tettek szert. Később ez egészült ki az állami, önkormányzati és egyetemi forrásokkal. A szakkollégiumok egyre szaporodó száma 2003-ra indokoltá tette a „szakkollégiumiság” kritériumainak megfogalmazását. Erre az akkoriban működő 25-30 kollégium egy része vállalkozott, akik megalkották a 16 pontból álló Szakkollégiumi Chartát, melyben a legfontosabb – és az elemzés által korábban részben már érintett – alapelveket fektették le.¹²⁴ Azóta is napirenden van és viták tárgyát képezi egy akkreditációs eljárás kidolgozása, majd egy erre alapozott önálló, versenyre készítő pályázati rendszer kidolgozása. (Kérdésként merül fel továbbá a szakkollégiumok képviselője a Nemzeti Tehetségsegítő Tanácsban, illetve viszonyuk az egyelőre csak a javaslat szintjén létező Nemzeti Kiválóságok Kollégiumához, továbbá a szakkollégiumi normatívának a kollégiumi normatívától eltérő mértékének lehetősége.)

Szintén 2003-ban írta ki az Oktatási és Kulturális Minisztérium első ízben az országos Szakkollégiumi pályázatot (összesen 30 millió Ft értékben), mely a kisebb költségvetésű intézményeknek akár a legnagyobb bevételi forrását is jelentheti. A szakkollégiumok által igénybe vehető egyéb pályázati források száma is egyre növekszik, fontos azonban látni, hogy a pályázati anyagok elkészítése, az elnyert összegek elköltése, majd az elszámolások komoly idő- és energia-befektetést igényelnek a szakkollégistáktól, ami a szakmai munkára fordított erőforrásokból vonhat el. Ráadásul még a versenyszféra pályázati lehetőségei mellett sem kérdőjelezhetőek meg sem az állami, sem az egyetemek által nyújtott támogatások, hiszen egy állandó, magas szintű képzést nyújtó szakkollégiumi rendszer a kormányzatnak és az egyetemeknek egyaránt fontos partnere lehet a minőségi felsőoktatás kiépítésében, illetve ez által az ország gazdasági potenciáljának növelésében.

A szakkollégiumok működési és fejlesztési kiadásainak finanszírozására minél előbb kiszámítható és feladat-alapú, a hallgatóktól minél kevesebb energiát elvonó (tehát részben mindenképpen állami szerepvállalással létrejövő) pályázati rendszer kidolgozása szükséges.

Összegzés

Amint az elemzésből láthattuk, a magyar felsőoktatás méltón büszke a hosszú múltra visszatekintő és ma is virágzó szakkollégiumi tehetséggondozás hagyományaira. Napjainkban minden meghatározó és magára, hallgatóira adó felsőoktatási intézményben működik szakkollégium. Ezen intézmények több országosan elismert, komoly nemzetközi kapcsolatokkal is rendelkező tudományos műhelynek adnak otthont. Emellett hazai kutatóintézetekkel közös kutatásokat vezetnek, könyveket, folyóiratokat adnak ki. Összességében tehát elmondható, hogy fontos felsőoktatási feladatot látnak el. A szakkollégiumok intézmények alapelvei nem, funkciói azonban sokat változtak az elmúlt két évtizedben. A korábbi „kritikai rendszerellenességről” és „gazdasági-politikai elitképzésről” a hangsúly a jó minőségű és többlétszolgáltatásokat nyújtó, kiváló szakembereket „termelő” képzésre, valamint a kompetenciafejlesztésre, a tudásalapú társadalomnak való megfelelésre tevődött át. Az intézmények döntő többsége fokozatosan egyre nyitottabbá vált, az újonnan alakultak pedig eleve így kezdték meg tevékenységüket. E feladat- és attitűdváltás nagymértékben a felsőoktatás átalakulásának köszönhető.

¹²⁴ Ezek nagy vonalakban a következők: intenzív, de rugalmas oktatási keretek, felkészül, széles látókörű értelmiség, oktató-kutató munka összekapcsolása, egyetemi élet élénkítése, programszervezés, autonómia, önkormányzatiság, pluralizmus. (Szakkollégiumi Charta, 2003)

Összefoglalás

Elemzésünk legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

1. A szakkollégiumok kiemelkedően fontos szerepet töltenek be a felsőoktatásban, amit többek között az értelmiségi létre való sokoldalú felkészítés, valamint az egyetemi közéletben és szakmai munkában való aktív részvétel igazol. A felsőoktatás szerkezeti átalakulása révén még hangsúlyosabb szerep hárulhat ezen intézményekre, mint a tehetségazonosítás és tehetséggondozás helyszíneire, illetve mint a „jó gyakorlatok” ismerőire.
2. A szakkollégiumok halmaza igen heterogén képet mutat, az egyes intézmények számos dimenzió mentén és szempont alapján összehasonlíthatóak, illetve megkülönböztethetőek. E működésre vonatkozó változók közül meghatározóak a diszciplináris (nyitott vagy zárt), létszámbeli (kicsi vagy nagy közösség), elhelyezkedési (főváros vagy vidék), gazdálkodási (önálló vagy függő) kérdések.
3. A szakkollégiumiság legfontosabb közös alapelveit és értékeit – a szakmaiság, közösségiség és közéletiség pilléreit – a Szakkollégiumi Charta és az Ftv. Foglalja össze.
4. Szakkollégiumok esetén a működés és fejlesztés finanszírozását illető legfontosabb szempontok a több lábbon álló, kiszámítható, átlátható, könnyen hozzáférhető és feladat-alapú támogatási rendszer, valamint a szakkollégiumi normatíva kérdése.

Forrásmunkák:

1. 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról
2. Az Oktatási és Kulturális Minisztérium honlapja: www.okm.gov.hu
3. Az Országos Felsőoktatási Információ Központ honlapja: www.felvi.hu
4. Fazekas Mihály – Sik Domonkos (2007): A magyarországi szakkollégiumok: érdekérvényesítés, forrásszerzés, kommunikáció. Nemzeti Civil Alapprogram, kutatási zárójelentés.
5. Szakkollégiumi Charta (2003)

Hogyan változtak a nevelés és oktatás kulcsfontosságú probléma-területei?

Hogyan változott meg a kollégiumok feladatrendszere, feltételrendszere és hogyan alakultak a kollégiumok válasza a köz- és a felsőoktatásban?

Ringhofer Ervin

1. Bevezetés

A kollégium mintegy ezer éve része a magyar oktatástörténelemnek. Évszázadokon keresztül az egyházi kollégiumok biztosították a szellemi elit képzését. Az európai egyetemekhez mindenütt tartoztak kollégiumok. A XX. század kezdetére Magyarországon is létrejött egy felsőoktatási elitkollégium (Eötvös Collégium). A II. világháború után a tömeges szakképzés igényeinek megfelelően az egész ország területén sok középfokú kollégiumot alapítottak. Rövid ideig éltek a nagy hatású népi kollégiumok, melyek az elsőgenerációs értelmiségi réteg képzésében és a tehetséggondozásban jeleskedett. Ma Európában inkább csak felsőoktatási kollégiumok működnek, arányaiban kevés a középfokú kollégium, azok is döntően egyházi intézmények. A mai magyar közoktatási kollégiumi rendszer joggal és büszkén tekinthető **hungarikumnak**.

A felsőoktatási kollégiumok körében ki kell emelni a **szakkollégiumokat**, melyek az értelmiségi képzésben és a közösség építésében egyaránt eredményes munkát végeznek.

Az elemzés során döntően a közoktatási kollégiumokra koncentrálok, de kitérek a felsőoktatásiakra is.

Kiindulásként a Közoktatásról szóló 1993. LXXIX. törvény „definíciós” paragrafusát idézem a közoktatási kollégium funkciójának és feladatainak jogilag pontos meghatározása végett:

„A kollégium

32. § (1) A kollégium feladata megteremteni a feltételeket az iskolai tanulmányok folytatásához azoknak,

a) akiknek a tanuláshoz, a szabad iskolaválasztáshoz való joguk érvényesítéséhez, nemzeti vagy etnikai kisebbségi nyelven, illetve gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményben való tanuláshoz a lakóhelyükön nincs lehetőségük, illetve

b) akiknek a tanuláshoz megfelelő feltételeket a szülő nem tudja biztosítani.

(2) A kollégiumban externátusi ellátás biztosítható annak a tanulónak, akinek férőhely hiányában nem lehet kollégiumi elhelyezést biztosítani.

(3) A kollégium feladata a tanuló

a) humánus légkörben folyó nevelése, személyiségének fejlesztése, képességeinek és érdeklődésének megfelelően tehetségének kibontakoztatása, iskolai tanulmányainak segítése,

b) sportolási, művelődési és önképzési lehetőségének biztosítása,

c) öntevékenységének, együttműködési készségének fejlesztése, önállóságának, felelősségtudatának fejlesztése,

d) pályaválasztásához, középiskolai kollégium esetén a tanuló önálló életkezdéséhez szükséges ismeretek, képességek megszerzésének elősegítése.

(4) A kollégium kapcsolatot tart a tanuló szülőjével, iskolájával”

A közoktatási kollégiumokban hozzávetőleg 70 ezer diák lakik.

A jogszabályi szöveg tartalma egybecseng a pedagógiai szakmai tartalommal.

2. A kollégium szerepe a közoktatás rendszerében – hozzáférési esély a közoktatáshoz

- Magyarországon a településszerkezeti, iskolafenntartói és közlekedési adottságok miatt kollégium igénybevétele nélkül már az **általános iskola** elvégzése is megoldhatatlan az ország több körzetében. Ugyanezen okok miatt az érettségi vagy szakma megszerzése az egész országra kiterjedő kollégiumi hálózatot igényel.
- Jól mutatja a helyzetet az az adat, hogy az összes településnek csupán mintegy 7%-án működik középfokú oktatás vagy szakképzés (Halász -Lannert /szerk/, 2006), tehát a települések 93%-ának lakói csakis **bejáróként** vagy **kollégistaként** juthatnak középfokú végzettséghez – miközben a tankötelezettség 18 éves korig tart.

(A **felsőoktatási kollégiumok** esetében természetesen tekintjük, hogy csak néhány településen található felsőoktatási intézmény, így az elérhetőségnek megszokott feltétele a kollégium. A hazai sajátosság abban található, hogy a legtöbb kollégium szervezetenként egy-egy felsőoktatási intézményhez tartozik, és a saját hallgatókat szolgálja. Az utóbbi évek kollégium építési és felújítási programja következtében csökkent a felsőoktatási expanzió miatt kialakult égető férőhelyhiány, valamint jelentősen javultak az elhelyezés feltételei. A felsőoktatási kollégium igénybevétele nem ingyenes, viszont kötelezően létezik ösztöndíj rendszer. A hallgatók és a szülők is jobban elfogadják az albérltet.)

3. Alapvető ellentmondás a kollégiumok fenntartásában

- **Alacsony az érdekeltségi kapcsolat** a fenntartók és az igénybevevők között.

A kollégiumok kötelező fenntartói szintje: megye vagy a főváros. Többségüket települési önkormányzatok tartják fenn. A megye esetében közvetett, távoli a kapcsolat az igénybevevőkkel, települési fenntartás esetén nincs közvetlen érdekeltség. (Másutt választópolgár...)

- A 7% - 93% aránynak nem csupán statisztikai érdekessége van: a jelenlegi önkormányzati rendszer és a finanszírozási paraméterek (a Kollégiumi Szövetség felmérése szerint az állami normatíva átlagosan csak 60-65%-át fedezi a kollégiumok fenntartási költségeinek) együttesen a nem a településen lakók („idegenek”) ellátásában tartós és egyre súlyosabb **ellenérdekeltséget** teremtenek.
- Az érvényes oktatási és gyermekvédelmi törvény igyekszik kompenzálni a hozzáférési különbözőségekből adódó egyenlőtlen terheket: kollégiumi ellátás (elhelyezés, nevelés-oktatás) ingyenes, az étkezés kedvezményes. (A kedvezmény mértéke csökkent 2007 óta.)

Következmények: A kollégiumok gyakran szűkös költségvetése, elmaradó felújítások, méltatlan elhelyezési és tanulási körülmények, csekély sportolási lehetőség, nagyon kevés a valóban kollégiumnak tervezett modern épület. Nem minden rászoruló jut kollégiumba és megfelelő iskolába.

4. A kollégiumok feladatrendszer

Sajátos lehetőség: egész napos, pedagógiailag vezetett és felügyelt tevékenységrendszer – az iskolainál rugalmasabb időgazdálkodással és csoportszervezéssel.

- A **feladatrendszer** a közoktatási intézmények körében talán a **legösszetettebb**: nevelési-oktatási, kulturális, szociális, gyermekvédelmi és egészségügyi. Különösen nagy a felelősség a család távolsága miatt.
- Ez az összetettség az eredmény szempontjából erény (kiaknázható szinergikus hatások), azonban sokszor övezi értetlenség a döntéshozók és a bürokrácia körében.

- A **nevelés** során megerősíthetők és fejleszthetők a társadalmilag kiemelkedően fontos értékek és kompetenciák (önismeret, érzelmi intelligencia, közösség, tolerancia, önkormányzatiság stb.); segíthető az eredményes szocializáció.
- Az **iskolai felkészülés** szakszerű támogatása (távol a családtól...) egyúttal esélynövelő tevékenység is (tanulási kultúra, felzárkóztatás, tehetséggondozás, szaktanárok elérhetősége, tanulási feltételek – könyvtár, informatika). A tanuláshoz való viszony egész életre kiható javítása.
- A **kulturális** javakhoz való hozzáférés megteremtése, attitűdformálás – kollégiumon belül és az iskolavárosok lehetőségeinek kihasználásával (könyvtár, színház, kiállítás, múzeum, hangverseny stb.).
- A **szociális** természetű ellátás biztonságot nyújt, és szokásokat alakít ki (rendszeres étkeztetés, rendezett lakókörnyezet, tisztálkodás stb.). Több intézményben alapítvány is támogatja a rászorulókat, így kevesebben szorulnak ki az ellátásból.
- **Gyermek-és ifjúságvédelmi** feladata a kamaszkori krízisek szakszerű kezelésével alapvetően preventív jellegű. Tapintatosan, megbélyegzés nélkül tud segíteni szükség esetén a családnak és a diáknak – akár a helybélieknek is.
- A rendszeres **egészségügyi** felügyelet és a városok orvosi szolgáltatása sok diák számára jelent az otthoninál jobb ellátást. A mindennapos **sportolás** (ahol erre lehetőség van) pótolhatatlan, terjednek az alternatív, játékos mozgásformák. A kirándulások, túrák szervezésével a testedzés mellett országismeretre is szert tehetnek a diákok.

5. A kollégiumok feltételrendszere

A vizsgált időszakban több olyan folyamat zajlott le a közoktatásban, ami a kollégiumok feltételrendszerére is hatott. Jelentősen csökkent a fiatal korosztályok létszáma, miközben az iskolába járás időtartama megnövekedett, valamint a középfokra járók belső arányai megváltoztak. Jellemzővé vált a szakképzésben a 13. és 14. évfolyam. A '90-es évek elején – a szakmunkásképzés sorvadásával párhuzamosan – sok kollégium megszűnt (Budapesten mintegy felére csökkent a férőhelyek száma), azóta viszont stabilizálódott a kapacitás. A nagy szakképzési rendszerrel rendelkező városokban erőteljesen növekedett az érettségizett kollégisták aránya.

- A kollégiumok tartalmi működését meghatározó jogszabályok alapvetően megfelelő kereteket biztosítanak a diákokat szolgáló szakmai munkához. Jelenleg zajlik a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjának megújítása.
- A 3. pontban említett **fenntartási paradoxon** (lényegében nincs tartós, pozitív érdekeltségi kapcsolat az önkormányzati fenntartó és az „idegen” igénybevevő között) ez idáig politikailag megoldhatatlannak bizonyult. Megfelelő volumenű és konstrukciójú normatív támogatással ez részben ellensúlyozható. Az egyik településen fölöslegessé váló kapacitás azonban nem csoportosítható át másik településre.
- Az azonos fenntartóhoz tartozó kollégiumok az iskoláknál jellemzően sokkal **rosszabb műszaki állapotban** vannak. Csak nagyarányú központi forrásbevonással és ritkán kezdődik jelentősebb felújítás vagy építés. A Kollégiumi Szövetség bevonásával az OKM megkezdte a kollégiumok állapotfelmérését.
- A kollégiumok befogadóképessége között **nagyok a különbségek** (20...1000 fő), ezért a működtetés „szabványosítása” rendkívül nehéz.
- A tapasztalatok szerint a kollégiumok eredményes vezetéséhez és szakmai fejlesztéséhez nélkülözhetetlen az **önállóság**. Ritka kivételtől eltekintve több

(szélsőséges esetben akár 100) iskola diákjait is fogadja egy-egy kollégium, tehát szakmailag sem indokolt valamelyik iskolával az összevonás.

- A jelenlegi térítési díj rendszer nem képezi le a valódi rászorultságot.
- A kollégiumi munkavégzés sajátosságait (folyamatos üzemelés, sokféle tevékenység, változatos intézményi adottságok) ellentmondásosan kezeli a **munkajog**. Ez akár fenntartónként is változó elbírálásokat, időbeosztásokat és javadalmazásokat eredményez. (Az Európai Unió is küzd az ügyeleti típusú tevékenységek díjazásával, a munkaidő keretbe való beillesztésével.)

6. A kollégiumok válaszai

A közoktatási kollégiumok meghatározó válasza egy országos civil szervezet megalapítása és működtetése volt: még 1989-ben létrehozták a Kollégiumi Szakmai és Érdekvédelmi Szövetséget. A Kollégiumi Szövetség a szakterület mindmáig legnagyobb szakmai szervezete, tevékenysége az egész országot lefedi, szervezettsége 90% fölötti. Rendszeresen szervez konferenciákat, továbbképzéseket és ad ki egy szakmai lapot. Részt vesz a szakterületet érintő jogi szabályozás vitáiban. Az alábbiakban felsorolt innovatív kezdeményezések nagy része hozzá köthető.

- Az 1993-ban kiadott oktatási törvénybe – eltérően az eredeti szándéktól – bekerült a kollégium.
- Egyre több kollégiumi pedagógus végzi el a közoktatási vezetői szakot.
- A '90-es évek közepén a NAT-ról zajló viták során először merült fel a kollégium megjelenítése a készülő tartalmi szabályozásban.
- A kollégiumi rendszer súlyos gondjain segítendő 1995-ben egy asztalhoz ültek a pártok vezető oktatáspolitikusai és a kollégiumi szakmai szervezetek vezetői – Köztársasági Elnöki segítséggel. A fenntartási modellen nem, de a szemléleten és a finanszírozáson sikerült javítani.
- Sikerült elfogadtatni, hogy a Sulinet rendszerbe legalább az önálló kollégiumokat beengedjék
- 1998-ban a Soros Alapítvány támogatásával – az iskolák után - mintegy 30 kollégium is részt vehetett az önfejlesztő intézményi képzésben, ami jelentős innovációs erőt szabadított fel a szakmában.
- 2000-ben megalakult a Nemzeti Kollégiumi Közalapítvány, amely a fenntartói érdekeltség hiányát volt hivatott pótolni a fejlesztések területén (szakmai, eszköz, infrastruktúra). Sikerült az **összes kollégiumot** internet kapcsolattal és modern számítógépekkel ellátni. Ma a Közoktatásért Közalapítvány keretei között folytatódik ez a semmi mással nem pótolható pályáztatás.
- 2000-ben elindult az Arany János Tehetséggondozó Program, melynek keretében megyénként és Budapesten 1-1 iskola-kollégium páros foglalkozik hátrányos helyzetű tehetséges diákokkal. Nagyon sok szakmai továbbképzés társul a programhoz.
- 2001-ben megjelent a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja.
- 2004-ben elindult a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi Programja, mely döntően a kollégiumi hátránykompenzáló munkára épül.
- 2007-ben elindult a Halmozottan Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi – Szakiskolai Programja, mely kollégium-szakiskola munkamegosztásra épül.
- 2008-ban elkezdődött az Alapprogram felülvizsgálta.

Összefoglalás

Elemzésünk legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

1. Egy, az Alkotmány által is rögzített fontos alapjog érvényesülésének nélkülözhetetlen és pótolhatatlan intézményes feltétele a hazai adottságok közepette a kollégiumi rendszer.
2. A jól működő kollégiumi hálózat alapvető esélyegyenlőségi feltétel is.
3. Összetett feladatrendszerével és szakmai hagyományaival jó terepe a hátránykompenzációnak és a tehetséggondozásnak is.
4. A kollégiumok települési önkormányzati fenntartói nincsenek közvetlen érdekeltségi kapcsolatban az igénybevevőkkel, és ennek kára érződik az intézmények állapotán, működésén.
5. A kollégiumok válasza egy civil szakmai szervezet létrehozása és működtetése, így a szakmai érdekvédelem és az innovációs kezdeményezések mögött egységes országos szervezet áll.

Forrásmunkák:

1. Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.) (2006): Jelentés a magyar közoktatásról. Országos Közoktatási Intézet
2. Az oktatási és kulturális miniszter közleménye a Halmazottan Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi – Szakiskolai Programjáról (Oktatási Közlöny 2007 11. szám)
3. Az oktatási miniszter közleménye a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi Program pedagógiai rendszerének bevezetéséről (2005. február 22.)
4. Közlemény a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjának leírásáról (Oktatási Közlöny 2006/14.)

Hogyan változtak a nevelés és oktatás kulcsfontosságú probléma-területei?

Felnőttoktatás

Csoma Gyula

Helyzetelemzés

A felnőttoktatás mai fogalmának értelmezése

A közoktatás magába foglal szakképzési funkciókat és intézményeket, a felsőoktatás jellegzetesen szakirányú képzést nyújt, a közoktatás, a szakképzés, valamint a felsőoktatás része a felnőttoktatásnak-képzésnek, illetve a felnőttoktatás-képzés része a közoktatásnak, a szakképzésnek és a felsőoktatásnak. A felnőttoktatásnak-képzésnek, mindezzel együtt, úgynevezett, nem-formális, valamint a hagyományos oktatási-képzési rendszereken kívüli, *közművelődési* változatai is vannak.

Az új évszázad európai szemléletének központjában a rendszerek együttese, az egybevonatlan egységes nagyrendszer áll. Indokolják ezt az *egész életen át tartó tanulás* (a *permanens tanulás*, illetve a *lifelong learning*) eszménye, szükségletei és már kibontakozó tényei is, amelyeket az UNESCO Montrealban ülésező felnőttoktatási világkonferenciája elég régen, 1960-ban deklarált. Azóta az egész életen át tartó tanulás - évtizedekig leginkább a felnőttoktatáshoz, felnőttképzéshez kapcsolódó - ügye, a teljes emberi életet átfogó üggyé vált. *Magához kapcsolja a felnővekvő nemzedékek tanulását is.* A felnőttoktatás-képzés aktuális hazai helyzete és lehetséges fejlesztési irányai nem választhatók el a közoktatás, a szakképzés, a felsőoktatás, valamint a közművelődési rendszer aktuális helyzetétől. Jelentős részben onnan következnek. A felnőttoktatás-képzés jelene és jövője ki van téve saját előzményei és társrendszerei hatásának. Annál is inkább, mert a társrendszerek maguk is részei a felnőttoktatásnak, a felnőttképzésnek.

A felnőttkori tanulási pályák sokasodnak, és különböző irányokba vezetve, eltérnek, sőt távolodnak egymástól. Ezt a tendenciát a felnőttoktatás és-képzés *diverzifikációjaként* szokták emlegetni. A felnőttkori tanulásnak lehetnek intenzív és extenzív szakaszai, lehetnek kötött, szervezett vagy lazább, végzettséget nyújtó vagy végzettség nélküli programjai, vezérelt és autodidaktikus folyamatai stb. Más felosztásban lehetnek például iskolai vagy tanfolyami és ismeretterjesztési jellegű programjai, közvetlen és távoktatási, sőt elektronikus távoktatási formái stb. intézményrendszerünk diverzifikálódó tagoltsága és mozgékonyága európai trendet követ.

A probléma e téren - egyrészt - abban áll, hogy a közművelődés (szabadművelődés, majd népművelés) valamint a felnőttoktatás-felnőttképzés, történelmileg egymástól elválasztott funkció és-intézményrendszerként épült ki és működik. Ennek okai között rátalálhatunk arra a hivatalos szemléletre és arra a szakmai, valamint közvélekedésre, amely következetesen intézményekben és a műveltség átadandó tartalmában gondolkodott, gondolkodik, sohasem a tanulók, a művelődők személyében.

A probléma - másrészt - abban áll, hogy a felnőttoktatás és-képzés diverzifikálódó intézményi szerkezetét, működését, dinamikus változásait mindeddig nem sikerült teljes pontossággal, megnyugtatóan átlátni, és tartósan követni. Ezt a szimptomát a közművelődés intézményrendszere által megvalósuló felnőttoktatás, felnőttképzés elodázhatatlan integrálása tovább erősíti. Ilyenképpen nehezzé válik az intézmények és programjaik, koordinálása, a teljes nemzeti rendszer működésének összerendezése. Ezzel megnehezül a teljes hazai

felnttktatás-képzést átfogó politikai és szakmai (andragógiai) kondicionálása, szabályozása. Amire viszont, ha másért netán nem, bizonyosan szükség van a közoktatási, a szakképzési, a felsőoktatási és a felnttktatási és-képzési rendszer egymáshoz való viszonyának hatékony kiformalása és kondicionálása érdekében. - Különös tekintettel az egész életen át tartó tanulás igényeire.

A felnttktatás-képzés intézményrendszerét azok az intézmények alkotják, amelyek törvényi felhatalmazással, felnttktatási, felnttképzési tevékenységet folytathatnak. A 2001. évi, *CI. felnttképzési törvény* szerint felnttktatási, felnttképzési tevékenységet folytathatnak a közoktatási, szakoktatási és felsőoktatási intézmények, a közhasznú társaságok, egyesületek, közttestületek, alapítványok, továbbá jogi személyek és jogi személyiség nélküli gazdasági társaságok, valamint egyéni vállalkozások. Kiviláglik, hogy a felnttktatási-képzési intézmények vagy állami és önkormányzati fenntartásúak, vagy az ügynevezett civil-szféra különféle társulásai, illetve gazdasági vállalkozások keretei között jönnek létre és működnek.

A 2001. évi törvény hatálya csak az *iskolarendszeren kívüli* felnttktatásra, felnttképzésre terjed ki, és itt is elsősorban a szakképzést, még közvetlenebbül, a munkaerő-piaci képzést hangsúlyozza. A nagyrendszeri kondicionálás és szabályozás központjába a felnttktatási, felnttképzési gyakorlatban is a munkaerő-piaci képzés, illetve általánosan a szakképzés került. Ennek következményei átsugároznak szinte valamennyi ágazatra, intézményi alrendszerre. Ma hazánkban a munkaerő-piaci képzés, illetve átfogóbban, a szakképzés határozza meg a hivatalos felnttktatási, felnttképzési szemléletet, és nagymértékben a közvélekedés szemléletét is. A politikai és a szakmai (andragógiai) kondicionálás és szabályozás súlypontja a munkaerő-piaci képzésre, átfogóbban, a szakképzésre esik.

Ma az a helyzet, hogy a magyar felnttktatás-és képzés egészét (a teljes nagyrendszert), a felnttképzési törvénnyel együtt, legfőképpen és legközvetlenebbül a *közoktatási törvény*, a *közművelődési törvény* és a *szakképzési és a foglalkoztatási törvény* szabályozza, de más törvények (például az önkormányzatok törvényi szabályozása) is közvetlenül beleszólnak fenntartásba, működtetésébe. Ilyen helyzetben elkerülhetetlenek a törvénykezés apróbb-nagyobb szabályozási anomáliái, ellentmondásai, értelmezési nehézségei és a joghézagok. Egyébként is nehezen áttekinthető, nehezen követhető szabályozást hoz létre, és megnehezíti jogkövetést. Ráadásul gyengül a törvénykezés perspektívákat kijelölő, ösztönző hatása. És mindez együtt, az önmagukba forduló ágazati, alrendszeri autonómiákat erősíti. Nem járul hozzá az átfogó (nagyrendszeri) felnttktatási, felnttképzési célok, funkciók egyenletes érvényesüléséhez, az átfogó (nagyrendszeri) andragógiai szakszerűség hatékony, egyenletes kiformaláshoz.

Az előbbieket erősíti, hogy a felnttképzési törvény a foglalkoztatási és-munkaügyi miniszter kezébe teszi le a teljes felnttktatás, felnttképzés politikai, államigazgatási szabályozásának koordinálását. A foglalkoztatási és munkaügyi miniszteri koordinációhoz rendelve, frekventált felnttktatási, felnttképzési szegmentum marad az oktatásért és a művelődésért felelős miniszternél, és a maga tereumában, elegendő felnttktatás, felnttképzés marad valamennyi tárca vezetőjénél is. A koordinálás nehézségei, a tárcaközi egyeztetések időigényessége mindenképpen lassítják a politikai döntéseket.

A „nagyrendszeri politizálás” érdekében a felnttképzési törvény létrehozta az Országos Felnttképzési Tanácsot, - és a foglalkoztatásért, munkaügyért felelős miniszter hatáskörébe utalta. Ugyanez történt a felnttktatásra, képzésre vonatkozó kutatási, különösen a módszertani fejlesztési feladatok ellátására alapított Nemzeti Felnttképzési Intézettel is. De 2007-ben az Intézet beleolvadt a Nemzeti Szakképzési Intézetbe. A foglalkoztatási és munkaügyi tárca alárendeltségében, létrejött a Nemzeti Szakképzési és Felnttképzési Intézet.

Az így kialakított és működtetett, legfelső szintű államigazgatási szisztémába valósággal „be van építve” a munkaerő-piaci szemlélet expanziója, ugyanúgy, mint a felnőttoktatás, felnőttképzés minden más területének a leértékelt kezelése.

Mindent egybe vetve, tehát azt mondhatjuk, hogy gyengék a magyar felnőttoktatás, felnőttképzés "*konverzifikálódási*" tendenciái. Ennek a helyzetnek létrejöttében és fenntartásában közrejátszik a szakképzés, konkrétan a munkaerő-piaci képzés aránytalanságot okozó, uralgó pozíciója, a teljes felnőttoktatás, felnőttképzés elbillenése a szakképzés felé.

Utak és fejlesztési lehetőségek

Rendező elvek a felnőttképzésben, beruházás az emberi tőkébe

Egyre határozottabb formát ölt a kifejezetten és leszűkítetten ökonómiai célú és tatalmú, piaci irányultságú oktatás, képzés absztrakt és generalizált céleszméje. Amely - a célhierarchia legfelső régiójában - az egész életen át tartó tanulás valamennyi megnyilvánulására, köztük a felnőttoktatásra, felnőttképzésre is vonatkozik. Igaz, ez az ökonómiai, piaci karakterű, céleszme is túlmutat a szaktudáson, mivel összetett, soktényezős emberi tulajdonság és-képességrendszer, az általános műveltség és a szakműveltség együtteséből kialakuló tudás kibontakoztatását tételezi. De a sok tényező, az általános és a szakműveltség együttese, a tudás úgynevezett *humántőke* mivoltát, a gazdaság számára akkumulálódó úgynevezett *emberi erőforrás*-minőségét fejezi ki. Valamennyien a gazdasági igényeknek megfelelő műveltséget, tudást szolgáltatják. Mondhatjuk úgy is, hogy a legelvonatabb, legáltalánosítottabb megfontolások a *homo sapiens*-t itt kizárólag *homo oeconomicus*-ként tételezik és írják le, az emberi tanulást antropológiailag is ennek megfelelően értelmezik. Az ember (a személyiség) átfogó individuális és szociális kibontakoztatása az oktatás, képzés - konkrétan a felnőttoktatás és-képzés - által, kizárólag gazdasági, piaci igényeknek megfelelő tudástartalmakat igényel. Az általános és a szakműveltség harmóniája kizárólag gazdasági, piaci összefüggésekhez sorolható tudástartalmakhoz vezet. Innen adódott, hogy az utóbbi időben, az egész életen át tartó tanulás, konkrétan a felnőttoktatás, felnőttképzés egyik központi fogalma az úgynevezett *kompetens tudás*, fő programja pedig a *kompetencia-alapú képzés* lett.

A hivatalos szemlélet és a közvélekedés is - kimondva, vagy kimondatlanul - nagyjából a pragmatikusan ökonómiai, piaci funkciókat kidomborító célokhoz, a tudáspiacon szolgáltató felnőttoktatás, felnőttképzés eszméjéhez igazodik. Talán nem is olyan nehéz megmagyarázni, hogy ehhez a domináns tendenciához - mint cél, mint kedvelt tendencia - miért csatlakozik, és miért terjed az a vélekedés, amely a *hétköznapi kultúra* kiterjesztésében, már-már egyedüli közvetítésében látja a felnőttoktatás, a felnőttképzés jövőjét, ebben a tekintetben fejlesztésének fő irányát.

A felsőoktatás két alapvető funkciója

A felnőttoktatás-képzés egymással összenőtt két alapvető funkciója: a *pótló és a továbbképző* funkció. Fogalmazhatunk úgy is, hogy a felnőttoktatás és-képzés létét a pótlás és a továbbképzés együtt magyarázza. Legelvonatabb és legáltalánosítottabb céljai pótló és továbbképző funkciókhoz vezetnek.

A *pótló funkció* azoknak a tudásoknak pótlólagos, felnőttkori a megszerzését segíti, melyek - bárhol, bárhogyan történő - elsajátítása, hagyományosan a felnövekvő életkorokra esik, de akkor hiányt szenvedett. Ennél körülhatároltabb a jelentése akkor, amikor az oktatási-képzési

rendszerek, elsősorban a közoktatás, de a szakképzés és a felsőoktatás is, "rendes" életkorokra mérteztet menetrendje, adott társadalmi rétegeknél, csoportoknál megtörik, és a felnőttoktatás-képzés vállalkozik ennek reparálására.

A "törés" oka, hogy oktatási-képzési rendszerek nem érnek el társadalmi rétegeket, csoportokat, illetve nem tudják pedagógiaiilag megfelelően kompenzálni az ott keletkezett kulturális, motivációs hátrányokat, avagy maguk okoznak pedagógiai ártalmakat, - és lezárják a továbbhaladás útját. Ezek kapcsán kerülnek szóba a közoktatás, a szakképzés, sőt a felsőoktatás úgynevezett társadalmi és pedagógiai működési zavarai. Az európai fejlődés olyan korszakában, amelyben az oktatás léptékváltása, társadalmi expanziója erős tendenciaként jelentkezik.

A *pótló* felnőttoktatási-képzési funkció a mobilitás oktatási csatornáin, illetve a munkamegosztás hierarchikus képzési lépcsőin kompenzál. *Második esélyt* nyújt. A felnőttoktatás-képzés intézményeit, pótló funkcióikra tekintettel, a második esély intézményeinek is szokták nevezni. Az *iskolai felnőttoktatás* lenne hivatott az első törésvonalon átsegíteni azokat, akik a kedvezőtlenebb parton ragadtak. De az *alapiskolai felnőttoktatásban* tanulók létszáma, mostanában évi 2-3 ezer körül mozog (szemben az évente nyolcosztályos végzettség nélkül maradó 5-7 ezer fővel).

Másrészt a szakképzés bajai jönnek számításba. Számptalan próbálkozás ellenére sem sikerült hatékonyan megoldani olyan szakképzési programoknak a kidolgozását és elterjesztését, amelyek a szakképzés nélkülözhetetlen megalapozásaként, együtt képesek a hiányos általános műveltség, képzettség pótlására, valamint a szakképesítésre.

A *továbbképző* felnőttoktatás, felnőttképzés súlypontjai a szakképzés területére esnek. Tartozékai az intézményileg kiépített úgynevezett munkaerő-piaci képzés, valamint a nagyvállalatok saját, belső kiképzési, átképzési és továbbképzési rendszere. A kis és közepes vállalatok, saját belső képzési szükségleteiket, képzést kínáló vállalatoktól vásárolt képzéssel elégítik ki.

A munkamegosztás hierarchiájának minden fokán, a munkaerő-piaci képzés intézményei foglalkoznak a *munkanélküliek* képzésével. Itt mindeddig megoldatlan - lehet, hogy a munkaerőpiac dinamikusan változó, hol bővülő, hol szűkülő munkaerő-szükségletei és módosuló tudásszükségletei, okán, valójában megoldhatatlan - probléma a munkaerőpiac belátható, konkrét igényeinek megbízható és rendszerszerű prognosztizálása, valamint a képzési programok ilyen irányú tervezése. (Mire képezzük a munkanélkülit, hogy biztosan állást találjon?) A munkaerő-piaci továbbképzés résztvevői az iskolázási, képzettségi törésvonalak kedvezőbb partjáról érkeznek.

A *továbbképzési funkció* fókuszában minden szinten, a gazdasági irányultságú továbbképzési programok állnak. Háttérben maradnak az általános művelődést, társadalmi tudást, emberi együttélést stb. szolgáló, szintén továbbképzési természetű, tanulási programok. Ezzel együtt háttérben marad a közművelődési intézmények továbbképző felnőttoktatási szerepe is.

A képzők képzése. Andragógia mint tudomány

Tekintettel a felnőttoktatás, felnőttképzés diverzifikáló differenciáltságára, a felnőttoktatási és-képzési rendszer egyetemes oktatási-képzési színvonaláról egyelőre csupán vélekedéseink lehetnek. Vonatkozik ez a közvetített tudások, és közvetítésük valóságos minőségére, legfőképpen pedig elsajátításuk tényleges eredményeire.

A közvetlenül felnőttoktatásra, felnőttképzésre irányuló vizsgálatok híján, legfeljebb az eredményesség néhány keretfeltételéről szerezhetünk benyomást. Olyan típusú keretfeltételekről van szó, amelyek a felnőttoktatási-képzési programok gyakorlatában

nélkülözhetetlenek, vagy legalább fontosak az andragógiai szakszerűség kialakulásához. Abból indulhatunk ki, hogy a felnőttoktatás, a felnőttképzés által közvetített tudások elsajátítási színvonala nagymértékben függ közvetítésük színvonalától, vagyis az oktatási-képzési színvonalától.

Az andragógiai transzmissziók átfogóan nem rendezettek. Nemcsak a szakirodalmi átvitel bizonytalan, hanem a felnőtt-oktatók, felnőtt-képzők szisztematikus andragógiai kiképzése, továbbképzése is: *a képzők képzése*, - ahogyan a szakmai közbeszéd emlegeti. A felnőttoktatás, felnőttképzés csak bizonyos ágazataiban (például az iskolai felnőttoktatásban, az idegennyelv-oktatásban) számíthat rendszerszerűen, tanításra kiképzett oktatókra, képzőkre. És ahol számíthat is, egyelőre pedagógiaiilag (gyermekek, fiatalok tanítására) kiképzett tanárok állnak a rendelkezésére, akik saját tapasztalataikból okulva, esetleg önképzéssel, sok mindent megtanultak a felnőttek tanításáról. A felnőttoktatás, felnőttképzés jellegzetessége, hogy tömegével alkalmaz oktatókat, képzőket, akik messzemenően birtokában vannak annak a tudásnak, amit közvetítenek, tanítanak, de a tanítás mesterségére nincsenek kiképezve. Legfeljebb saját gyermek és-ifjúkori, illetve felnőttkori tanulási tapasztalataik, valamint felnőttoktatási-képzési gyakorlatuk adnak a számukra (gyakran sok félreértéssel terhelt) eligazítást. A felnőttoktatás, a felnőttképzés ágazati között voltak s vannak olyanok, amelyek igyekeznek rendezni saját oktatóik, képzőik andragógiai kompetenciáját. Az erről szóló programokra azonban nincsen egyetemes rátekintésünk. (Az iskolai felnőttoktatás tanárait az Országos Pedagógiai Intézet, majd az Országos Közoktatási Intézet több évtizedekig szisztematikus andragógiai képzésben részesítette.)

A felnőttoktatás, felnőttképzés eredményességének jellemző keretfeltétele a programok akkreditálása. Ennek egyik előírása *pedagógus végzettségű* programvezetők és oktatók alkalmazásáról intézkedik, - a realitásokkal számolva, kaput nyitva a kivételeknek is. Ez ügyben a *pedagógiai* szakértelem elégtelenségébe ütközünk. Igaz, viszont, hogy a pedagógiai szakértelem, mégis tanítási szakértelem. Az andragógiai diszciplína főiskolai, egyetemi jelenléte óta, ha nem is andragógusi végzettséggel (minthogy az első andragógusi diplomákat még nem adhatták ki), a kritériumok között, már a főiskolai andragógiai stúdiummal rendelkezők alkalmazása is jelen van. A továbbiakban az andragógusi végzettség is be fog lépni az előírások közé.

Az akkreditálás intézménye mellé csatlakozik a posztgraduális főiskolai kiképzésben részesülő, diplomával ellátott *felnőttképzési szakértők* alkalmazása. Szaktudásuknak - más természetű, jellemzően jogi, igazgatási, számviteli tudás mellett - az andragógiai tudáskészlet jelentős tartozéka.

Az akkreditáció - korábban már említett - bürokráciája, formális elvárásai és értékelési szempontjai valójában megsemmisítik az andragógiai szakszerűsége irányuló szándékokat, messzemenően közömbösítik az előírt pedagógus, vagy akár az andragógus szerepét.

Felnőttkori tanulási aktivitás

Magyarországon a felnőttek 3, 8 %-a tanul.

Az adat 2007-re és a 25-64 évesekre vonatkozik. És *tömeges* felnőttoktatást, felnőttképzést jelez. Viszont ennél alacsonyabb arányt csak Bulgária (1, 3 %), és Románia (szintén 3, 1 %) lehet kimutatni. Ugyanekkor ez az arány Dániában 9, 2 %, Hollandiában 15, 6 %. Az európai átlag 9, 6 %, amit az Európai Unió célkitűzése szerint, 1910-ig, 12, 5 %-os átlagra kellene növelni.

Mindaddig, amíg a gazdaság, konkrétan a munkaerőpiac nem támaszt egyértelmű igényeket a tudással, a tanulással és mögöttük a képzéssel szemben, nem várható, a felnőttek gazdaságra, munkaerőpiacra irányuló tanulási aktivitásának átfogó társadalmi növekedése.

Mivel a gazdaság csak azokat a tanulási indítékokat gerjeszti, amelyek egyértelműen hozzá vezetnek, igényei különböző időben, különböző, kisebb-nagyobb társadalmi csoportokat, rétegeket hagynak ki motivációs hatáskörükből. Hozzáteve, hogy a gazdaság, tanulást keltő vagy visszafogó szerepe túlmutat a felnőttkori tanulás gazdaságra, munkaerőpiacra vonatkozó aktivitásának közvetlen problémáin. A felnőttkori tanulás indítékainak mindenütt erős egzisztenciális (a megélhetéshez kapcsolódó) összefüggései, egyik-másik társadalmi csoportban, rétegben jelen lehetnek olyan erővel is, hogy gazdasági, munkaerő-piaci vonzataik híján, ki sem alakulnak, vagy elsovradhatnak a másfelé irányuló tanulási indítékok.

Nem kerülhetők meg a felnőttoktatási, felnőttképzési programok anomáliái sem. Az alacsony szintű felnőttkori tanulási aktivitás magyarázatai között, andragógiai szakszerűségi hiányok is helyet kaphatnak. Közel a modern felnőttoktatás, felnőttképzés kezdeteihez, már a XIX. század közepén felmerült, hogy a felnőttoktatási, felnőttképzési programoknak alkalmazkodniuk kell azokhoz a körülményekhez, amelyek között a felnőttek egyáltalán tanulni tudhatnak.

Az alacsony szintű tanulási aktivitás magyarázatát keresve, bizonyosan beleütközünk a legszembetűnőbb előzménybe: a felnövekvő nemzedékek közoktatási pályájának, sorsának alakulásába. A felnőttek tanulási aktivitásának alacsony hazai szintje, bizonyosan visszavezethető közoktatásunk újratermelődő, tartós társadalmi és pedagógiai funkcionális zavaraira.

Magyarországon erőteljesen érvényesül az a tendencia, hogy az állam által részben vagy egészben finanszírozott képzésekben a képzettebbek részesülnek aránytalanul nagymértékben". Ugyanitt olvashatjuk, hogy nálunk "a progresszív felnőttkori tanulási rendszerekkel rendelkező más országokkal szemben, különösen a finanszírozás kérdésében nem jött létre olyan rendszer, mely ösztönözné az egyénközpontú tanulási motivációt a felnőtt korban.

Összefoglalás

Elemzésünk legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

1. Elkerülhetetlen a magyar felnőttoktatás és-képzés **belső egyensúlyának** megteremtése. A belső egyensúly megteremtéséhez szükség van a *2001. évi, C1. felnőttképzési törvény* felülvizsgálatára, arányainak, hangsúlyainak átalakítására. El kellene érni, hogy a felnőttoktatással és-felnőttképzéssel foglalkozó törvény (már elnevezésében is) a felnőttoktatás és-képzés egyetemes céljait és funkcióit, tehát valamennyi ágazatát egyöntetűen magába foglalja, vagyis valóban a felnőttoktatás és-képzés a törvénye legyen. Ezzel együtt, újra meg kellene határozni viszonyát a közoktatási, a közművelődési és szakképzési, valamint minden más törvényhez, amely a felnőttoktatásra, felnőttképzésre szabályozóan hat.
2. **A felnőttoktatás, a felnőttképzés attitűdjeit** az egyoldalú ökonómiai eszmékről érdemes lenne az egyetemes "filozófiára" ráhangolni. Amiből nem az ökonómiai, tudáspiaci irányok (a "humántőke" és az "emberi erőforrás") degradálása következik, hanem csupán eszmei, célelméleti túltengésének korlátozása. Ami aztán, szemléleti következményeivel és a remélhető attitűd-váltásokkal megtalálja a konkrét ökonómiai, tudáspiaci célok és funkciók nagyon fontos, de semmiképpen sem autokratikus pozícióját a felnőttoktatás és-képzés funkció és-intézményrendszerében.
3. **Szükség van a felnőttoktatás-képzés pótló és továbbképzési funkcióinak** kiegyenlítésére, vagyis arra, hogy a programok és az intézményrendszerek gazdasági, munkaerő-piaci túlsúlya megszűnjék, s a műveltség tágabb területeit közvetítő felnőttoktatás erőre kapjon. Ennek érdekében mindenekelőtt a *közművelődési* intézményrendszer helyzetét és felnőttoktatási szerepvállalásának további lehetőségeit kellene elemezni. Ideje lenne a funkciói és-intézményei tekintetében egymástól művelődéstörténetileg elkülönülő két rendszert: a közművelődést és a felnőttoktatást-képzést végre egymáshoz igazítani.

4. Nélkülözhetetlen azoknak a feltételeknek a feltárása, kidolgozása, amelyek befolyásolhatják a **felnőttoktatási és-képzési rendszer egyetemes oktatási-képzési színvonalát**. Bizonyosan közéjük tartozik az andragógiai eredmények transzmisszióinak kidolgozása, a képzők képzésének a felsőoktatási stúdiumokon túli megoldása, az akkreditáció és a felnőttképzési szakértői intézmény átalakítása. És keresni kell az oktatási, képzési minőség további garanciáit.
5. **A felnőttkori tanulás növelésének** egymásra ható, oktatáspolitikai, általánosabban: művelődéspolitikai, társadalompolitikai és gazdaságpolitikai - s mint társadalom és gazdaságpolitika: foglalkoztatáspolitikai - feltételei vannak.

Forrásmunkák:

1. Declaration de Montreal. In Etudes et documents d'education. No. 46. UNESCO, Paris, 1963.
2. A kompetencia-fogalom oktatási-képzési értelmezésére és a kompetencia-alapú képzésre vonatkozó aktuális problémák jól nyomon követhetők a következő munkákból: Gergely Gyula: Kulcskompetenciák pedig nincsenek. In Új Pedagógiai Szemle, 2004. 11. szám; Kompetencia. - Kihívások és értelmezések. Szerk. Demeter Kinga. Országos Közoktatási Intézet kiadása, Budapest, 2006.; Sáska Géza: A képességek társadalmi meghatározottsága. In a szerző "Közműveltség és magántanulás" című tanulmánykötetében. Budapest, 2007. ; Csoma Gyula: Szempontok az egész életen át tartó tanuláshoz kapcsolódó oktatáspolitikai programok értékeléséhez. Ebben "A kompetencia-alapú képzésről" című fejezet In Tanulás életen át (TÉT) Magyarországon. Szerk. Benedek András és Lada László. Budapest 2008.
3. Kovács Ilma: Új út az oktatásban? - A távoktatás., és Kovács Ilma: Az elektronikus tanulásról.
4. Forrás: "Tanulás életen át" (Tét) Magyarországon. Az MTA Elnöke által életre hívott szakmai bizottság jelentése. In Tanulás életen át (TÉT) Magyarországon. Tanulmányok. Szerk. Benedek András és Lada László. Budapest, 2008. 20. P.
5. Lásd, mint korábban: in Tanulás életen át (TÉT) Magyarországon. Tanulmányok. 21. p.

Mi volt a jellemző a magyar oktatás irányítására és fejlesztésére?

A magyar oktatásirányítás és fejlesztés jellemzői

Halász Gábor

Helyzetelemzés¹²⁵

A magyar rendszer decentralizált jellege

A magyar közoktatás globális és európai összehasonlításban a rendkívül erősen decentralizált rendszerek közé tartozik. E rendszernek fontos jellemzője a *helyi* (települési) és az *intézményi* (iskolai) szint meghatározó súlya, ami kiterjed szinte minden területre. Különösen kiterjedt jogosítványokkal rendelkeznek a helyi (települési) közösségek, illetve ezek közhatalmi szervei, az önkormányzatok. Ezek kiterjednek a következőkre:

- a szolgáltatások megszervezésének módjáról, ezen belül intézmények létesítéséről vagy megszüntetéséről való döntés
- az intézmények költségvetésének a meghatározása
- döntés az intézmények vezetőiről
- az intézmények működését alapvetően meghatározó dokumentumok elfogadása, beleértve ebbe a szakmai működést szabályozókat is
- az intézmények működésének jogi, pénzügyi és szakmai szempontból történő ellenőrzése/értékelése

E decentralizált irányítási struktúra több évtizedes fejlődés eredménye, amelyet alapvetően meghatároztak az oktatási ágazaton kívüli folyamatok, így különösen a közigazgatás és a közfinanszírozás rendszerében lezajlott decentralizációs folyamatok. Bár az oktatási ágazatnak van korlátozott mozgástere, a rendszer decentralizált jellege és a decentralizáció formája az oktatási ágazaton *belülről* nem megváltoztatható, jelentős módon ez csak a közigazgatás és a közfinanszírozás általános rendszerén belül módosítható. A közigazgatási rendszer jelentősebb reformjai kétharmados parlamenti döntést, így az ezekhez szükséges politikai egyetértés megteremtése rendkívül nehéz.

A magyar közoktatás decentralizált jellegét illusztrálja az 2. ábra, amely a különböző szintű irányítási szintek/egységek súlyát mutatja az oktatási döntések meghozatalában. Azok az adatok, amelyekre ez az ábra épül azt mutatja, hogy a Magyarországon vizsgált területek 69%-ában hoznak döntéseket iskolai szinten, aminél magasabb érték csak négy OECD országban volt megfigyelhető. Az ilyen adatokat természetesen nagy óvatossággal kell kezelni de arra mindenképpen alkalmasak, hogy a rendszer alapvető jellemzőit nemzetközi összehasonlításban *illusztrálják*.

¹²⁵ A közoktatás területén a helyzetelemzést nagymértékben segíti a „Jelentés a magyar közoktatásról” című elemző kiadvány, amely legutoljára 2006-ban jelent meg (<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Jelentes2006>). Hosszabb távú, másfél évtizedet felölelő elemzést tartalmaz az „*Oktatáspolitiká*.” c. fejezet a Pesti Sándor által szerkesztett „Szakpolitikák a rendszerváltás utáni Magyarországon 1990-2006” c. könyvben (Rejtjel politológia könyvek. Rejtjel Kiadó. 2006. 169-237. o. - elektronikusan elérhető változat: [http://www.oki.hu/halasz/download/PESTI%20tanulmany%20\(FINAL\).htm](http://www.oki.hu/halasz/download/PESTI%20tanulmany%20(FINAL).htm))

2. ábra

Percentage of decisions taken at each level of government in public lower secondary education (2007)

	Central (1)	State (2)	Provincial/ regional (3)	Sub-regional (4)	Local (5)	School (6)	Total (7)
Australia	n	56	n	n	n	44	100
Austria	27	22	n	n	22	30	100
Belgium (Fl.)	n	29	n	n	n	71	100
Belgium (Fr.)	m	m	m	m	m	m	m
Canada	m	m	m	m	m	m	m
Czech Republic	6	n	n	n	33	61	100
Denmark	19	n	n	n	40	41	100
England	4	n	n	n	5	91	100
Finland	2	n	n	n	76	22	100
France	27	n	6	28	n	39	100
Germany	4	31	17	n	18	30	100
Greece	m	m	m	m	m	m	m
Hungary	4	n	n	n	27	69	100
Iceland	23	n	n	n	37	40	100
Ireland	m	m	m	m	m	m	m
Italy	31	n	16	n	6	47	100
Japan	13	n	21	n	45	21	100
Korea	7	n	36	n	8	49	100
Luxembourg	68	n	n	n	n	32	100
Mexico	30	48	2	n	n	20	100
Netherlands	6	n	n	n	n	94	100
New Zealand	24	n	n	n	n	76	100
Norway	25	n	n	n	40	35	100
Poland	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	57	n	n	n	n	43	100
Scotland	17	n	n	n	53	30	100
Spain	9	42	10	n	3	36	100
Sweden	18	n	n	n	35	47	100
Switzerland	m	m	m	m	m	m	m
Turkey	m	m	m	m	m	m	m
United States	m	m	m	m	m	m	m
Brazil	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m
Estonia	4	n	n	n	30	66	100
Israel	m	m	m	m	m	m	m
Russian Federation	m	m	m	m	m	m	m
Slovenia	38	n	n	n	4	58	100

Source: OECD. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag2008).

Please refer to the Reader's Guide for information concerning the symbols replacing missing data.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/402350028873>

Az elmúlt egy évtized egyik legfontosabb folyamata azoknak a központi (országos, nemzeti szintű) *eszközöknek* a fejlesztése volt, amelyek lehetővé teszik a kormányzat számára azt, hogy ebben a rendkívül decentralizált környezetben érvényre tudja juttatni az alapvető közpolitikai vagy ágazatpolitikai célokat. Ilyen eszközök mindenekelőtt jogi szabályozási környezet alakítása, az ellátási rendszert támogató tervezési rendszer fejlesztése, a közoktatási mérési-értékelési rendszer kiépítése és a fejlesztési politika (központi fejlesztési programok). Jelenleg az ilyen eszközök gazdagsága figyelhető meg, és a gazdagodásuk ma is zajlik. Ezen a területen további mozgástér van, ez a jelenlegi közigazgatási és közfinanszírozási keretek között is.

Politikaalakítás és prioritások meghatározása

A közoktatás területén utoljára 2004-ban született olyan középtávú ágazati stratégia, amely stratégiai prioritásokat és célokat, illetve az ezek elérését szolgáló eszközöket határozott meg.¹²⁶ Ezt követően átfogó ágazati közoktatási stratégia nem készült. A közoktatási rendszert is érintő célokat is megfogalmazott az egész életen át tartó tanulásról szóló

¹²⁶ Lásd: Oktatási Minisztérium. Az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája. Budapest. 2004

kormánystratégia.¹²⁷ A stratégiakészítés áthelyeződött az uniós fejlesztési források felhasználását szolgáló tervezési folyamatba, amely a közoktatás fejlesztési céljait erőteljesen hozzákapcsolta az általános társadalom- és gazdaságfejlesztési céloknak. Érdeemes hangsúlyozni, hogy az oktatás, és ezen belül a közoktatás fejlesztésének stratégiai céljait egyre nagyobb értékben meghatározzák az Európai Unió szintjén meghatározott közös célok.

A stratégiai célok meghatározását alátámasztó evidenciák meglehetősen korlátozottan állnak rendelkezésre, a közoktatási kutatási bázis relatív fejletlensége és az e területen az elmúlt években történt leépítések, racionalizációs intézkedések következtében. Igen korlátozottan állnak rendelkezésre olyan finanszírozási és intézményi bázisok, amelyek meg tudnák teremteni a döntéshozatalhoz szükséges evidenciabázist. Érdeemes ugyanakkor megemlíteni az egyre gazdagabb nemzetközi komparatív evidenciabázist, amely különösen az OECD-hez köthető.¹²⁸

A stratégia döntések meghozatalát ritkán kísérik alapos, kutatási adatokra is épülő elemzések, és – ami különösen nyugtalanító lehet – a meghozott intézkedések végrehajtását csak ritkán kísérik olyan értékelő-monitorozó vizsgálatok, amelyek ezek hatásait elemeznék.

Az oktatási rendszer koherenciája és koordináció a rendszeren belül

Korábban utaltam a magyar oktatási rendszer nagyfokú decentralizáltságára. A decentralizált jelleget nagymértékben erősíti és ezen belül a koordináció lehetőségét nagymértékben nehezíti az, hogy a magyar rendszerben a lokális döntéshozóknak nemcsak kiterjedt jogosítványaik vannak, hanem igen nagy a számuk és igen kicsi az átlagos nagyságuk. Az oktatási-nevelési intézmények több mint 2400 nagyfokú politikai önállósággal rendelkező önkormányzat birtokában vannak, ezek közül csaknem 1800 tart fenn az alsó középfokú szintű (ISCED2) intézményt.

Utaltam arra is, hogy az elmúlt évtized során jelentősen gazdagodott az az eszköztársaság, amelyet a központi kormányzat használ a rendszer koordinálására és koherenciájának a fenntartására. Miközben az alapvető irányítási viszonyok (ezen belül a különböző szereplők közötti hatalommegosztás alapvető jellemzői) nem változtak, komoly tanulási folyamat zajlott le, amelynek során a koordinációért felelős szereplők alkalmazkodtak a decentralizált környezet sajátosságaihoz, új eszközöket találtak ki és megtanulták ezek használatát.

Decentralizált rendszerekben, amilyen a magyarországi is, az oktatási rendszer koherenciájának a fenntartása autonóm aktorok sokaságának az együttműködésétől függ, és attól, hogy mennyire sikerül – általában indirekt eszközökkel – koordinálni ezen aktorok viselkedését és biztosítani az együttműködésüket. E tekintetben különösen a központi kormányzat és az intézményfenntartó önkormányzatok közötti együttműködés és kommunikáció hiányosságait érdemes említeni. A magyar rendszerben bármilyen jelentősebb probléma (ilyen például a demográfiai csökkenés hatásainak kezelése) csak úgy kezelhető és bármilyen jelentősebb fejlesztési beavatkozás (ilyen például az oktatás tartalmának és módszereinek megújítása) csak úgy megvalósítható, ha a központi kormány és az önkormányzatok között igen intenzív kommunikáció és együttműködés van. Ennek keretei azonban kidolgozatlanok, és a tényleges kommunikáció és együttműködés igen alacsony szintű.

Egy másik elem, ami e tekintetben kiemelkedő jelentőségű, a tanári szakma és a kormányzat közötti kommunikáció és együttműködés. Jelenleg ennek a mértéke és mélysége sem tekinthető elégségesnek.

¹²⁷ A Magyar Köztársaság Kormánya. A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról. Budapest. 2005. szeptember

¹²⁸ Lásd: http://www.oecd.org/document/54/0,3343,en_2649_39263238_38082166_1_1_1_37455,00.html

Anekdotikus evidenciák sokasága mutatja, hogy a magyar közoktatási rendszerre általában jellemző a normakövetés viszonylag alacsony szintje. A lokális szereplők gyakorlata nagyon sokszor nem felel meg a jogi előírásokban rögzített normáknak. Ennek alapvetően két okát lehet azonosítani. Az egyik ok a normakövető viselkedés ellenőrzésének alacsony szintje, illetve az ellenőrzési mechanizmusok kidolgozatlansága (így például, szemben több más országgal, a központi kormányzat alig rendelkezik olyan intézményi eszközökkel, amelyekkel követhetné a lokális szereplők viselkedését). A másik ok a jogi szabályozás lehetőségeinek túlbecsülése és jogi eszközök alkalmazása olyan esetekben is, amikor más eszközöket (pl. fejlesztési projektek, kapacitásfejlesztés, értékelő visszajelzés, információbiztosítás stb.) lenne célszerű alkalmazni. Az oktatás tartalmának és módszereinek, illetve a tanulási környezetnek a fejlesztésében jóval aktívabban lehetne és kellene alkalmazni a nem jogi eszközöket. Fontos hangsúlyozni, hogy olyan környezetben, amely gyorsan változik, és amely a lokális szereplőktől folyamatos alkalmazkodást igényel, a normakövetéssel azonos súlyúnak kell tekinteni a változásra való képességet és a változások menedzselését.

A stratégiai célok változásai

Korábban utaltam arra, hogy a közoktatás területén nincsen olyan érvényben lévő szakágazati stratégia, amely a főbb célokat és prioritásokat egyértelműen definiálná. A stratégiai célok döntően a fejlesztéspolitikai dokumentumokban jelennek meg, amelyeket – tekintettel arra, hogy a fejlesztési források meghatározó része uniós forrásokból származik – a alapvetően meghatároznak a közös uniós fejlesztési célok. Ezek szerencsére nagyrészt összhangban vannak a belső nemzeti igényekből következő fejlesztési célokkal. Ilyen célok mindenekelőtt a következők:

- Az oktatás minőségének és eredményességének a javítása, különös tekintettel az egész életen át tartó tanulás céljaira
- Az oktatáshoz való hozzáférés és az oktatás igazságosságának/méltányosságának javítása, különös tekintettel a leszakadó csoportok társadalmi integrációjára
- Az oktatási rendszer nyitottságának erősítése, különös tekintettel az oktatás és a gazdaság, illetve az oktatás és a társadalom közötti kapcsolatok erősítésére

Természetesen nagyon sok függ ezeknek az átfogó stratégiai céloknak a konkrét szakmapolitikai intézkedésekre vagy beavatkozásokra való lefordításáról. Így az első cél csoport esetében kiemelt figyelmet kap az egész életen át tartó tanulást megalapozó kulcskompetenciák fejlesztése, a közoktatás mérési-értékelési és minőségbiztosítási rendszerének a fejlesztése továbbá az informatikai és kommunikációs iskolai felhasználásának a fejlesztése. A második célcsoport esetében a roma kisebbség oktatási integrációjának az elősegítése kap kiemelt figyelmet. Ezeken a területeken jelentős – döntően uniós – forrásokra épülő oktatásfejlesztési programok zajlanak.

Ezek a fejlesztési célok alapvetően összhangban vannak a hazai igényekkel, de nem fedik le azokat teljes mértékben. A hazai viszonyok között ezek mellett kiemelt stratégiai célként kellene megfogalmazni éppen annak a területnek a reformját, amelyre ez a dokumentum fókuszál: ez a közoktatás irányítása. Jóval nagyobb figyelmet kellene szentelni a közoktatást intézményi, helyi (települési) és nemzeti szinten irányítók szakmai felkészítésére, vezetési kompetenciáik fejlesztésére. A vezetés fejlesztését – néhány más sikeres ország tapasztalatai is figyelembe véve – az egyik legfontosabb oktatásfejlesztési prioritásként kellene megfogalmazni.

A magyar oktatásirányítási és oktatásfejlesztési rendszer nemzetközi összehasonlításban

Az *oktatásirányítás* hazai rendszerének alapvető jellemzői vagy, másképpen fogalmazva, azok az átfogó szabályozási mechanizmusok, amelyek a magyar oktatási rendszert jellemezik, alapvetően megfelelnek a fejlett államokra jellemző domináns trendeknek: (1) az intézmények és a helyi közösségek viszonylag nagy autonómiát élveznek; (2) működik egy monitorozó és

visszajelzési rendszer, amely megmutatja, hogy a helyi szereplők mennyire eredményesen élnek az önállósággal és milyen korrekciókra lenne szükség; (3) működik egy kapacitásfejlesztő mechanizmus, amely javítani tudja a helyi szereplők képességét arra, hogy megfelelő módon cselekedjenek és (4) működnek olyan érdekeltségek és szankciók, amelyek ki tudják kényszeríteni a megfelelő cselekvést.

A fentiek alapján és a domináns nemzetközi gyakorlat ismeretében azt mondom, hogy az irányítási rendszer alapvető jellemzőit nem kell és nem szabad megváltoztatni. Ugyanakkor a meglévő kereteken belül nagyon komoly változtatásokra van szükség, mivel a magyar közoktatás messze a teljesítő képessége alatti eredményességgel működik.

Annak oka, hogy a magyar közoktatás az alapvetően jó szabályozási-irányítási keretek ellenére nem eléggé eredményesen működik, a következő alapvető okait érdemes hangsúlyozni:

- A lokális (települési) szereplők száma túl nagy és átlagos méretük túl kicsi, ami eleve kizárja azt, hogy a rendkívül tág hatókörökkel megfelelően tudjanak élni
- A monitorozó-visszajelző rendszernek hiányzik egy alapvető és nélkülözhetetlen eleme: az iskolák rendszeres kvalitatív külső értékelése
- A kapacitásfejlesztő mechanizmus nem eléggé jól fókuszált (így például nem fókuszál eléggé a leggyengébben teljesítő lokális szereplők kapacitásainak a fejlesztésére)
- Az érdekeltségek és szankciók rendszere nem adekvát és nem működik következetesen (így például a tartósan alulteljesítő iskolák „szanálása” nem megoldott)

A fenti problémák közül az első csak egy közigazgatási reform kereteiben kezelhető megfelelő módon, a másik háromra megfelelő politikai akarat mellett az ágazati politika keretein belül is lehet megoldásokat találni.

Az *oktatásfejlesztés* hazai rendszere bizonyos pontokon megfelel a legjobb eredményeket felmutató nemzetközi gyakorlatnak, de több ponton nem. Korábban már hangsúlyoztam, hogy a hazai fejlesztési politikának az Európai Unió fejlesztési prioritásaihoz történt hozzákapcsolása elvileg megfelelő kereteket ad a hazai fejlesztési rendszer számára, az ebben rejlő lehetőségeket azonban több ok miatt nem tudjuk megfelelően kihasználni. Érdemes a legfontosabb okokat külön kiemelni:

- A központi oktatásirányítás az elmúlt években a költségvetési megszorítási intézkedéseivel lényegében „lepusztította” saját fejlesztési intézményi kapacitásait.¹²⁹
- Hiányzik az uniós pénzekből zajló fejlesztések megfelelő stratégiai irányítása, a fejlesztési és a folyamatos működtetési folyamatok nincsenek megfelelően összekötve, és nem elég jó a fejlesztés átfogó kormányzati és a tárcaszintű irányítása közötti koordináció
- A fejlesztési prioritások és programok nem terjednek ki a rendszer irányításának a fejlesztésére.

¹²⁹ Ez a kijelentést azoknak a személyes tapasztalatoknak alapján tudom és merem megfogalmazni, amelyeket egy közoktatási kormányzati kutató-fejlesztő intézet első számú vezetőjeként szereztem 2000 és 2006 között, illetve amelyeket, az ilyen intézményeket összefogó európai konzorcium elnökeként és elnökségi tagjaként szerezhettem 2002 és 2008 között..

Összefoglalás

Elemzésünk legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

1. Szükség van egy közoktatási ágazati fejlesztési stratégia megalkotására, és ennek részeként az irányítási-szabályozási rendszer fejlesztését is célul kell kitűzni
2. A közigazgatási (önkormányzati) reform keretein belül csökkenteni kell az iskolafenntartó önkormányzatok számát és növelni kell átlagos méretüket.
3. Jelentősen erősíteni kell a központi kormány és a helyi önkormányzatok közötti kommunikációt, a helyi önkormányzati oldalt aktívan be kell vonni a stratégiai prioritások kidolgozásába.
4. A közoktatás mérési-értékelési rendszerét ki kell egészíteni a hiányzó elemekkel, különös tekintettel az iskolák rendszeres kvalitatív értékelésére
5. Olyan programot kell alkotni és megvalósítani, amely garantáljam, hogy a tartósan eredménytelenül működő iskolák esetében komoly beavatkozások történnek.
6. A vezetés fejlesztését kiemelt oktatáspolitikai prioritássá kell tenni

Forrásmunkák:

1. Jelentés a magyar közoktatásról – 2006, Országos Közoktatási Intézet. Budapest, 2007 (<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Jelentes2006>)
2. *Oktatáspolitiká*.” c. fejezet a Pesti Sándor által szerkesztett „Szakpolitikák a rendszerváltás utáni Magyarországon 1990-2006” c. könyvben (Rejtjel politológia könyvek. Rejtjel Kiadó. 2006. 169-237. o. - elektronikusan elérhető változat: [http://www.oki.hu/halasz/download/PESTI%20tanulmany%20\(FINAL\).htm](http://www.oki.hu/halasz/download/PESTI%20tanulmany%20(FINAL).htm))
3. Education at a Glance – 2008. OECD. Paris (OECD adatbázis)

Mi volt a jellemző a magyar oktatás irányítására és fejlesztésére?

A magyar oktatásirányítás

Szebedy Tas

A magyar közoktatási igazgatás decentralizált volta hosszabb fejlődés eredménye. Bár a megosztott felelősségi körökkel jellemzett jelenlegi rendszer alapvető vonásai 1990 után alakultak ki, jelentős előképeket találunk a korábbi időszakokban. 1989-ben megszűnt a helyi és központi költségvetés összefonódása, az önkormányzatok állami támogatását normatív alapra helyezték és az önkormányzatok érdekeltté váltak a saját bevétel termelésében. 1990-ben a korábbi tanácsokat politikai autonómiát élvező önkormányzatok váltották fel, amelyek a korábbi állami tulajdonú iskolák tulajdonosaivá váltak. 1992-ben a tanárok a közalkalmazotti törvény hatálya alá kerültek, azóta minimálbérüket az országos bértábla alapján állapítják meg. 1993-ban a közoktatási törvény széleskörű jogosítványokkal ruházta fel az önkormányzatokat. (Setényi 2000) *Ballér Endre, Báthory Zoltán, Nagy József, Szebenyi Péter* dolgoztak a NAT 1-2-3. változatán. Kálmán Attila a NAT 4 kihirdetését akarta, de mindegyik munkaanyaggá szelídült. Végül *Mádl Ferenc* érte el, hogy megszülethessen a NAT 5. verziója, a hivatalos tervezet és követelményrendszer, és 1993 júniusában elfogadta a Parlament a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. Törvényt. A NAT forradalmi újdonsága a tantárgyi struktúra újragondolása volt, tantárgyak helyett 10 ismeretkört jelölt meg, bővebb tartalommal, és a gyakorlati élet elvárásainak jobban megfelelő módon. Nem oldotta meg azonban azt a dilemmát, ami a tanárok eredeti szakos képzettsége, és a tantárgyakat tanító tanárok (óraszámokhoz kötődő) egzisztenciális érdeke szembeállított az új ismeretkörök meggyökeresedésével szemben.

1994-1998

Az 1994 után következő négy évre az MSZP került kormányra és koalíciót kötött a Szabad Demokraták Szövetségével. A közoktatási tárca az SZDSZ kezébe került. Fodor Gábor az első miniszter, Jánosi György a politikai államtitkár. Jött a Bokros-csomag, amely az egész közoktatási rendszert gazdaságtalannak ítélte, főleg a csökkenő gyereklétszámra és a pénzhiányra való hivatkozással. A kisiskolák sorsát ezzel a bezárások fenyegették. Ismét a központosítás szándéka jelent meg. A decentralizálás és centralizálás egymást követő elemei keltek életre. A minisztérium az önkormányzatok autonómiájára hivatkozva a racionalizálást a modernizáció programjába integrálta. Az új NAT az iskolaszervezeti elképzeléseket új szakaszolásra serkentette, 6+4+2. Ez komolyan hatott a négy évfolyamos gimnáziumok sorsára. Báthory a középiskola expanziójának társadalmi igényéről beszélt. A NAT és a helyi tantervek, sőt a racionalizálás is ebbe az irányba hatottak. Ezt az összetett hatást a minisztérium stratégiája modernizációnak nevezte el. Létrehozott az Oktatási Minisztérium több közalapítványt. Fontos szerepe volt az innovatív kezdeményezéseket támogató Közoktatási Modernizációs Közalapítványnak KOMA, valamint az Esélyt a tanulásra Közalapítvány keretének, mely nehéz helyzetű egyetemistáknak nyújtott segítséget. A Soros Alapítvány pályázatokat írt ki tanári ösztöndíjakra, számítógépes fejlesztésekre, a nyitott társadalom és a demokrácia kialakítására, a hátrányos helyzetű csoportok felzárkóztatására. Az iskolarendszer két korábban erősen ható ideálja a kereszténység és a nemzeti összetartozás voltak. Ezért a világnézeti semlegesség szándéka részben az iskola hagyományos értékeitől való elszakadás célját valósította meg. Az iskola nem akart nevelni a liberális világfelfogás szerint.

1995-ben tüntetések szerveződtek a kormány oktatás- és művelődéspolitikájával szemben. Fodor Gábor lemondott. Utóda Magyar Bálint lett. A kétpólusú tartalmi szabályozás megvalósítása indult meg. Az egyik a NAT komplex műveltségi területei, a másik a minta

tantervekkel segített helyi tantervi struktúra volt. Ez nem lett általános érvényű, mert a nevelőtestületek többsége felkészületlen volt a tantervírásra. A korszak fontos újító elképzelése volt 1997-től az új Gimnáziumi Érettségi Vizsgaszabályzat kiadása mellett, az érettségi rendszer, a vizsgaszervezés radikális megújítása, a kétszintű érettségi elméleti átalakításának tervezése. Törvényi eszközökkel kitűzték a NAT bevezetésének időpontját és a helyi pedagógiai programok szerinti működés kezdetét 1998 szeptemberére. A Magyar Bálint által jelzett korszak nagy fejlesztési területe a Sulinet program volt, mely elindította a vidéki és budapesti középiskolák internet-elérhetőségének kiépítését, hatalmas összegű pályázati kiírások jelentek meg az informatikai oktatáshoz szükséges tantermi gépfejlesztésekre.

1998-2002

Az SZDSZ következő választási programja szegényesre sikerült, a "Hogy tartsuk a jó irányt" program szlogenje kevésbé mozgósított. (Schüttler Tamás, 2000) Ugyanakkor a FIDESZ, az MSZP és a Független Kisgazda Párt programjaiban az oktatásra vonatkozó elképzelések jelentősen megnöttek, jelezve, hogy a következő időszakban ez a témakör erőteljesen foglalkoztatja a pártokat. A következő kormányt a FIDESZ alakította, koalíciós megállapodással az MDF és a Független Kisgazda Párt részvételével. Az értékrend meghirdetése a konzervatív irányba mozdult. Az új FIDESZ vezette oktatási kormányzat megszüntetette a kétpólusú tartalmi szabályozást, beépítette a kerettanterveket a NAT és a helyi tantervek közé. Felmérést készítették a NAT bevezetéséről. Azt állapították meg, hogy a NAT bevezetése zavart keltett az intézményekben. A tanterv káoszt eredményezett. Tovább nőtt a tanulók túlterheltsége. Egyébként ez érdekes jelenség, mert minden tartalmi szabályozást átalakító törekvés jelszavai között ott volt a tanulók terheinek, a tantervi túlterheltség csökkentésének törekvése, mégis a tantervi munkálatok végére szinte mindig nőtték ezek a terhek. A konzervatív pártok az ismeretmennyiség sokrétű és eltérő szintű helyi programba emelése miatt polarizáló hatásait kritizálták, és erőteljesen megjelent célkitűzéseiknek középpontjában a túlzottan ismeret-centrikus oktatáspolitikával szemben a nevelés szerepének hangsúlyozása, kimondottan a keresztény értékrend megjelenítésében. Ez a kormányzati időszak végére az etika oktatás bevezetésének polémiájára egyszerűsödött le.

Megbomlott a képzés és a nevelés korábbi egyensúlya. Pokorni Zoltán, az új oktatási miniszter megállapította, hogy a pedagógusok jelentős része csendben ellenállt a törvényi előírásoknak. Ez a megállapítás igaz volt, de nem számolt azzal, hogy az általa előhozott törvényekkel szemben ugyanúgy érvényesülő tendencia lesz, ahogy lett is. Ahogy a NAT elterjedése is megtorpant. Pokorni bevezette az *esélyegyenlőség, a minőség, az oktatás és nevelés egyenrangúsága* tervezetét.

A kerettanterv a minőségi megerősítés eszközeként kategorizálódott. 2001. szeptember 1-jén vezették be a kerettantervet az általános iskolák 1., 5. és 9. évfolyamain. Majd a kerettanterv sikerrel stabilizálta a 8+4 vagy 4+4+4 iskolaszervezetet. Jóllehet nem nyúlt hozzá a kialakult rendszerhez direkt módon, ekkorra kialakult a korábban gomba módra szaporodó hatosztályos iskolák rendszere. Az elitképzést végző iskolák többsége átalakult szerkezetileg és a szelektálás érdekében bevezette a hatosztályos rendszert. A Sulinet program eredeti formáját lassította a kormányzat, mérsékelt fejlesztés zajlott Sulinet Írisz keresztnévvel, mely bevonta az általános iskolák egy részét a hálózatba. Pokorni Zoltán pártelnök lett, őt követte a miniszteri poszton Pálincás József, aki azt hirdette, hogy a kerettanterv és az új, a későbbi kétszintű érettségi majd együtt korlátozni tudja az iskolák közötti versenyt. A tanulók túlterheltségével szemben egyensúly áll elő. Az 1997-ben megindult érettségi követelményekről szóló rendelet munkálatai hosszabb időt vettek igénybe, mint azt korábban tervezték.

Az oktatási rendszer további érdekes jelensége az országos szintű minőségfejlesztési programok kidolgozása és iskolai bevezetése. A törvényileg deklarált decentralizált rendszer nem teszi lehetővé a közvetlen központi beavatkozást, az elaprózódott helyi kezdeményezések

viszont nem pótolhatják a teljes körű és rendszerszintű innovációt. Mivel az innováció 'push wave' jellegű (új modellek kialakítása és általános bevezetése) kialakítása nem lehetséges, az oktatáspolitikában újfajta (gyakran helyi és intézményi) innovációs forrásokat kell találni. Ennek következtében az innováció folyamatossá és gyakran elaprózottá válik az oktatási rendszeren belül. Érdekes módon az oktatásügy számos szereplője ezt a jelenséget kaotikus állapotként és ad hoc jellegű rögtönzéseként éli meg. (Setényi, 2000).

Mivel a tanterv nem tudta megoldani az iskolák hatékonysági problémáit, az általános színvonalromlást az egyre drágábban működő rendszerben, a minisztérium bevezette a minőségbiztosítási rendszert. Ez, akárhogy tekintették is, már ismét a központosítás, a centralizálás irányába mozdította a közoktatás ügyét. A centralizálás túlzó mértékének vállalásával szemben azt hangsúlyozták, hogy a COMENIUS 2000 minőségfejlesztési program önkéntes részvételen alapul. Lényege az önkorrekció szervezeti kialakítása és a hozzáadott pedagógiai érték vizsgálata. Változott a közoktatás felügyeleti rendszere, azon túl, hogy az OKNT vétőjoga megszűnt, kialakult a felügyeleti jogosítványokkal felruházott Országos Közoktatás Értékelési és Vizsgaközpont (OKÉV) egész országos rendszere, megteltek a vizsgáztatói névjegyzékek és szakértői állományok, új pedagógiai szolgáltató központok alakultak ki nagy számban az ország egész területén.

A pedagógusbérek a reálkeresetek átlagához képest 1995-re mélypontra kerültek. Ez 2001-re 95% lett, és célkitűzésként megfogalmazódott, hogy 2006-ra 125% legyen. Megszületett a pedagógus életpálya modell, az első karrierpálya lehetősége. Új kitüntetések alapítottak, Eötvös József-díjat, Tessedik Sámuel-díjat és Kármán Tódor-díjat. Bevezették a 18 éves korig tartó tankötelezettséget. A leszakadó, főként roma származású tanulók segítésére megfogalmazódott az integráció igénye. Eltörölte a kormány a tankönyvek ÁFÁ-ját. Megkezdte működését az oktatási jogok biztosa, Aáry-Tamás Lajos. Elindult az Arany János tehetséggondozó program. Kiegészítő támogatást kaptak az 1100 főnél kisebb települések, óvodái és iskolái. Phare program és Bursa Hungarica, valamint diákhitel segítette a hátrányos helyzetű fiatalokat. Közvetlenül a következő választások előtt a két akkor ellenzéki párt MSZP jelentős 50%-os béremelést, az SZDSZ a diplomás minimálbér 100.000 Ft-os bevezetését ígérte.

2002-2006

Annak ellenére, hogy az eredeti elképzelés szerint az MSZP tartott igényt az oktatásügy vezetésére, és nyugalmat ígért a szakmának, mégis az SZDSZ vette át a tárcát, ismét Magyar Bálint vezetésével. Átmeneti ideig Magyar és mellette Hiller István, aki eredetileg miniszterségre aspirált, államtitkári jelenlétével. Hiller később megkapta a kulturális tárcát, ezzel békítette meg a kormány e két nagy riválisát. A béremelési ígéretet a kormány beváltotta, de hozzá az állami fedezetet csak november végéig biztosította, utána a fenntartók feladata lett a bérfedezet kitermelése. Az ígéret azonban átmenetileg pozitív hatással járt, annyit mindenképpen elért, hogy a tanári pálya korábbi anyagi megbecsülésének hiánya miatti pályaelhagyási tendencia megállt, melyet Tímár-Polónyi (2004) a legsúlyosabb problémaként határoztak meg reformkritikájukban. Röviddel ezután világossá vált, hogy a pedagógus létszámfelesleg további kérdéseket vet fel a reformok folytatásával kapcsolatban.

Sajátos megoldással (a saláta-törvény elnevezésű más törvények alaptörvényre vonatkozó használatával) kezdte meg a kormány a hiányokat elrendezni. 2003-ban a költségvetési törvénybe került be a tanulók terheinek csökkentéseként a tanulói kötelező óraszám 10%-os csökkentése, mely a tantervi tananyag csökkentését is maga után vonta. Ezzel a kerettantervek is érvényüket veszítették, és megjelent egy új NAT 2003. tervezete is, mely nem tartalmazott követelményeket, csupán képességfejlesztési elvárásokat. Az OKNT és a pedagógus szakmai szervezetek tiltakozására, mely azzal érvelt, hogy a tanulói kötelező óraszám csökkentése még zsúfoltabbá teszi az eredeti kerettantervek szerinti oktatást, mert kevesebb idő alatt relatíve több ismeretet kell elsajátítani a tanulóknak az iskolákba; a következő reformlépés a

kerettantervi előírások 10%-os csökkentése lett. Ez már nem valósult meg ugyanolyan egyszerűen, hiszen a tantárgyak struktúrájában működő tananyagtartalmak idő- és tananyagmennyisége nem állt arányban egymással, a nagyobb óraszámú tantárgyak kevésbé, a kisebb óraszámúak jobban sérültek az intézkedés hatására. Itt a fő gondot az a decentralizált eljárás okozta, mely a központi és pusztán százalékos arányban meghatározott csökkentések végrehajtását ajánlás formájában az intézmények döntési hatáskörére bízta. Ennek egyik eredménye éppen a NAT 95 óta hangsúlyozott készségfejlesztő, és szinte csak kisebb óraszámú szereplő tantárgyak nehéz helyzetbe kerülése lett. A rajz, a vizuális nevelés, az ének-zene, az informatika és a testnevelés tárgyak egzisztenciálisan kevesebb szaktanár pozícióját határozták meg korábban, s a tantestületek tantervi csökkentésről szóló vitáiban a nagyobb létszámok határoztak az óraszámokról, vagyis egzisztenciális lehetőségekről szóló döntések időszakában. Megindult a tanárfelesleg okozta feszültség a közoktatás egész területén.

A helyzet az általános iskolai képzésben azonnali pánikot, a középiskolai képzésben lassan erősödő félelmet keltett a foglalkoztatási lehetőségek vonatkozásában. A megoldást középtávon a kevesek által ismert új NAT 2003 tantervi megoldása jelentette, melyet Vass Vilmos vezetésével az Eötvös József Pedagógiai Társaság tantervíró csoportja kezdett kidolgozni. Azt lehetett tudni, hogy a tantervi koncepció kidolgozói¹³⁰ között komoly szaktudományos szellemi alkotók állnak: *Knausz Imre, Arató László, Nahalka István, Nagy József, Trencsényi László* és az OKNT néhány tagja. A NAT 2003 vitája 2003 nyarán zajlott le, olyan időszakban, amikor csak a legéberebb pedagógusok és tantervi szakértők vigyázták a szakmai fejlesztéseket. A megjelenést az Új Pedagógiai Szemle vitaanyaga, vélemények és kérdések bemutatása segítette. A NAT 2003 megjelenését és szeptemberi miniszteri záró vitáját nem sikerült konszenzussal zárni. A vitafórumon a pedagógus szakszervezetek vezetői, *Varga László* (PSZ), *Kerpen Gábor*, (PDSZ) és *Hoffmann Rózsa*, az OKNT konzervatív szárnyának szónoka személyes indulatoktól fűtött szóváltásba keveredett Magyar Bálint miniszterrel. Ezt követően a tartalmi reformindítás szándékai nem jutottak megnyugtató mederbe. Az ezután nyilvánosságra kerülő további tantervi intézkedések mindegyikét szakmai ellenkezés övezte, a törvény teljesítésére formális megoldások sora terjedt el.

A David Hopkins által felvázolt öt alapvető reformlépés közül úgy tűnt, a kormány feladni látszott az utolsó kettőt „a rendszer résztvevőinek összerendezését”, azaz hogy minden szereplő erőfeszítése egy irányba rendeződjen, és annak a kísérletét, hogy a közvéleményt megnyerje a reformok támogatására.¹³¹ Pontosabban a szakmai közvéleményt nem kívánta megnyerni, helyette a laikus szülői társadalmat célozta meg az oktatáspolitikai, elsősorban a média eszközeivel a tanulói túlterhelésről kezdett folyni a pedagógiai diskurzus. Jóllehet az országban zajló, a hatalmas különbségeket fenntartó közoktatási rendszerben a tantervi túlterhelés főleg az értelmiségi réteg által preferált és kiválasztott iskolákra jellemző, az iskolák döntő többségének tanári ereje nem tudja, és nem is áll módjában igazán terhelni a tanulókat, különösen a 2002-ben bejelentett, a kerettantervi előírások kötelezőségét relativizáló mentesítés után, melynek hatása csökkentette az általános erőfeszítéseket.

Ezzel komoly társadalmi és politikai vitát indított az új szabályozás tartalmi elemeket kiküszöbölő koncepciója, mely igazából a későbbiekben sem szűnt meg. A *közoktatási stratégia* pedig nem került nyilvánosságra. Átvette szerepét a **Nemzeti Fejlesztési Terv első (NFT1)**, majd a második verziója (**NFT2**)¹³². Ígéretként megszületet az ingyenes tankönyv

¹³⁰ Lásd! A kompetencia alapú érettségi koncepció tervezet - Iskolakultúra melléklete (kézirat)

¹³¹ David Hopkins 2005. A reformok öt lépése

¹³² A Magyarországon középpontba állított tanulói kompetenciák: Az Oktatási Minisztérium 2003-ban elfogadott Középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája meghatározta azoknak a tanulói kompetenciáknak a körét, amelyek kialakításának a fejlesztés középpontjában kell állnia. E kompetenciák a következők: - tanulási technikák; - intelligens tanulás; - alkalmazó tudás; - eszköz jellegű kompetenciák; - szociális kompetenciák; - értékorientáció.

ötlete, mely részben valósult csak meg, majd az ingyenes nyelvvizsga (egy évig fizette a minisztérium a sikeresen letett nyelvvizsgák költségét), valamint ígérte az ingyenes jogosítvány és az ECDL vizsgabizonyítvány megszerzésének lehetőségét is. Ezekre már csak részlegesen maradt fedezet, később az is eltűnt.

Az oktatáspolitikai középpontjába a szegregáció felszámolása került (Halász-Lannert Jelentés 2003. 349-375-p.), és az integrált oktatás (*Liskó; Cs. Czachesz; Radó, 2003.*). A szakmai fejlesztést egy minisztériumi háttérintézmény kapta feladatául, a létrejött Sulinova Kht., amelynek tevékenysége elsősorban az oktatáspolitikai döntéshozók számára lett áttekinthető, pénzügyi keretei nem nyilvánosak, egyéb szakmai kontroll nem felügyelte. Megtörtént a felsőoktatási törvény radikális átalakítása és véglegesítették, majd bevezették a kétszintű érettségi rendszert. A kétszintű érettségi az elmúlt 16 évig tartó tartalmi szabályozási reformnak az érettségi megújítása a legkomolyabb fejlesztési eseménye volt. Hatása, jövője még nem látható át teljességgel (erre utaltak *Radó, és Halász 2005-ben*), ugyanakkor mindenképpen új fejezetet indított a magyar középfokú oktatásban, és ez által a közoktatás egészében. A közben elkészült kétszintű érettségi vizsga szabályzat (100./1997.k.r.)¹³³ és a középfokú érettségi követelményrendszere vette át a tartalmi szabályozás utolsó eszközének helyét és szerepét. Ezek voltak a Magyar Bálint vezette minisztérium fő reformlépései. Ismét magas szinten került előtérbe az informatikai fejlesztés. Sulinet Express néven megjelent az 1998-ból visszahozott program, melynek keretében minden iskolába bevezették a széles sávú internetet. Mellette óriási beruházásokkal és pályázati háttérrel elindult a Sulinet Digitális Tananyagbázis fejlesztése és a Sulinova Kht. (Később Educatio Kht.) keretein belül megkezdődött a korszak legkomolyabb tananyagfejlesztése az oktatási programcsomagok kidolgozása és kísérleti bevezetése. Annak ellenére, hogy a kétszintű érettségi eredeti célkitűzései részben forráshiány miatt nem valósultak meg teljesen, s hogy az erőteljesen üzleti érdekek alapján erősen piacosodó felsőoktatás az emelt szint bementi kritériumként való bevezetését elszabotálta, a középiskolai képzés legnagyobb fejlesztő értékű hatását a kétszintű szabályozás megjelenése eredményezte.¹³⁴

Az elmúlt másfél évtized decentralizáló törekvései háttérben elsősorban a nemzetközi oktatási világválság által kialakuló kezelés elméletek hatottak. Ugyanakkor Magyarországon a decentralizálás csak részlegesen valósult meg, mert nem volt rá kész a rendszer minden szinten, másrészt a helyi döntések általában növekvő forrásigénnyel jártak, aminek háttérét a fenntartók, helyi önkormányzatok nem tudták egységesen biztosítani, s ez tovább növelte a földrajzi különbségek miatt már eleve létező különbségeket. A decentralizálás fő eredménye az átmeneti innovációs eufória után átláthatatlan, kaotikus összképet teremtett, és szinte mindenütt forrásigények radikális emelkedését. A fogyatkozó gyereklétszám, és az iskolák finanszírozásának átláthatatlan terhei a növekedő bérekkel és egyéb járulékos költségekkel a rendszer egészének finanszírozhatóságába vetett optimizmust ingatták meg. Különösen 2006 óta az oktatás egész területén inkább forrásszűke, a konvergencia program megjelenése óta pedig egyértelmű forráskivonás jellemzi. A racionalizálásra kényszerülő oktatáspolitikai célok egyre inkább ellentmondásba kerültek a meghirdetett decentralizáció szabadságával, a helyi érdekek teljesíthetőségével, megjelent a kúsó centralizáció, a központi intézkedések egyre inkább törvényi szabályozókkal igyekeztek korlátozni a szakmai innovációt.

A közoktatás-politika az elmúlt két évtized alatt a reformok során a nemzetközi piacgazdasági és politikai környezeti hatásokra reagálva erőteljesen megváltozott. Ez a változás részben a szakmai közgondolkodásban érhető tetten, a megújulásra ösztönzik azok a reformelképzelések és gyakorlati gazdasági változások is, amelyekkel a nyolcvanas években az oktatásügynek is szembe kellett néznie. Jól látható, hogy az oktatásügyben érdekelt

¹³³ Lásd! 100/1997. kormányrendelet a kétszintű érettségi vizsgaszabályzatról

¹³⁴ (Csapó Benő a kétszintű érettségi megszüntetésére vonatkozó következtetései egyoldalúan felsőoktatási érdekeltséget tükröznek.)

alapvető érdekazonosságára épülő korábbi fejlesztési modell a nyilvánvalóvá váló gazdasági válság körülményei között egyre kevésbé volt tartható, és hogy az alapvetően az ideológiai-politikai értékekre alapozó fejlesztési koncepciók egyre kevésbé voltak lefordíthatók a közvetlen gyakorlati lépéseket orientáló oktatáspolitikai megoldásokra. Az alapvető érték- és fejlesztési koncepcióváltás deklarálásán (a közoktatás távlati fejlesztési koncepciójának elfogadásán, illetve az erre alapozó oktatási törvény megalkotásán) túl azonban az oktatáspolitikai aktuális problémáinak definiálásában, a fejlesztés gyakorlati lépéseinek kidolgozásában nemcsak a különböző érintett felek megegyezése hiányzott, de jószerint a problémák azonosítása, illetve a markáns elképzelések kidolgozása is.

Ezeknek az alapproblémáknak az azonosítása, illetve feldolgozása, megoldása valószínűleg kétféle irányból is érdemes elindulni: részben a magyar oktatási rendszer legutóbbi néhány évtizede tanulságainak számbavételével, részben pedig a megújuláshoz felhasználható ötletekkel, tanulságokkal, a problémák megfogalmazásához megfelelő fogalomrendszerrel rendelkező külföldi elemzések felhasználásával. Az oktatásügy utóbbi egy évtizedes változásainak külföldi szakirodalma ugyanis jól mutatja, hogy az „oktatási világválság” (vagy megújulás?) számos olyan problémát hozott felszínre, amellyel a jelenlegi magyar oktatási rendszerben is találkozunk, illetve várhatólag a közeljövőben találkozni fogunk:

- Az oktatás minőségi fejlesztése iránt megnövekedett elvárás;
- Az oktatásügyi kiadások hatékonyabb felhasználásának erősödő kívánalma;
- Az oktatási rendszer és a munkaerő struktúra illeszkedésének problémái;
- Az oktatáspolitikát alakító érdekviszonyok drasztikus változásai, illetve a jelentős változtatások szükségessége.

További kérdések

- A demográfiai csökkenés kezelése
- A tanárfelesleg és párhuzamosan megjelenő tanárhiány kezelése
- A tanárképzés rendszerének átalakítása
- A jelenleg elérhető fejlesztési források fenntartható fejlesztési célú felhasználása

A megoldások gyakorlati lépéseinek kidolgozásában is sok hasonlóság mutatkozik a különböző országokban. A különböző válságterületek leírása, a válságkezelési technikák, oktatáspolitikai minták megismerése a magyar oktatáspolitikai elemzői és irányítói számára is számos hasznos tanulsággal szolgálnak. Ugyanakkor a sajátos történeti fejlődés elemzését és megértését nem lehet elhagyni.

Forrásmunkák:

1. Báthory Zoltán (2001): Maratoni reform – Önkonet
2. Chisholm, L. (2000): The Educational and Social Implications of the Transition to Knowledge Societies. In: Gablenz et al (ed.) Europe 2020: Adapting to a Changing World. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden. 75-91. p.
3. Cohen, L. Manion, L. Morrison L. (2000): Research methods in education. Routledge Falmer, London.
4. Coombs, PH. H. (1971): Az oktatás világválsága. Tankönyvkiadó, Budapest
5. Council of Europe (1997): What secondary education for a changing Council of Europe (1997): Secondary education in Europe
6. Craig, J. E. - Spear N.: Explaining educational expansion: An agenda for historical and comparative research. Archer, M. S. (ed.), 1982.

7. Czike Bernadett (1997): Az alternatív iskolák jellemzői - kezdeti elveik, mai gyakorlatuk / Czike Bernadett Új Pedagógiai Szemle 47. 6. 1997. - 24-32.p 9
8. „CSAK REFORMOT NE!” OKI tanulmánykötet. Szerkesztette: 1988. BP. OKKER
9. Csapó Benő és Korom Erzsébet (1998): Az iskolai tudás és az oktatás minőségi fejlesztése. In: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai tudás. Osiris Kiadó, Budapest
10. Csepeli Gy. et al. (1976): Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei. Bp. 1976.
11. David Hopkins (2005): 'Improving Learning through Formative Assessment' (*Konferencia előadás*)- Budapest, Hungary - 29th September 2005 Development Plan which aim to combat social exclusion. The main criteria for assessment
12. David Hopkins (1991): The Empowered School. Cassell.
13. David Hopkins (1993): A Teacher's Guide to Classroom Research. Second Edition, Open University Press
14. David Hopkins (1993): Personal Growth Through Adventure (Fulton,);
15. David Hopkins (1994): School Improvement in an Era of Change (Cassell,);
16. Drahos Péter- Setényi János (1995): Kényszerpályán az önkormányzati oktatáspolitikák négy éve / Educatio - 1995. 4. évf. No.1. 27-40.p.
17. Drahos Péter (1995): De-centralizáció? / Drahos Péter Educatio 1995. 4.évf. No.1. 180-181.p
18. Fiszbein, A (ed.) (2000), *Reforming Institutions in Transition Societies: Education Decentralization in Central and Eastern Europe*. World Bank Institute.
19. Fullan, M (2001): Leading in a Culture of Change (Jossey-Bass).
20. Fullan, M: (1993): Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform Falmer Press
21. Gazsó Ferenc (1990): Oktatáspolitiká a kilencvenes években In: PEDAGÓGIAI ÍRÁSOK Szerkesztette: Hargitai József, Vas Megyei Pedagógiai Intézet, Szombathely, Szignatúra Nyomda és Kiadó Kft. 5-16. p.
22. Halász Gábor (1982): Oktatás és Politika I. külföldi szövegek, kézirat OKI 2.
23. Halász Gábor (1993): Változások az európai közoktatási rendszerek irányításában. In: Halász (szerk.):Az oktatás jövője és az európai kihívás. Educatio, Budapest 77-98. p.
24. Halász Gábor (1993): Változások az európai közoktatási rendszerek irányításában In: Az oktatás jövője és az európai kihívás - Educatio Kiadó, Budapest (90. p.)
25. Halász Gábor (1994): Közoktatás-politika Magyarországon a 90-es évek elején.Pedagógiai Szemle,3-21. p.
26. Husén, T (1994): Az oktatás világproblémái. Keraban Könyvkiadó, Budapest
27. Jelentés a magyar közoktatásról 1996-2000. (szerkesztette Halász Gábor) Országos Közoktatási Intézet Budapest 2000
28. Polónyi I. - Tímár J.(2005): Gondolatok az oktatáspolitikáról. In: Új Pedagógiai Szemle, 2005/09
29. Radó Péter (2000): Esélyegyenlőség és oktatáspolitiká. Új Pedagógiai Szemle, 1. sz. 33-48. p.
30. Setényi János (1996): Az oktatáspolitiká európai víziója. Educatio, Tél.
31. Vágó Irén szerk.(1999): Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években. Okker Kiadó, Budapest 356 p.

Mi volt a jellemző a magyar oktatás irányítására és fejlesztésére?

Stratégiai célok a közoktatásban

Palotás Zoltán

Helyzetelemzés

A közoktatás-tervezés vertikális rendszere

A közoktatás tervezése egy dinamikusan alakuló, számos ponton nyitott, egyszersmind az oktatásirányításban egyre fontosabb szerepet betöltő eszköz, amelyben érdemes akár folyamatosan nyomon követni és elemezni a tervezés szabályozási viszonyainak, a tervezési folyamatoknak és hatásuknak az alakulását. Ennek alapján időről időre felmutathatóak és akár újrafogalmazhatóak a kialakult intézményrendszerben és annak működésében rejlő potenciális lehetőségek, valamint azok a problémák, amelyek gátjai lehetnek annak, hogy a tervezés eleget tegyen funkciójának (*Balázs É. – Palotás, 2006*).

A közoktatási ágazat tervezésének nem lebecsülendő potenciálja, hogy az elmúlt kilenc évben fokozatosan kialakult egy olyan vertikális struktúra, amellyel kapcsolatban – horizontját és kifejtettségét illetően – valamilyen értelemben tervezésről beszélhetünk. A struktúra „tagjai” a következők: (zárójelben az egyes tervek készítésének elrendelési, illetve kiadási ideje szerepel):

- A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája (kiadvány) (1996)
- Megyei fejlesztési terv (1996)
- Intézkedési terv a kettőnél több intézményt fenntartó helyi önkormányzatoknál (1999)
- Intézkedési terv valamennyi helyi önkormányzatnál (2003)
- OM középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája (nem jóváhagyott, honlapon azonban megjelent dokumentum) (2003)
- A többcélú kistérségi társulások intézkedési terve (2004)
- OM hosszú távú közoktatás-fejlesztési stratégiája (nem jóváhagyott, belső egyeztetésen átesett kézirat) (2005).

A zárójelből látható évszámok is utalnak arra, hogy nem beszélhetünk tudatosan felépített és összehangolt tervezési rendszerről, s arról sem, hogy e szintek között megfelelő kapcsolat volna. Arról azonban igen, hogy az országos szinttől a településiig, valamilyen módon szabályozott keretekben, meghatározott időszakra jöttek létre, hogy viszonylag részletes írott dokumentumokban is megjelennek; hogy készítőik bizonyos tapasztalatokat szereztek a tervezésben és az egyeztetésben; valamint hogy – elsősorban a megyei és települési szint között – a koordináció mechanizmusainak és tapasztalatainak erősödése tapasztalható.

Az egyes tervek eltérő műfaji sajátosságokkal és tartalommal rendelkeznek. Ez bizonyos fokig természetesnek tekinthető, mint ahogy az sem meglepő, hogy a tartalmi eltérések mögött elsődlegesen nem a területi szint sajátosságai jelennek meg, vagy hogy az egymás közötti térbeli kapcsolatok vagy hiányoznak, vagy véletlenszerűek; fejlesztéspolitikai vonatkozásában azt mondhatjuk, egyáltalán nincsenek. Mindez azonban akadálya a szinergikus hatások érvényesülésének.

Az, hogy a tervek között nincs hierarchikus kapcsolat, alá-fölérendeltség, voltaképpen előnyös a korszerű tervezési szemlélet oldaláról. Az időközben életbe lépett egyes szabályozó elemek potenciálisan lehetővé teszik az iteratív és mindkét irány tervezési autonómiáját figyelembe vevő úgynevezett „bottom-up-down” tervezési logika alkalmazását is, de ez azt igényli, hogy ne az egyes tervek módosítása, hanem egy rendszerszerű irányba mutató

továbbfejlesztése történjen meg. Ez sem realizálható a tervezésben részt vevők körének kitágítása, illetve a meglévő részvételi és egyeztetési lehetőségek érvényesítése nélkül.

Kormányzati szinten a 90-es évek végétől erősödött fel az oktatási minisztérium ágazatközi kapcsolatokat építő, a közoktatást illetően pro-aktív magatartása, amely ugyan eddig csak részleges eredményeket hozott (egy példa: az első Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Programjának Irányító Hatósága nem az OM, hanem az FMM lett), de az érdekek érvényesítésének egyik eredményeként könyvelik el, hogy a 2004-06 közötti első programozási periódusban az EU strukturális támogatások 15%-át az oktatási ágazatnak sikerült megszereznie.

A Új Magyarország Fejlesztési Tervet megalapozó Országos Fejlesztési Konceptió készítésében már inkább megvalósult az ágazatok, s ezen belül az oktatásügy és a területfejlesztés, valamint a többi ágazat közötti egyeztetés, amely elvben lehetőséget ad a terv ágazatközi szinergiájának az érvényesülésére. Területi szinten ennél kedvezőtlenebb helyzetről lehet beszámolni. A közoktatás és a területfejlesztés közötti intézményes és informális szakmai kapcsolatokat 2000/2001-ben két régióban vizsgáló kutatás során – mindkét vonatkozásban – nemcsak az együttműködés hiánya tárult fel, hanem az egymásról való tudás is (*Balázs, 2002*).

Közoktatás-fejlesztési stratégiák és céljaik 1996-2007

A közoktatási rendszeren belül kialakult tervezési struktúra feltételeznél, hogy van olyan országos, a közoktatási területet érintő stratégia, amely befolyásolja az egyes szinteken megvalósuló tervezési folyamatot. Az 1996-2004 közötti években számos ágazati stratégia készült a közoktatás fejlesztése érdekében, míg 2004-től ezek helyét a Nemzeti Fejlesztési Tervekhez (NFT I., ÚMFT) kapcsolódó ágazatközi tervek és programok vették át. Az ágazati stratégiák egyik – nem kifejezetten pozitív - jellemzője azonban az volt, hogy közülük egy sem vált a kormányzat által hivatalosan is elfogadott és jóváhagyott tervvé. Ennek ellenére ezek közül több is – közvetve - hatást gyakorolt elsősorban az alacsonyabb szinteken megfogalmazott tervek tartalmára, más kérdés, hogy a helyi és területi tervek tényleges megvalósítása, illetve a megvalósítás értékelése lényegében nem mutatható ki.

A továbbiakban azt vizsgáljuk meg, hogy néhány nyilvánosságra hozott közoktatás-fejlesztési stratégia milyen célrendszer megvalósítását tartotta szükségesnek. A vizsgálatba bevont stratégiák a következők¹³⁵:

1. A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája (1996)
2. OM középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája (2003)
3. OM hosszú távú közoktatás-fejlesztési stratégiája (2005)
4. NFT Humánerőforrás-fejlesztés Operatív Program 2004-2006 (2004)
5. ÚMFT Társadalmi Megújulás Operatív Program 2007-2013 (2007)

A fent felsorolt három ágazati stratégia (1.-3.) célrendszereinek szerkezete (jövőkép, hosszú és középtávú célok), a célok kifejtése, illetve az egyes célokhoz kapcsolt további célok (prioritások, feladatok, stb.) jelentősen elérő formában kerültek meghatározásra, ugyanakkor mindegyikben azonosíthatók a legfontosabb stratégiai célok, amelyek, vállalva a leegyszerűsítés kockázatát, a következőkben foglalhatók össze:

1. A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája (1996)

¹³⁵ 1998 és 2002 között nem készült és/vagy nem került nyilvánosságra átfogó ágazati, vagy ágazatközi közoktatási fejlesztési stratégia.

- A közoktatás modernizálása ((1) az oktatás tartalmi modernizációja, (2) az értékelés rendszerének fejlesztése, (3) a pedagógus szakma megújítása)
 - A középiskolai oktatás kiterjedésének támogatása
 - Az erőforrásokkal való gazdálkodás hatékonyabbá tétele
2. OM középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája (2003)
- az élethossziglan tartó tanulás megalapozása a kulcskompetenciák fejlesztése révén,
 - az oktatási egyenlőtlenségek mérséklése,
 - az oktatás minőségének fejlesztése,
 - a pedagógus szakma fejlődésének támogatása,
 - az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásának fejlesztése,
 - az oktatás tárgyi feltételeinek javítása,
 - a közoktatás költséghatékonyságának és irányításának javítása.
3. OM hosszú távú közoktatás-fejlesztési stratégiája (2005)
- **Oktatási eredményességi célok**
 - Versenyképes tudás ((1) Az egész életen át tartó tanúláshoz szükséges kulcskompetenciák fejlesztése a közoktatás valamennyi szintjén, (2) A tanulók infokommunikációs készségeinek fejlesztése, (3) A tanulók idegen nyelvi készségeinek fejlesztése)
 - Oktatási egyenlőtlenségek mérséklése ((1) Az iskolai kudarcok csökkentése, (2) A sajátos nevelési igényű tanulók integrációja)
 - **A közoktatás minőségével kapcsolatos célok**
 - Hatékony közoktatási rendszer ((1) Az azonos szinthez tartozó intézménytípusok és az egyes intézmények közötti teljesítménykülönbségek mérséklése, (2) Az oktatási ráfordítások hatékonyabb felhasználásának biztosítása)
 - Befogadó közoktatási rendszer ((1) A szakképzés minőségének és esélyteremtő képességének javítása, (2) A szelekció és a hátrányos megkülönböztetés mérséklése)
 - **A tanulási környezet fejlesztése ((1)**

A különböző kompetenciák fejlesztésére orientált és differenciált pedagógiai gyakorlat elterjedését szolgáló feltételek megteremtése, (2) Az infokommunikációs eszközök tanítási-tanulási gyakorlatba való integrálását szolgáló feltételek megteremtése, (3) Az intézményi minőségfejlesztés és pedagógiai innováció feltételeinek megteremtése, (4) Az oktatási tárgyi feltételek standardjainak kialakítása, az azoknak megfelelő feltételek megteremtése, (5) A pedagógiai szakszolgálatok hozzáférhetőségének javítása, (6) Az egész oktatási szektorra egységesen kialakított kimeneti követelmény- és kvalifikációs rendszer kialakítása, (7) Egységes és individualizált pályaaorientációs tanácsadási rendszer kialakítása

Az ágazatközi stratégiák közé sorolhatjuk az Európai Unióhoz történő csatlakozás után, a strukturális és kohéziós alapokhoz történő hozzáférést biztosító nemzeti fejlesztési terveket, amelyek egyes prioritásaihoz kapcsolódóan jelennek meg a közoktatással kapcsolatos célok.

Az NFT HEFOP kiemelt általános céljai a következők voltak:

- Foglalkoztatási szint emelése

- A munkaerő versenyképességének javítása
- A társadalmi befogadás ösztönzése

A HEFOP keretében a kiemelt célokhoz kapcsolódó prioritások között két prioritáshoz kapcsolódóan jelentek meg közoktatással összefüggő célok (2. prioritás: A társadalmi kirekesztődés elleni küzdelem a munkaerőpiacra való belépés elősegítésével; 3. prioritás: Az egész életen át tartó tanulás támogatása és az alkalmazkodóképesség javítása). Az egyes prioritások közoktatást érintő céljai következők voltak:

- 2. prioritás: a roma tanulók és a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatási hátrányainak megszüntetése és megelőzése
- 3. prioritás: (1) Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek és kompetenciák fejlesztése; (2) Az oktatás és képzés és a gazdaság közötti kapcsolatok erősítése; (3) A munkaerő alkalmazkodóképességének javítása a felnőttképzés támogatásával.

Az ÚMFT TÁMOP átfogó célja a következő:

- A munkaerő-piaci részvétel növelése

A TÁMOP-ban az átfogó célhoz a következő *specifikus* célok kapcsolódnak:

- A munkaerő-piaci kereslet és kínálat összhangjának javítása
- Az aktivitás területi különbségeinek csökkentése
- A változásokhoz való alkalmazkodás segítése
- Az egész életen át tartó tanulás elősegítése
- Az egészségi állapot és a munkavégző-képesség javítása
- A társadalmi összetartozás erősítése, az esélyegyenlőség támogatása

A TÁMOP hat prioritási tengelye közül egy foglalkozik közvetlenül az oktatás fejlesztésével (3. prioritási tengely: Minőségi oktatás és hozzáférés biztosítása mindenkinek), ennek a prioritásnak a célja a következő:

- A közoktatás rendszerében egyszerre javuljon az oktatás eredményessége és hatékonysága, valamint mindenki számára biztosított legyen a minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférés.

A stratégiák céljainak csoportosítása és elemzése

Az egyes stratégiák célrendszerének elemzésével azt vizsgálhatjuk, hogy a stratégia készítői mit tekintettek alapvetően és kiemelten fontosnak a fejlesztés szempontjából. Ez azt is jelentheti, hogy egyes célkategóriák tartalmi szempontból megjelenhettek ugyan a stratégia rész céljai, esetleg feladatai között, azonban az elemzésben csak akkor szerepelnek, ha az adott tartalom a deklarált stratégiai célok között szerepelt.

A különböző stratégiák céljait az alábbi tartalmi kategóriákba lehet csoportosítani:

- Az oktatás tartalma
- Esélyegyenlőség
- A tanulás (oktatás) eredményessége
- Erőforrások
- A tárgyi feltételek
- Az oktatás expanziója
- Az oktatás és a gazdaság kapcsolata

Az egyes stratégiákban megjelenő stratégiai célokat (prioritásokat) tartalmuk szerint csoportosítva, valamint megvizsgálva azt, hogy az adott tartalmi területek mely stratégiák célrendszerében vannak jelen, az alábbi eredményt kapjuk:

Ssz.	Cél	MKM , 1996	OM, közép- távú, 2003	OM, hosszú távú, 2005	NFT HEFOP 2004	ÚMFT TÁMOP 2007
1.	Az oktatás tartalma					
1.1	Az oktatás tartalmának fejlesztése (tanterv)	X				
1.2	Élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák fejlesztése		X	X	X	X
1.3	Egyes kompetencia területek fejlesztése (idegen nyelv)			X		
1.4	IKT fejlesztése		X	X		
2.	Esélyegyenlőség					
2.1	Az oktatási egyenlőtlenségek mérséklése, hátrányok megszüntetése		X	X	X	X
2.2	Roma integráció és inklúzió				X	
2.3	SNI integráció, inklúzió			X	X	
2.4	Szelekció, szegregáció csökkentése			X		
2.5	A minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférés biztosítása		X	X		X
3.	A tanulás (oktatás) eredményessége					
3.1	Tanulás (oktatás) eredményessége (versenyképes tudás)			X		X
3.2	Intézmények közötti teljesítménykülönbségek csökkentése			X		
3.3	Az iskolai kudarcok csökkentése			X		
3.4	Az oktatás minőségének fejlesztése - Az értékelés rendszerének fejlesztése, minőségértékelés	X	X	X		
4.	Erőforrások					
4.1	Erőforrások hatékonyabb felhasználása	X	X	X		
4.2	A pedagógus szakmai megújítása, fejlesztése	X	X	X	X	X
5.	A tárgyi feltételek					
5.1	Az oktatás tárgyi feltételeinek fejlesztése		X	X	X	TIOP*
6.	Az oktatás expanziója					
6.1	A középiskolai oktatás kiterjesztése	X				
6.2	A minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférés biztosítása		X	X		X
7.	Oktatás és gazdaság kapcsolata					
7.1	Oktatás és gazdaság közötti kapcsolat erősítése				X	

Az egyes célkategóriák eltérő számban és terjedelemben jelennek meg az egyes stratégiákban. Csupán két olyan területet találunk, amely valamennyi stratégiában szerepelt a kiemelt célok között, ez pedig (1) a tartalmi fejlesztés és (2) az erőforrások között a pedagógus szakma fejlesztése. Azt mondhatjuk tehát, hogy a vizsgált időszakban a **stratégiaalkotók a közoktatás fejlesztése messze legfontosabb területének az oktatás és a pedagógus szakma tartalmát tekintették.**

Jelentős változás következett be az oktatás tartalma tekintetében a 90-es évek és az ezredforduló között. Míg a kilencvenes években a tartalmi fejlesztést alapvetően a NAT, később pedig a kerettantervek, tehát a *tantervek* domináltak, addig a stratégiákban 2003-tól a *tanítási-tanulási programok* (programcsomagok) és a *kompetenciafejlesztés* lett meghatározó. Ugyanakkor a tartalomhoz kötődő fejlesztési stratégiák, bár állandóan feszültséget generáltak az oktatás szerkezetében (mintegy megtermelve a „reform fáradtságot”), változatlanul hagyták az egyenlőtlenségek újratermelődésért felelőssé tett iskolaszervezetet és csak „karcolgatták” az iskolai szakmai autonómia és az elszámoltathatóság, a hatékonyság problémáját (Mihály O, 2008).

Az esélyegyenlőség problémaköre a 2003-tól kezdve került előtérbe az egyes stratégiákban, viszont ettől kezdve minden stratégia meghatározó területei közé tartozik. *Az oktatási egyenlőtlenségek mérséklése, hátrányok megszüntetése* 2003-tól minden stratégia kiemelt célja, míg a *minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférés biztosítása* az OM közép, illetve hosszú távú fejlesztési stratégiájában, valamint az ÚMFT TÁMOP programjában kiemelt cél. Fontos megjegyezni, hogy mindkét esetben különösen fontos szerepe van az óvodai ellátáshoz való hozzáférés biztosításának, valamint a halmozottan hátrányos helyzetű gyermek minél előbbi ún. beóvodázásának. A *halmozottan hátrányos helyzetű (roma) és a sajátos nevelési igényű tanulók integrációja és inklúziója* a hosszú távú stratégia (2005) és az NFT HEFOP kiemelt céljai között szerepelt, s bár az ÚMFT TÁMOP-ban is kapcsolódik hozzá akcióterv, a kiemelt célok között még sem jelenik meg. Érdekes, hogy a *szelekció és a szegregáció csökkentése* expliciten csupán a hosszú távú stratégia céljai között nevesített.

A tanulás (oktatás) eredményességének fejlesztése – meglepő módon – csupán az ágazati stratégiákban szerepel kiemelt célként, igaz, hogy azok között mindegyikben. Ezen belül is már 1996 óta folyamatos célnak tekintik az értékelés rendszerének, később a minőségértékelésnek, a fejlesztését, ennek ellenére lényegében még mindig nem jött létre egységes országos közoktatási értékelési rendszer (a TÁMOP-n belül egy kiemelt akcióterv – 3.1.8 – célja jelen pillanatban ennek a kidolgozása). Mindez megerősíti azt, hogy központi oktatásirányítás felfogásában a közoktatás fejlesztésének középpontjában a legutóbbi időkig a tantervi tartalmak álltak, a tartalmi szabályozásban és az eredményesség növelésében az országos és helyi, valamint intézményi értékelésnek kisebb jelentőséget tulajdonítottak.

Az erőforrások hatékony felhasználása (ide értve a humánerőforrást is) is csupán az ágazati stratégiák kiemelt céljai között szerepelt, s nem jelent meg sem a HEFOP, sem a TÁMOP céljai között. Itt szeretnénk megemlíteni, hogy a közvélemény számára az erőforrások hatékony felhasználásának célja – a nem kielégítő kommunikáció következtében is – elsősorban a kisiskolák megszüntetését, intézmények összevonását, pedagógusok elbocsátását jelenti, holott lényegesen összetettebb és árnyaltabb problémáról van szó. S bár a felsoroltak valóban megjelenhetnek a hatékonyság növelése esetében kísérő jelenségként, mégis alapvetően az lenne kívánatos, ha a célok között az szerepelne, *hogy a rendelkezésre álló erőforrások milyen eredményesség elérését teszik lehetővé, azaz a hatékonyságot csak az eredményességgel együtt vizsgálják.*

Az erőforrások közé sorolhatjuk a *pedagógus szakma megújítását* (humánerőforrás) is. A rendkívül szerteágazó problémakör magában foglalja a pedagógusképzés átalakítását, valamint a továbbképzés rendszerének fejlesztését egyaránt. Ez utóbbi területen mind a HEFOP, mind a TÁMOP kiemelten a kompetencia alapú programcsomagok kidolgozására és implementálására (lásd tartalmi fejlesztés!), valamint az ehhez szükségesnek ítélt továbbképzésekre koncentrált. Ez utóbbi a területen – mennyiségi értelemben bizonyosan – jelentős eredményeket is elkönnyelhetünk.

Itt kell jelezni, hogy a pedagógusszakma megújítása alapvetően a pedagógusképzés és továbbképzés tartalmára és módszertanára, valamint a pedagógus professzió módszertanára

irányult, nem, vagy kevésbé került előtérbe a pedagógus munkaerejének újratermelése, a pedagógusok érdekeltségének, motiváltságának növelése.

Az oktatás tárgyi feltételeinek fejlesztése a 2003-as és 2005-ös OM stratégiákban szerepelt kiemelt célként. Mindkét esetben kitértek az épületek felújítására, valamint eszköz és felszerelésjegyzék megújítására, illetve az abban foglaltak teljesítésére (megjegyezzük, hogy a kilencvenes években miniszteri rendelettel kiadott és már lényegében teljesen elavult, eszköz és felszerelésjegyzéknek sem tud megfelelni az intézmények jelentős része). E stratégiákban is kiemelt feladat volt az infokommunikációs technikák és technológiák beszerzése és elterjesztése, amelyet az NFT-ben a HEFOP egy intézkedése (4.1), az ÚMFT-ben pedig nem a vizsgált TÁMOP, hanem külön operatív program tartalmaz (TIOP), azaz ez a stratégiai cél mindvégig jelen volt és kiemelt prioritást élvezett. Hasonlóképpen az óvoda és az iskolaépületek felújítása és fejlesztése mindkét európai uniós tervezési időszakban külön operatív programban szerepeltek, illetve szerepelnek (ROP).

Az oktatás expanziója (kiterjesztése) a vizsgált időszakban két teljesen külön területen kapott kiemelt prioritást. Míg *1996-ban* a befejezett – érettségivel záruló – *középiskolai oktatás* kiterjesztése volt a cél, addig *2003-tól* kezdve alapvetően az *óvodai ellátás* kiterjesztése és az általános iskolai ellátás elérhetősége került előtérbe (*a minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférés biztosítása*). Mivel ez utóbbi alapvetően esélyegyenlőségi szempontból kiemelt jelentőségű, ezért ott is megjelenítettük. Hasonlóan a tárgyi feltételek javításához, ezen a területen is meg kell említeni, hogy a vizsgált programok mellett mind az NFT, mind az ÚMFT regionális operatív programjai (ROP), támogatták az ehhez szükséges feltételek megteremtését.

Az oktatás és a gazdaság közötti kapcsolatok elmélyítését, erősítését csak a HEFOP jelölte kiemelt célként, függetlenül attól, hogy más stratégiákban is megfogalmazódtak ezzel kapcsolatosan feladatok (így például a 2005 évi hosszú távú stratégia szakképzésre vonatkozó fejezetében, valamint a TÁMOP általános - nem az oktatást tartalmazó 3. prioritásának – célrendszerében). Mivel az oktatás a munkaerőpiacon történő érvényesülés meghatározó feltétele, ezért ezt az összefüggést akár triviálisnak tekinthetnénk, ha nem jeleznék vissza ennek alacsony szintjét részben az OECD égisze alatt működő nemzetközi mérések (PISA), részben pedig a hazai pályakezdők munkanélküliségéről szóló adatok. Fel kell figyelni arra a jelenségre, hogy az oktatás központi irányítása ma már sok fejlett országban nem a kulturális (kultusz) területtel, hanem a munkaügyi, munkaerő-piaci területek irányításával azonos tárcák alá tartoznak, amely mutatja az e területek közötti igen szoros kapcsolatot.

Az elmúlt évtized stratégiáinak céljait elemezve azt is látnunk kell, hogy melyek azok a területek, amelyek nem, vagy csak érintőlegesen jelennek meg e stratégiák kiemelt céljai között. Amikor ezeket számba vesszük, természetesen tudjuk, hogy van közöttük olyan is, amelyhez kapcsolódó tartalmak, feladatok tevékenységek előfordulnak az egyes stratégiákban, azonban kiemelt célként – így az alkotók szerint - stratégiai jelentőségű területként nem szerepelnek. Ezek közül véleményünk szerint a következők a legfontosabbak:

- A stratégiát megvalósítók (pedagógusok, irányítók, szülők és diákok) érdekeltté tétele
- A stratégiai célok megvalósítását lehetővé tevő finanszírozási rendszer kialakítása¹³⁶
- A központi és helyi irányítás professzionalizálása¹³⁷

Az egyes stratégiákhoz kapcsolódó helyzetelemzések nem, vagy nem elegendő figyelmet fordítanak annak elemzésére, hogy bármely stratégia megvalósítása során az abban közreműködőket *milyen érdekek vezérlik*, s ennek alapján várhatóan hogyan fognak viselkedni. Különösen a pedagógusok és az irányítók tekintetében mintha minden stratégia

¹³⁶ Ezt a területet érinti a 2003-as és a 2005-ös OM stratégia.

¹³⁷ Ezt a területet a 2003. évi stratégia érinti

azzal számolna, hogy valamennyi közreműködő felismerte az éppen aktuális stratégiai célok szükségességét, azokkal természetesen teljes mértékben azonosulnak és minden erejükkel a megvalósítást támogatják. Talán ennek az akár voluntaristának is tekinthető álláspontból következően nem szerepel a célok között az érdekeltségek kialakítása, aminek következtében az eddigi stratégiák – jó és kevésbé jó – céljainak nagy részét mind a pedagógusok, mind a helyi irányítók ugyan formálisan végrehajtották, a valóságban azonban igen sokszor eliminálták azokat¹³⁸.

Más szempontból: a közoktatás rendszere nemcsak a szereplők számát, nemcsak a ráfordítások mennyiségét tekintve a legnagyobb rendszer, de a komplexitását tekintve is különleges. Ez a komplexitás megmutatkozik az intézmény-, a tulajdonosi-fenntartói rendszer, a felelőségi körök és szintek, a finanszírozás tagoltságában, bonyolultságában, a szolgáltatások tartalmi és metodológiai diverzifikáltságában, a rendszer jogi, szociológiai és szociálpszichológiai viszonyainak komplexitásában egyaránt. A rendszer komplexitásából is következik, hogy a működésében igen sokféle külső tényező hatásával kell számolni. Ezeknek a hatásoknak a jelentős része a rendszer működésében érdekelt csoportok érdekein, érdekérvényesítési erejétől függően és igen sokféle csatornán keresztül jelenik meg a rendszerben (Mihály O, 2008).

A közoktatás finanszírozásának két alapvető kérdése, hogy (1) az állam mekkora összeget és milyen módon allokál a feladatellátásra kötelezett önkormányzatok számára, (2) a feladatokat végrehajtó önkormányzatok (és egyéb intézményfenntartók) milyen módon tervezik és valósítják meg intézményeik finanszírozását. Mind az állami források elosztásának módja, mind a helyi finanszírozás tervezése és megvalósítása során kiemelt jelentősége van a források és feladatok tényleges kapcsolatának, az átláthatóságnak és a stabilitásnak. Az e területre vonatkozó átfogó fejlesztés, illetve átalakítás sürgető célnak tekinthető.

A közoktatás fejlesztésében, a stratégiák megvalósításában kiemelten fontos szerepük van a kétszintű közigazgatásból következően *mind a központi, mind a helyi önkormányzati irányítóknak*, valamint az intézmények vezetőinek. Az egyes elemzések részletesen feltárták mindkét csoport esetében a jellemző problémákat (létszámhiány, felkészültség hiánya, érdekeltség hiánya, hatáskör hiánya, stb.)¹³⁹, ugyanakkor eddig nem történt semmilyen említendő, illetve érzékelhető változás ezen a területen. Semmilyen rendszer, így a közoktatás rendszere sem nélkülözheti a professzionális irányítást, mert annak hiányában nem biztosítható a rendszer törvényes, szakszerű és – nem utolsósorban – eredményes működtetése, ezért e terület fejlesztése ugyancsak kiemelt célnak tekinthető.

Nagyon fontos vizsgálni a stratégiák elkészítésének tényleges megvalósításának témakörét, vagyis azt, hogy az egyes stratégiák mennyire tekinthetők „társadalmiasítottak”, céljaik és megvalósításuk mennyire építkeznek a valós szükségletek és érdekek figyelembe vételével. Az eddigi stratégiák a készítés-elfogadás-elfogadtatás logikáját tekintve egy felülről vezérelt, határozottan szabályozott, lebonyolítható feladatrendszerként értelmezik a kijelölt stratégiai értékű (avagy léptékű) változtatásokat, miközben sokkal inkább az oktatáspolitikai-csinálás demokratizálása irányába kellene a megoldást keresni. „A közoktatás vonatkozásában is igaz Csaba László közgazdász állítása, azaz „Ha egy területen jakobinus módon és az érdekelteken egyszerűen átlépve próbálnak meg változtatni – meglehetősen jó szándékkal és irányban -, az könnyen azokat is egységfrontba tereli, akik egyébként a pálya ellentétes felein állnának fel.” Fel kell tételeznünk – az eddigi reformok hatékonyság mutatói alapján meg kell fogalmaznunk - azt a hipotézist is, hogy a magyar közoktatás ténylegesen létező hatékonysági

¹³⁸ Ezen a területen lenne új elem az Új Tudás Program keretében meghirdetett, egyes pedagógiai feladatokhoz kapcsolódó pótlékok bevezetése. Mivel az Új Tudás Programnak – a deklarációkon kívül – nem találtuk meg az egységes programleírását, ezért ezt a programot nem emeltük be az elemzésbe bevont stratégiák közé.

¹³⁹ Lásd ezekről a Jelentés a magyar közoktatásról (szerk. Halász Gábor-Lannert Judit) 1997, 2000, 2003, 2006 köteteinek közoktatás irányításra vonatkozó fejezeteit.

problémái igen szorosan összefüggnek azzal a ténnyel, hogy az eddigi és jelenlegi közoktatási stratégiák is, így vagy úgy, de „jakobinus módon” végezték a „reform cselekvéseket”. Az elmúlt hónapok és a legutóbbi hetek azt igazolják, hogy a kormányzati hiperaktivitás – igen kis szakmai csoportokra támaszkodva - ismét elszalasztja a reform társadalmasításának, a társadalmi bizalom megszerzésének lehetőségét” (Mihály O, 2008).

Összefoglalás

Az elemzés legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglalom össze:

1. A közoktatási ágazat tervezésének nem lebecsülendő potenciálja, hogy az elmúlt kilenc évben fokozatosan kialakult egy olyan vertikális struktúra, amellyel kapcsolatban – horizontját és kifejtettségét illetően – valamilyen értelemben tervezésről beszélhetünk. Az, hogy a tervek között nincs hierarchikus kapcsolat, alá-fölérendeltség, voltaképpen előnyös a korszerű tervezési szemlélet oldaláról.
2. A közoktatási rendszeren belül kialakult tervezési struktúra feltételeznél, hogy van olyan országos, a közoktatási területet érintő stratégia, amely befolyásolja az egyes szinteken megvalósuló tervezési folyamatot. Az ágazati stratégiák egyik – nem kifejezetten pozitív - jellemzője azonban az volt, hogy közülük egy sem vált a kormányzat által hivatalosan is elfogadott és jóváhagyott tervvé. Ennek ellenére ezek közül több is – közvetve - hatást gyakorolt elsősorban az alacsonyabb szinteken megfogalmazott tervek tartalmára.
3. Az egyes stratégiák célrendszerében két olyan területet találunk, amely valamennyi stratégiában szerepelt a kiemelt célok között, ez pedig (1) a tartalmi fejlesztés és (2) az erőforrások között a pedagógus szakma fejlesztése. Azt mondhatjuk tehát, hogy a vizsgált időszakban a stratégiaalkotók a közoktatás fejlesztése messze legfontosabb területének az oktatás és a pedagógus szakma tartalmát tekintették.
4. Az oktatási egyenlőtlenségek mérséklése, hátrányok megszüntetése 2003-tól minden stratégia kiemelt célja, míg a minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférés biztosítása az OM közép, illetve hosszú távú fejlesztési stratégiájában, valamint az ÚMFT TÁMOP programjában kiemelt cél.
5. A tanulás (oktatás) eredményességének fejlesztése – meglepő módon – csupán az ágazati stratégiákban szerepel kiemelt célként, igaz, hogy azok között mindegyikben. Ezen belül is már 1996 óta folyamatos célnak tekintik az értékelés rendszerének, később a minőségértékelésnek, a fejlesztését, ennek ellenére lényegében még mindig nem jött létre egységes országos közoktatási értékelési rendszer.
6. A közvélemény számára az erőforrások hatékony felhasználásának célja – a nem kielégítő kommunikáció következtében is – elsősorban a kisiskolák megszüntetését, intézmények összevonását, pedagógusok elbocsátását jelenti, holott lényegesen összetettebb és árnyaltabb problémáról van szó. Az lenne kívánatos, ha a célok között szerepelne, hogy rendelkezésre álló erőforrások milyen eredményesség elérését teszik lehetővé, azaz a hatékonyságot csak az eredményességgel együtt vizsgálják.
7. Az oktatás tárgyi feltételeinek fejlesztése a 2003-as és 2005-ös OM stratégiákban szerepelt kiemelt célként. E stratégiákban is kiemelt feladat volt az infokommunikációs technikák és technológiák beszerzése és elterjesztése, amelyet az NFT-ben a HEFOP egy intézkedése (4.1), az ÚMFT-ben pedig nem a vizsgált TÁMOP, hanem külön operatív program tartalmaz (TIOP), azaz ez a stratégiai cél mindvégig jelen volt és kiemelt prioritást élvezett.
8. Az oktatás expanziója (kiterjesztése) a vizsgált időszakban két teljesen külön területen kapott kiemelt prioritást. Míg 1996-ban a befejezett – érettségivel záruló – középiskolai oktatás kiterjesztése volt a cél, addig 2003-tól kezdve alapvetően az óvodai ellátás kiterjesztése és az általános iskolai ellátás elérhetősége került előtérbe (a minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférés biztosítása).
9. Az oktatás és a gazdaság közötti kapcsolatok elmélyítését, erősítését csak a HEFOP jelölte kiemelt célként, függetlenül attól, hogy más stratégiákban is megfogalmazódtak ezzel kapcsolatosan feladatok (így például a 2005 évi hosszú távú stratégia szakképzésre vonatkozó fejezetében, valamint a TÁMOP általános - nem az oktatást tartalmazó 3. prioritásának – célrendszerében).

10. Az elmúlt évtized stratégiáinak céljait elemezve azt is látnunk kell, hogy melyek azok a területek, amelyek nem, vagy csak érintőlegesen jelennek meg a stratégiák kiemelt céljai között. Ezek közül véleményünk szerint a következők a legfontosabbak:
11. A stratégiát megvalósítók (pedagógusok, irányítók, szülők és diákok) érdekeltté tétele
12. A stratégiai célok megvalósítását lehetővé tevő finanszírozási rendszer kialakítása¹⁴⁰
13. A központi és helyi irányítás professzionalizálása
14. Az egyes stratégiákhoz kapcsolódó helyzetelemzések nem, vagy nem elegendő figyelmet fordítanak annak elemzésére, hogy bármely stratégia megvalósítása során az abban közreműködőket milyen érdekek vezérik, s ennek alapján várhatóan hogyan fognak viselkedni. A rendszer komplexitásából is következik, hogy a működésében igen sokféle külső tényező hatásával kell számolni. Ezeknek a hatásoknak a jelentős része a rendszer működésében érdekelt csoportok érdekein, érdekérvényesítési erejétől függően és igen sokféle csatornán keresztül jelenik meg a rendszerben.
15. Az eddigi stratégiák a készítés-elfogadás-elfogadtatás logikáját tekintve egy felülről vezérelt, határozottan szabályozott, lebonyolítható feladatrendszerként értelmezik a kijelölt stratégiai értékű (avagy léptékű) változtatásokat, miközben sokkal inkább az oktatáspolitiká-csinálás demokratizálása irányába kellene a megoldást keresni.

Forrásmunkák:

1. A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája MKM, 1996
2. Az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája OM, 2004
3. A közoktatás a versenyképesség és a társadalmi kohézió szolgálatában. Az Oktatási Minisztérium hosszú távú közoktatás-fejlesztési stratégiája 2005 – 2015, kézirat, Sulinova OPEK, 2005
4. Balázs Éva-Palotás Zoltán (2006) A közoktatás irányítása, a közoktatási tervezés jellemzői. Kézirat, Sulinova OPEK
5. Jelentés a magyar közoktatásról (szerk. Halász Gábor- Lannert Judit) 1997, 2000, 2003, 2006 kötetek. OKI
6. Humán erőforrás-fejlesztés Operatív Program 2004-2006
7. Mihály Ottó (2008): A közoktatás-politika alakítása, hazai stratégiai megközelítések. Kézirat VII. NÜK Tudományos Bizottsága
8. Társadalmi Megújulás Operatív Program 2007-2013

¹⁴⁰ Ezt a területet érinti a 2003-as és a 2005-ös OM stratégia.

Mi volt a jellemző a magyar oktatás irányítására és fejlesztésére?

Az oktatás stratégiai céljainak alakulása a pártok oktatáspolitikájában

Barlai Róbertné

Helyzetelemzés

A célképzés szívesen végzett művelet a közoktatásban. Különösen az elmúlt 10 évre jellemző stratégiai jellegű dokumentumok konstruálása. Ha szélesre nyitjuk a célok megfogalmazásában résztvevők körének keresését, akkor elég jól kijelölhető majd, hogy az oktatás stratégiai céljaiban mit tartanak leginkább fejlesztendőnek a különböző szereplők. Eltekintünk a szakmailag definiált stratégia keresésétől, mert sokak megállapítása szerint ilyen dokumentum a rendszerváltás óta nem született. De nagyon sok olyan dokumentum kikereshető, amelyek hosszú távú, azaz stratégiai célokat fogalmaznak meg. Lehet keresni ezekben a közös célokat, amelyek esetleg alapjául szolgálhatnának egy nemzeti konszenzuson alapuló oktatási koncepció kidolgozásához.

Az országos oktatási stratégiai célok kitűzésében résztvevő szereplők:

Az oktatás (aktuális) stratégiai céljainak megfogalmazásában nagyon szerteágazó szereplői kör vesz részt: a parlamenti pártok, a Kormány, az Oktatási és Kulturális Minisztérium, az EU elvárásokat pályázatok formájában közvetítő Nemzeti Fejlesztési Ügynökség, a különböző elemző értékeléseket készítő, oktatással foglalkozó kutatói háttérintézmények ajánlások, javaslatok formájában (Országos Közoktatási Intézet, Oktatáskutató Intézet, Oktatáspolitikai Elemzések Központja, ma a három összevonásával: Országos Fejlesztési Intézet.), stb.

De ide tartoznak az oktatás értékelésével, fejlesztésével foglalkozó grémiumok, mint a VII. Nevelésügyi Kongresszus szereplői (ld. a kongresszus ajánlásai), a miniszterelnök által létrehozott Nemzeti Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal (ld. Zöld Könyv), stb.

Érdemes olyan szempontból áttekinteni a **felmerülő hosszú távú célokat, hogy vizsgálhassuk ezek azonosságát és különbözőségét.**

Az áttekintéshez elsőként a társadalom szélesebb köre által ismerhető információkat érdemes felhasználni. Célok, amelyeket megismerhetett a pedagógus szakma, az oktatás iránt érdeklődő állampolgár. Célok, amelyek ugyanazok maradtak, kiegészültek, vagy változtak az elmúlt évtizedben. Ezen célok halmazának általános szintű összefoglalása lehet az első megközelítés egy társadalmi méretű konszenzusteremtésben megszülető oktatási stratégia kidolgozásához.

Végül meg kellene nézni, hogy a legfőbb, legtöbbet emlegetett, a mindenkori oktatásirányítás által preferált **stratégiai célokhoz milyen eredményeket tudunk hozzárendelni** tapasztalataink, vélemények, a meglévő kutatások alapján.

Tartalom:

I. Stratégiai célok kitűzése a parlamenti pártok politikájában

II. Az oktatásirányítás által stratégiai célokat tartalmazó dokumentumok elemzése (kormányprogramok: NFT I. és NFT II.)- a célok elemzésének összefoglalása.

III. A célok megvalósításának elemzése a vizsgált időszakban megjelent tények, adatok alapján a rendszerben azonosított problémák bemutatásával

I. Stratégiai célok kitűzése a parlamenti pártok politikájában

Az oktatásra vonatkozó pártpolitikai stratégiai célok kitűzése elsősorban a választásokhoz kötődik. A pártok választási programjukban mindig kitérnek az oktatással kapcsolatos elképzeléseikre, hiszen ez a terület a lakosság széles körét érintő kérdés.

A pártok céljainak összehasonlításában, eltérő megfogalmazásban is nagyon sok a hasonlóság (a részletes elemzést a bővebb háttéranyag tartalmazza.)

6 éves időtávban a kormányzó pártok azonos céljai:

- iskolarendszer stabilitása (FIDESZ, MSZP)
- iskolai minőség
- pedagógus pálya megbecsültségének emelése
- hátrányos helyzetű kistelepülések iskoláinak támogatása a megtartás érdekében
- kollégiumi rendszer megerősítése
- szakképzés fejlesztése
- hátrányos helyzetből felzárkóztatás, esélyegyenlőség támogatása
- közoktatási intézmények infrastruktúrájának fejlesztése
- IKT fejlesztés
- önkormányzatok, fenntartók plusz finanszírozása

A közös célok indoklása, értelmezése, továbbgondolása

A közoktatási rendszer stabilitása

Az elmúlt 15 évben a változások felemésztették a közoktatási intézmények belső erőforrásait. A szervezetre kívülről ráerőltetett fejlesztéseket – a választási cikluson belüli sikerképességekhez alkalmazkodva - rövid időn belül kellett produkálni. (pl. minőségirányítás, pedagógus teljesítményértékelés, kompetencia-alapú NAT-hoz való igazodás a dokumentumokban és a gyakorlatban, EU-s források megszerzésére irányuló célok, stb.)

A pártkritikák, közoktatás-vezetői, pedagógusi vélemények folyamatosan megerősítik, hogy a túl gyakori változások közömbösséget, a változások látszat-teljesítését eredményezik. Nincs idő a belső „eszmélésre”, a belső igényekhez adaptálni a kötelezően végrehajtandó változásokat, vagy belső igények alapján felmerülő szerves fejlesztésekkel foglalkozni.

Hiába szerepelt a stabilitás ígérete, ezt az igényt a pártok különbözőképpen tervezték megoldani: a 8 évfolyamos általános iskolai rendszer megerősítésével (FIDESZ), a belső értékek megőrzésével és a megrázó változtatások elkerülésével (MSZP).

Ebben az időszakban a Nemzeti Alaptanterv háromszori változtatása komoly erőpróbát jelentő feladatot adott: az iskolai helyi tantervek folyamatos igazítását az éppen aktuális NAT-hoz. Volt olyan időszak, amikor 3-4 féle helyi tantervhez kellett alkalmazkodni az oktatásban – a különböző évfolyamokon. Ennek eredményeként megerősödött a tankönyvből tanítás, ami a tankönyvválasztással biztos pontot jelentett a pedagógusnak.

Valójában a változtatások azóta is folyamatosak, hatásukat nincs idő követni. A négy éves választási ciklusok az oktatásirányítókat változási hajszára sarkallják. Nagyon sokszor hiányzik a folyamatok kellő mélységű, előzetes hatásvizsgálata. A döntések kampányszerűen, előkészítetlenül kerülnek bevezetésre, a változtatások magyarázata, a megvalósításukhoz szükséges előzetes konszenzus megteremtése hiányzik. A változások hatásainak nyomon követése sokszor nincs jelen, a káros hatásokat kivédő visszacsatolások hiányoznak, vagy esetlegesek.

Valójában egy-egy reformkezdeményezés megvalósításához hosszú évekre lenne szükség, fontos lenne a kipróbálása, ennek követése, az érintettek véleményének kikérdezése, figyelembevétele, a változtatási folyamatok ellenőrzése, értékelése, és ha szükséges, korrekciója.

A stratégiai célokban hiányzik a politikai megegyezés, a nemzeti konszenzus. A fő célkitűzések így sokszor szűkebb csoportok véleményén, és nem a tudományos elemzések alapján szolgáltatott tényeken alapulnak. A széleskörű egyeztetés és a konszenzus hiányában a stratégia eszközrendszere néhány évenként átalakul, és az irányítás különböző elemei egymásnak ellentmondó hatásúak lesznek. A 180 fokos fordulatok igen károsak – szakmai alapon létrejövő konszenzusra lenne szükség. A közös elemek fontosak a különböző oldali stratégiákban. A célok lehetnek azonosak, de az eszközök attól még igencsak eltérhetnek, ezek az eltérések okozzák igencsak a működésbeli nehézségeket. A célrendszer azon elemei nem kerülnek megvalósításra, amelyek nagy forrásigényűek.

Iskolai minőség

A FIDESZ 2002-ben a Comenius 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Program bevezetése után a rendszer továbbfejlesztését, kiterjesztését, az országos mérések fejlesztését tekintette ehhez eszköznek, 2006-ben a mérési-értékelési program folytatását, akkreditációs folyamatok megújítását tekintette fő irányynak. Az országos mérési- értékelési rendszer az első olyan komoly nagyrendszer, mely konszenzusosnak tekinthető, melyet a kormányváltások után is a folyamatos továbbfejlesztés jellemez.

Az MSZP 2002-ben a versenyképes munkaerő képzését emeli ki, látható a programokból, hogy az MSZP foglalkozik leginkább a szakképzés problémáival.

Az SZDSZ az európai iskolákhoz szeretné felzárkóztatni minden szempontból a magyar iskolákat (2002), majd a szakképzés minőségének fejlesztésére eszköznek az alapvizsga bevezetését tartja fontosnak, valamint a pedagógusképzés minőségelvű fejlesztését (2006).

A pártok tehát az iskolai minőség értelmezésében nem képviselnek egy határozott szakmai álláspontot, nem követhető a programban, hogy a tervezett változások valóban emelik majd a közoktatási intézmények szakmai működésének minőségét. Egy-egy minőség-meghatározó elemet ragadnak ki. De nyilván egy pártprogramnak ez nem is lehet feladata.

Az országos kompetenciamérés fejlesztése folyamatos, és ebben az MSZP vezette oktatásirányítás követhetően felhasznált bizonyos kutatási eredményeket: ld.Sinka Edit: A kompetenciamérés hasznosulása és fogadtatása az iskolákban 2006-os kutatás alapján konkrét ágazati intézkedésekkel, szakértői támogatással segítik az alacsonyán teljesítő iskolákat.

Ugyanakkor jelenleg ennek alapján próbálják az iskolákat rangsorolni, a mérési hibák kiküszöbölése – a pedagógiai hozzáadott érték mérésének bizonytalansága miatt ez az adat önmagában az iskolai minőség megállapítására nem alkalmas.

Az iskolák eltérő minőségben működnek. A jogi szabályozásban deklarált decentralizált rendszer egységes, és nem differenciál az intézmények és fenntartók szakértelme alapján. Ennek kezdeményezéseként értelmezhető az országos kompetenciamérésben alulteljesítő fenntartók és iskolák számára a szakértői támogatás igénybevételeként lehetősége pályázat útján, ezt a módszert kellene más szempontok alapján kiterjeszteni a működés egyéb területeire is.

Fontos lenne egy olyan egységes szempontrendszer, mely az intézményi önértékeléseket, a külső értékelést, a közoktatási intézmények működési minőségének meghatározását megbízhatóvá tenné.

Pedagógus pálya megbecsültségének emelése

A megközelítésekben elsősorban a pedagógusok bérének rendezés jelenik meg: legerősebben az MSZP 2002-es programjában, amit meg is valósítottak. Visszatekintve ezt volt a legjelentősebb béremelés. A felvázolt differenciálást – 3 sávban – csak nagyon jelentéktelen mértékben érték el, így nincs is minőségemelő hatása.

Az SZDSZ a megélhetés lehetőségének javítását fontosnak tartva nem ad konkrét javaslatot a megoldásra.

A FIDESZ inkább a tanórán kívüli egyéb, főleg a neveléshez kapcsolódó pedagógiai tevékenységeket akarta volna megfizetni, és ezzel megemelni a kereseti lehetőségeket.

Amíg a Közalkalmazotti törvény nem teszi lehetővé a pályára alkalmatlanok elküldését, és ameddig nincsenek jelentős összegek a munka minősége szerinti differenciálásra, addig összemosódnak a pedagógusok közötti színvonalbeli különbségek. Ezen a teljesítményértékelési rendszer kötelező bevezetése sem változtat, mindaddig, amíg egy komoly ösztönzőrendszer nem kapcsolódik az egyéni értékelésekhez.

A szakfelügyeleti és a szaktanácsadói rendszer megszüntetésével nincs a pedagógus szakmában szervezett, átlátható ellenőrzés, igénybe vehető tanácsadói szolgáltatás. Amely az intézményvezetőket és a fenntartókat támogathatná a pedagógusok munkájának szakmai értékelésében.

A pályát választókat erősen befolyásolja a pedagógusi pálya leértékelődése. A korábbi évtizedek nivelláló és értelmiség-ellenes alapállása a hajdani tanítói-tanári tekintélynek mind az anyagi, mind a társadalmi alapjait megrendítette. A rendszerváltás utáni fellendülésben a pedagógusi pálya a néha bekövetkező bérrendezés ellenére menthetetlenül lemaradt.

A negatív folyamatot a jövőben erősítheti a felsőoktatás tömegesedése, és szerkezetének bolognai-típusú lazítása, amely a fentiek miatt éppen a fokozódó mértékben beáramló legképzetlenebb, legmotiválatlanabb réteget terelte be a pedagógusi szakterületre.

Az előzőekből következően a pályán lévő pedagógusok munkája minőségének ellenőrzése, értékelése, az alkalmatlan pedagógusok kiszűrése nem megoldott, a pedagógus utánpótlás mennyisége és minősége sok esetben mára kritikussá vált.

Hátrányos helyzetű kistélepülések iskoláinak támogatása a megtartás érdekében

Valamennyi párt kampányában megjelenik a kistélepülések kisiskoláinak védelme, elsősorban az alsó tagozat tekintetében. Az MSZP már 2002-ben látja a veszélyt, eszközt is rendel, a finanszírozási normák fejlesztésében látja megoldhatónak a kisiskolák megmentését. A többi párt inkább 2006-ban fordítja figyelmét a kistélepülések kisiskolái felé. Hasonlóan az alsó tagozat megtartását tartják elsődlegesen fontosnak, az SZDSZ már nyíltan megfogalmazza azokat a létszámhatárokat, amelyek alatt a felső tagozatot nem tartja életképesnek.

Ehhez képest folyamatosan zárják be a kistélepülések kisiskoláit, és az SZDSZ által 2006-ban megoldásként jelzett társulások sem jelentenek mentőövet – mivel a társulási törvény esélyegyenlőtlenséget generál, azzal, hogy a lakosok számához köti a döntés befolyásolását.

Az Élőlánc a kisiskolákért mozgalom évente több megmozdulást, rendezvényt szervezett, ahol az érintettek elmondhatták problémáikat, és neves oktatáskutatók bevonásával javaslatok születtek a megoldási lehetőségekre. Ilyen rendezvény keretében születtek a Pedagógusok Házában 2008 május 6-án rendezett tanácskozás nyomán az alábbi javaslatok:

- Azokon a településeken, ahol a családok ezt igénylik, az alapvető oktatási-nevelési feladatokat ellátó intézmények legyenek helyben elérhetőek a bölcsődétől a nyolcadik iskolai évfolyamig, amennyiben ez nem követel az államtól aránytalan anyagi áldozatot.
- Biztosítani kell a társult községek egyenjogúságát és közvetlen beleszólását a helyi intézményt érintő döntésekbe. A társult intézmények önállóságát jelentős mértékben növelni kell. Igazgatójuk kinevezésénél a községi önkormányzat rendelkezzen egyetértési joggal. A társulás keretében működő iskolák pedagógiai programjukat maguk készítsék (e tekintetben viszont a társulás vezetője gyakorolhassa egyetértési jogát). A közösen ellátandó feladatokat értelemszerűen a társulás közös munkaterve határozza meg. Ez tartalmazza a társult és önállóan működő, önkormányzati, alapítványi, egyházi és egyéb intézmények együttműködését.
- A hatékonyság javítását ne a tanulók, hanem a tanárok utaztatásával érik el. Az utazással töltött idő számítsa bele a kötelező óraszámba, az útiköltséget a fenntartó térítse meg.

- A többcélú kistérségi társulásokat a törvény kötelezze, megfelelő képzettségű oktatási referens alkalmazására. A társulások a regionális oktatási hivatal szakmai közreműködésével, az elmúlt évek adatainak felhasználásával készítsék el és hozzák nyilvánosságra valamennyi, a térségben működő iskola értékelését. Az értékelés szempontjai: a kompetencia mérések eredményei, később ezek változásának tendenciái (különös tekintettel a hozzáadott pedagógiai értékre), egyéb tanulói teljesítmények (pl. továbbtanulási eredmények), szaktanár ellátottság, tanárok képzettsége, a kötelező ellátást meghaladó oktatási és közművelődési szolgáltatások. Erre az értékelésre épüljön a többcélú társulások kistérségi közoktatási intézkedési terve. Az intézkedési tervek több évre garantálják az intézmények kiszámítható működési feltételeit.
- **Finanszírozás:**
A társulást ne finanszírozási kényszer ösztönözze, és az egyes iskolák közötti megkülönböztetés ne a tanulók létszáma, hanem a pedagógiai munka minősége szerint történjen. Ne korlátozzák a kistérségek iskoláinak részvételét a fejlesztési és egyéb pályázatokon. A források felhasználását megkötő központi előírások számát csökkenteni, az érintettek önállóságát és nyilvános ellenőrzését erősíteni kell. A kormányzat világosan szabja meg a társulások oktatáspolitikai feladatait, de ezen túlmenően ne avatkozzon bele a különféle jogcímenek folyósított támogatások felhasználásába. Az ún. "bejáró normatíva" alternatívájaként a települések azzal azonos összegű "helyben maradó" normatívát is igényelhessenek, amennyiben ebből fedezni tudják az egyenértékű minőségű munka feltételeit.
Az iskolák értékeléséhez kapcsolódjon a jelenlegi támogatási rendszert kiegészítő új, minőségi normatíva. Ebben az oktatási feladatellátásra alakult társulás tagjai közös teljesítményük átlagának megfelelő mértékben együttesen részesüljenek, hogy a támogatás érdekeltséget teremtsen a minőségi különbségek csökkentésére, szakmai együttműködésre. A minőségi normatívában az önállóan működő és a társult intézmények egyaránt részesüljenek.
A szaktárca vizsgálja meg annak a lehetőségét, hogy a fejlesztésre elérhető EU források egy részét miként lehet az extenzív fejlesztésektől (beruházás) az intenzív fejlesztésre, azaz az oktató-nevelő tevékenység minőségének a javítására fordítani. A tanári pálya vonzerejének növelése, a hátrányos helyzetű településeken dolgozó pedagógusok munkájának támogatása és megkülönböztetett megbecsülése elsőrendű fejlesztési cél. Fejlesztési forrásokból biztosítsanak az aprófalvak pedagógusai számára szolgálati lakást, adott esetben gépkocsit.
- **Létszám-korlátok:** a társulás keretében járó kedvezmények továbbra is a meghatározott minimális csoportlétszámhoz kötöttek, azonban megfelelő pedagógiai program esetén a felső tagozaton is válják elfogadottá a különböző évfolyamok tanulóiból összevont csoportok kialakítása. Az összevont tanulócsoporthoz folyó pedagógiai munka sajátos módszertanát akkreditált képzéseken és továbbképzéseken sajátítsák el a leendő illetve a gyakorló pedagógusok. A jelenleg kötelező, létszámhoz kötött továbbműködési engedélyeztetési eljárás szűnjön meg.

Kollégiumi rendszer megerősítése

A FIDESZ részletesen ismertette a 2002-es választási programjában az általa irányított 4 évben a kollégiumok támogatásának folyamatos emelését. Az MSZP meghirdette a kollégiumi infrastrukturális minimum társadalmi konszenzussal történő meghatározását. A csökkenő finanszírozást a FIDESZ újra megemelni ígérte 2006-ban. Érdekes, hogy más eszközt nem rendeltek a kollégiumi nevelő munka fejlesztésére.

Az elmúlt hat év alatt a kollégiumok helyzete egyre romlott. A felújítások csak nagyon szűk kört érintettek.

Szakképzés fejlesztése

Valamennyi párt említi a szakképzés fejlesztésével kapcsolatos célt, kivéve a FIDESZ 2002-ben, de 2006-ban már a TISZK-ek fontosságának hangsúlyozásával jelennek meg.

A legerőteljesebben az MSZP foglalkozik a szakképzés fejlesztésével, alapelveket, eszközöket sorol fel, a munkaerőpiacra való erőteljesebb koncentráció ezek között a legfontosabb.

A Szakiskolai Fejlesztési Program keretében került sor a pártcélok megvalósítására. A 2003 óta zajló – kétszakaszú fejlesztés első szakaszának eredményeivel Békesi Kálmán foglalkozott, és ő idézi egyik kéziratában: „Az eredmények, hatások mérését megnehezíti, hogy a program indítása idejéből, a tervezési szakaszból nincs tudomásunk eredmény- illetve hatásindikátorokról. Magukról a célokról sem egyetlen, kezdeti, koncepcionális alapvetésnek szánt dokumentumból tájékozódhatunk, hanem több, a program folyamatában készült dokumentumból és a komponens-vezetők visszaemlékezéseiből rakhatjuk össze a fejlesztési program 2003-mas célkitűzéseit. A komponens-vezetők esetén a 2003 óta eltelt idő is torzíthatja a célokra és eredményekre vonatkozó, rendelkezésünkre álló információkat. Mindezzel együtt a monitoring vizsgálat során, különböző dokumentumok alapján utólag képeztek eredmény- és hatás indikátorokat: ezek jól használhatóak lennének egy későbbi, összehasonlító vizsgálatához. (Mártonfi, 2007)”

Hátrányos helyzetből felzárkóztatás, esélyegyenlőség támogatása

A FIDESZ a kollégiumok megerősítésével kívánja a tanulás hátrányokat csökkenteni. De a kerettantervek létrehozását is az esélyegyenlőtlenség csökkentésével, az iskolák színvonalának emelésébe ilyen módon való beavatkozással indokolták. Az MSZP a személyi és tárgyi feltételek javításával. Ezt a célt az SZDSZ deklarálja a legkonkrétabban: kompenzációs finanszírozással az egyenlőtlenségekből származó hátrányok csökkentése, többletfinanszírozás a hátrányos helyzetű gyerekek számára: egy nyugati idegen nyelv elsajátításához kiscsoportban, 12 éves kortól szintén kiscsoportban jó minőségű számítógépen ingyenesen IKT ismeretek oktatásához.

Most ezeknek a céloknak a megvalósítását visszaköszönni látjuk pl. a „Minden tanulónak laptop” vásárlási lehetőség a TÁMOP 3.1.4. EU-s pályázat keretei között.

A 2006-os választások előtt került a szegregációs probléma a középpontba. Erre is valamennyi párt reagált céljaiban. A FIDESZ és az MSZP az óvodai ellátás kibővítésével. Az SZDSZ nagyon határozott álláspontot képvisel a szegregációs törekvésekkel szemben, és az állam, az önkormányzatok és a pedagógusok felelősségét veti fel ezzel kapcsolatban.

A jelenlegi oktatásirányítás a közoktatási törvény és a végrehajtási rendeletek módosításával folyamatosan él a nyomásgyakorlás eszközével, **az integrációs folyamatok felgyorsítása érdekében.** A nyomásgyakorlást az EU elvárásrendszere is indikálja. Hogy mindez **milyen eredményeket hoz, ezt fontos lenne megvizsgálni az elkövetkezendő időszakban.**

Végül idetartozó megvalósítási elem az Oktatási jogok biztosának eredményes működése.

Közoktatási intézmények infrastruktúrájának fejlesztése

Mindhárom párt fontosnak tartja az iskolaépületek felújítását, az eszközellátottság javítását, az e területen meglévő egyenlőtlenségek csökkentését. Legrészletesebben ez a FIDESZ 2002-es programjában, a XXI. század iskolái fejezetben kifejtett. A TIOP, ROP pályázatok keretében meginduló felújítás, bővítés pályázati eredményei, a megindult fejlesztések sorsa még nem ismeretes, féltő, hogy azok pályázati „kedve” (kompetenciája) a legalacsonyabb, akiknek a legnagyobb szüksége lenne az infrastrukturális fejlesztésekre. Az erre vonatkozó adatokat is fel kellene kutatni.

IKT fejlesztés

MSZP- a számítástechnikai ismeretek legalább ECDL szinten való elsajátítása. Az SZDSZ által kiemelt 4 oktatási terület között az egyik.

FIDESZ 2002-ben külön fejezetben foglalkozik ezzel a területtel.

Itt nagyon erős finanszírozási lehetőségekkel történik a nyomásgyakorlás – szintén pályázati úton.

Azok a célok, amelyek csak 1-2 párt programjában megemlíttettek:

- nevelésre koncentráció (FIDESZ, SZDSZ)
- oktatási jogok védelme (FIDESZ)
- szakképzési rendszer pluralizmusa (MSZP)
- a tanítás és tanulás tartalmi megújulása (SZDSZ)
- önkormányzatok, fenntartók finanszírozásának növelése (FIDESZ, SZDSZ)

A pártok célképző dokumentumainak jellemzői:

- A legritkább esetben utalnak az általuk irányított előző ciklus céljaira, azok elemzésére, értékelésére, majd következtetésként további célok megfogalmazására. Ebben kivétel a FIDESZ 2002-es oktatásra vonatkozó programja, de kritikát nem fogalmaznak meg. Az MSZP 2002-es helyzetelemzése a FIDESZ oktatáspolitikájának bírálatából indul ki, a FIDESZ 2006-os programja pedig az MSZP által irányított 4 év oktatáspolitikáját bírálja, mindkét elemzésre jellemző, hogy az előző kormány intézkedéseinek tagadásából indulnak ki.
- Az oktatáspolitikai programok nem utalnak kutatási adatokra, tényekre, a néhány értékelő megjegyzés csupán véleményyszerű megfogalmazásban jelenik meg.
- A stratégiai célok általánossága és a megvalósításra vonatkozó néhány konkrétum megfogalmazása nem jelenthet garanciát a megvalósításhoz.

Javaslat:

A fent megnevezett kilenc területen a parlamenti munkát meghatározó, így a döntéshozó pártok mindegyike komoly változásokat akart elérni a választások előtt. Tehát nem a célokban van az eltérés, hanem inkább a célok elérését támogató eszközökben, módszerekben. De áttekintve az előző oldalakat ezekben is nagyon sok lehetne a közös lépés. Racionálisan nem állunk tehát nagyon távol a célképzés nemzeti szintű módszereinek alkalmazási lehetőségétől, inkább a pártok között kibékíthetetlennek tűnő érzelmi szembenállás az akadály a megegyezésnek.

II. Az oktatásirányítás által stratégiai célokat tartalmazó dokumentumok elemzése (kormányprogramok: NFT I. és NFT II.)- a célok elemzésének összefoglalása

NFT I. közoktatásra vonatkozó céljai - 2004

- Az oktatásból végzettség nélkül kilépők (lemorzsolódók számának/arányának alakulása)
- Oktatás informatikai bázisának erősítése (egy számítógépre jutó tanulók száma)
- A gyakorlati tevékenységeket és a tanulást kombináló, a munkaerőpiaci beilleszkedést közvetlenül támogató oktatási programokat alkalmazó intézmények száma, és az ilyen

programokban résztvevők száma a 16-19 éves korú fiatalok körében (esetleg azok aránya, akik ilyen képzést követően munkában vannak)

- Képzés tartalmának munkaerő-piaci igényekhez való illesztése (Szakképzettséggel rendelkező pályakezdők elhelyezkedési rátája)
- Az oktatás különböző szintjeiből kiesettek reintegrációja az oktatás – képzés rendszerébe (a sikeres befejezés mutatóinak vizsgálata)
- Az oktatás különböző szintjein sikeresen befejezett tanulmányok után a munkaerő piacra való belépés, nyelvi- és különböző szakmai tréningek, hospitációk lehetőségek biztosítása hazai és nemzetközi gyakorlati helyszíneken. (a programban résztvevők száma)”

NFT II. közoktatásra vonatkozó céljainak rövid összefoglalása - 2006

- Az oktatási, képzési rendszerek folyamatos és átfogó korszerűsítése a minőség, hozzáférés, hatékonyság hármas követelményének jegyében.
- Az alapkészségek és kulcskompetenciák, valamint a munkaerő-piaci készségek és a modern életvitelhez szükséges kompetenciák elsajátítása és folyamatos fejlesztése.
- A tehetség kibontakoztatásának segítése.
- Meg kell valósítani a hazai szakmaszerkezet folyamatos korszerűsítését, a modulrendszerű szakképzési programok kidolgozását, valamint korszerűsíteni szükséges a szakképzés, kimeneti mérőeszközeit és támogató rendszerét, mellyel javítani lehet a pályakezdő fiatalok munkába állásának esélyeit.
- Kiemelten kell kezelni az oktatás intézményrendszerének koncentrációját, figyelemmel a társadalmi és gazdasági változásokra, a minőségi gyakorlati és kompetenciafejlesztő képzés előtérbe helyezését.
- Növelni kell a két, vagy több idegen nyelvet tanuló, a nyelvet készség szinten használni képes diákok számát.
- Egységes minőségbiztosítási és értékelési rendszerek bevezetésével lehetővé kell tenni a teljesítmények objektív mérését, értékelését.
- Nagy súlyt kell helyezni az intézmények fizikai állapotának javítására, felszereltségük, oktatásinformatikai eszközparkjuk korszerűsítésére.
- Folytatni kell a digitális tartalmak fejlesztését, és azt hozzáférhetővé kell tenni az oktatás minden szereplője számára.
- Ki kell alakítani egy ágazati oktatási azonosítóra épülő információs rendszert, amely magába foglalja a központi, fenntartói és intézményi információs rendszerek (vezetői, adminisztrációs, tanulmányi, ügyviteli és gazdálkodási információs rendszerek) kiépítését.
- Az iskolarendszerű szakképzés tartalmát a munkaerő-piaci igényekhez kell igazítani.
- A képzési rendszereknek fokozott szerepet kell vállalniuk az esélyteremtésben, a társadalmi és területi különbségek mérséklésében, a társadalmi kirekesztés, kirekesztődés elleni aktív küzdelemben, a szociális, etnikai vagy egyéb okokból hátrányos helyzetű társadalmi csoportok felzárkóztatásában, életesélyeinek javításában.
- Egyúttal a tehetséges fiatalok segítésére programokat kell kidolgozniuk.
- Már kora gyermekkortól kezdve biztosítani kell a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok, mindenekelőtt a romák, a fogyatékkal élők és a migránsok integrált oktatását, nevelését.

Az Új tudás program célrendszere -2008 – részben konkrét eszközöket határoz meg fenti célok eléréséhez, részben megjelennek az előző dokumentumokban háttérben lévő célok, pl. kollégiumfejlesztés, illetve az általános célok részcélokban konkretizálódnak: pl. korai fejlesztés, stb.

A részletes elemzés eredménye, hogy ezek a célok párosíthatók a pártok közös céljaival, alig van eltérés, legfeljebb a megfogalmazások mikéntjében. Az eszközökben, a konkrét végrehajtáshoz köthető feladatokban azonban már ugyanazon kormányzó párt esetében is nagyok a változások, úgy néz ki, próbálkozások vannak csupán az adott cél eléréséhez vezető út kijelölésében.

III. A célok megvalósításának elemzése a vizsgált időszakban megjelent tények, adatok alapján - a rendszerben azonosított problémák bemutatásával

Általában fordított logikában látjuk a problémák és a problémákból a célképzés műveleteinek egymásutánját. Ennek megfordítása most azt kívánja bemutatni, hogy a fentebb felsorolt folyamatosan ismétlődő célok, amelyek megvalósítására parlamenti, kormányzati, miniszteri intézkedések sora irányult, eltűntek, vagy átalakultak a vizsgált időszakban elkészített problémalisták jegyzékéről.

Az egyik fontos forrás ilyen problémalisták gyártásához az OKI által rendszeresen kiadott „Jelentés” kötetek.

- Az oktatással szembeni attitűdök változásai 1990-2002 közötti mérésből válogatás a legnagyobb eltérést mutató véleményekből (Jelentés 2003. 1.24 táblázat)
- A rengeteg kísérlet és reform után végre nyugalomra van szükség az iskolákban – az adott állítással egyetértők százalékának változása 1990-2002 között: 35,6-55,1
- A mai iskolák túlterhelik a gyerekeket, túl nagy követelményeket állítanak eléjük– az adott állítással egyetértők százalékának változása 1990-2002 között: 69,3-82,7
- A szülőnek joga van arra, hogy a gyermekét abba az iskolába írassa be, amelyiket a legjobbnak tartja - az adott állítással egyetértők százalékának változása 1990-2002 között: 67,3 – 84,4
- Az iskolai problémák nagysága az iskolákban az igazgatók szerint (Jelentés 2006. 6.1 táblázat)
- Az első négy, ötfokú skálán a többi problémánál lényegesen magasabb értéket kaptak:
 - Papírmunka 3, 98
 - Pénzszerzés: 3,95
 - Tartalmi szabályozók gyakori változása: 3,93
 - A tanári munka ösztönzésének lehetősége: 3,63
- A többi probléma 2,89-és annál kisebb átlagértékeket kapott.
- Az Oktatási Minisztérium megbízásából a Double Decker Kft. kvalitatív fókuszcsoporthoz, majd kvantitatív kérdőíves kutatást végzett az oktatás szereplői körében. A kutatás célja egy közoktatási problématérkép összeállítása volt.
- A legjelentősebb kritikák az általános iskolával szemben:
 - Alapkészségek elsajátításának hiányosságai
 - Minőségi túlterheltség, rosszul terheltég
 - Az iskola nem tanítja meg tanulni a gyerekeket
 - Az általános iskola elnyomja a játékosságot
- A szülők a problémákért kevésbé a tanárokat, sokkal inkább az oktatási rendszert, illetve ennek gyakori, de eredményt nem hozó változtatásait tartják felelősnek. A tanárok hiányosságai közül elsősorban a fegyelmezési problémákat illetve a tekintély hiányát említették relatíve nagy számban a problémák között.
- A legjelentősebb kritikák a középiskolával szemben:
 - Minőségi túlterheltség, sok felesleges tananyag.

- Nem készít fel jól a felvételire.
- Nem ad használható nyelvtudást.
- Drogfogyasztás. A szülők többsége elvárja a középiskolától, hogy megakadályozza a drogok terjedését a tanulók körében.
- Az általános iskolához viszonyítva a középiskola esetében a szülők már kritikusabbak a tanárokkal szemben is, ha a problémák okait kell megtalálni.
- A közoktatási reform fogadtatása
- Mind a spontán említésekől, mind az attitűdállítások megítéléséből az derül ki, hogy a reform alapkonceptiója tetszik a válaszadóknak, de a megvalósíthatóságban (főként a pedagógusok), a kézzelfogható, rövidtávú eredményekben kételkednek. („Úgysem tudják véghezvinni.”; „A következő kormány úgyis kitalál valami újat.”)
- Míg a közoktatási reform alapvető értékeket megfogalmazó alapkonceptiójának támogatottsága magas, a közoktatási reform egyes elemeinek megítélése jóval elmarad ettől. A szülők nem minden reformelem esetében ismerik fel, hogy pontosan milyen értékeket, célokat támogatnak. A tanárok esetében legtöbbször a kivitelezhetőség, a részletekben rejlő praktikus problémák, illetve néhány esetben az egzisztenciális fenyegetettség jelent gondot.
- **Pozitív elemek.** Az alapkonceptió legpozitívabb kulcsszava a „használható, korszerű tudás”. A válaszadók ezt a reform a nyelvoktatás hatékonyabbá tételét célzó elemeiben találják meg legmarkánsabban. Éppen ezért a legtámogatottabb reformelem a magasabb óraszámú történő nyelvoktatás, illetve a nyelvi előkészítő évfolyam. Itt az oktatási reform törekvései lényegében egyértelmű és spontán lakossági igénnyel találkoztak.
- **Negatív elemek.** Negatív pólusként, mind a szülők, mind a tanárok többségénél elutasításra talált a „bukás csak szülői beleegyezéssel” koncepció.
- **Semleges elemek.** A reform többi elemét tekintve a szülők támogatási szintje érdeklődést, nyitottságot tükröz a legtöbb reformelem iránt, erőteljes támogatást azonban nem. A legtalálhatóbb szó erre az attitűdre: az elfogadás. Egymáshoz képest a szülők elfogadóbbak, a pedagógusok viszont kevésbé támogatják az egyes konkrét reformelemeket, bár kifejezett elutasításról az ő esetükben sem beszélhetünk.
- A reform részleteinek megismerése lelkesedést ugyan nem vált ki, de a szülők döntő többsége, a tanároknak pedig jó része szinte minden területen javulást vár a reformtól. A szülők gyakorlatilag sehol sem számolnak visszaesséssel, és a tanároknak is csak kisebb része látja úgy, hogy a reform a tudásanyag csökkenését vonja maga után.

Az NFT II alapján készült közoktatási középtávú stratégiájában közölt SWOT analízis szerint a közoktatásban meglévő problémák, gyengeségek- 2007

Azokból válogattunk, melyek az évtizedes, ismétlődő célok megvalósításában elért eredményeket kérdőjelezzik meg:

- Munkaerő-piaci igényekre történő lassú reagálás
- A képzéshez való hozzáférést jelentős területi különbségek jellemzik
- A gazdaság más területeihez viszonyítva alacsony az oktatásban és a kutatásban dolgozók jövedelme, rosszabbak a munkakörülményei
- Az oktatási rendszer társadalmi egyenlőtlenségeket újratermelő szerepe
- A kistérségi oktatási intézmények gyenge infrastrukturális és humán erőforrás ellátottsága.
- Magas a lemorzsolódás a tanulási nehézségekkel küzdő és a hátrányos helyzetű tanulók körében különösen a szakiskolákban.
- Az oktatásirányítást segítő elektronikus vezetői információs-, egységes mérési-, értékelési. és minőségfejlesztési rendszer hiánya

- Az intézményi IKT eszköz ellátottság és az otthoni Internet penetráció elégtelensége vagy egyenlőtlen eloszlása
- Az oktatási rendszer nem felkészült a kulturális és társadalmi különbségek kezelésére.
- A munkaerő-piaci igényekhez rugalmatlanul alkalmazkodó képzési rendszer.
- A magyar lakosság idegen nyelv tudása igen alacsony.
 - Információ hiányában lassú reagálás az oktatásban lezajló folyamatokra

A magyar közoktatás legfőbb problémái az Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal összefoglalójában:

A néhány oldalas összefoglaló több problémás területet emel ki, amelyet elsődlegesen fontosnak tartanak változtatni. A problémákat céllá átfogalmazott formájában közli a dokumentum:

- A tanári kar minőségét és a tanári szakma társadalmi presztízsének emelése
- A tananyagot csupán közvetítő iskola meghaladása
- A behozhatatlan induláskori lemaradások megelőzése, a szegregációval válaszoló gyakorlat meghaladása
- Megfelelő visszacsatolások a fejlesztésekhez – felügyeleti-mentori rendszer kiépítése.

A megvalósítás kritikája a pártok programjában

Természetesen ezek a kritikák minden esetben a mások párt kormányzati gyakorlatának kritikáját tartalmazzák.

Az MSZP 2002-es programjában az előző 4 – FIDESZ általi kormányzás - éveinek értékelése, kritikája:

- A '90-es évekre jellemző modernizációs és innovatív jellegű oktatáspolitikai helyét fokozatosan egy centralizált, ellenőrzés központú oktatáspolitikai foglalkozás el. Jelentősen csökkent és folyamatosan csökken, az intézményi önállóság. Gyengültek a pedagógiai-szakmai tanácsadás, segítségnyújtás intézményei.
- a civil szakmai szervezetek szerepének háttérbe szorítása
- A jelentős állami költségvetésből finanszírozott feladatok – mint amilyenek a minőségbiztosítás, pedagógus-továbbképzés, tankönyvkiadás, taneszköz-fejlesztés – az intézményesített, politikai indíttatású klientúra kiépítésének eszközévé váltak.
- Mindezek eredményeképpen az elmúlt évtized elejére jellemző nyitottságot, változtatásra való készséget elbizonytalanodás és a kiszolgáltatottság érzése váltotta fel. Épp a legaktívabb, legelkötelezettebb pedagógusok érzik úgy, hogy hiábavalóak voltak, kárba veszték iskolájuk sajátos arculatának kiépítésére fordított energiáikat.(Ma főleg az erőltetett intézmény-összevonások eredményeként.) Érthető, hogy napjainkra már mindennemű változással szembeni ellenállás, de legalább is közömbösség jellemzi a pedagógus társadalmat.
- A jelenlegi bérvizonyok az egzisztenciális ellehetetlenülés helyzetében tartják a pedagógusokat. A beváratlan ígéretek és a felemás megoldások miatt a politika hitele nagymértékben csökkent körökben.
- A kormány hirdetett elvei, ellenére nem tekinti partnereinek a pedagógusokat. Csupán az ellenőrzést szolgáló adminisztratív teendővel terheli őket, az iskolákat pedig a hivatali működés olyan jogi, közgazdasági, adatszolgáltatási feladatok ellátására kötelezi, amelyeknek *egyrészt* nincsenek meg a feltételei, másrészt pedig vajmi kevés közülük van a pedagógiai munka színvonalának emeléséhez.
- A középfokú oktatás tömegessé válását nem kísérik olyan ösztönzések, olyan tartalmi és metodikai változások, amelyek kielégítő mértékben növelnék a tanulás iránti motiváltságot különösen azoknak a diákoknak a körében, akikben szociális helyzetüknél, családjuk kulturális hagyományainál, közvetlen környezetük életfelfogásánál fogva nem épült ki a minél magasabb szintű tudás és az azt igazoló

iskolai végzettség megszerzésének igénye. A viharos tempóban átalakuló társadalmi értékrend ellentmondásai, sok esetben az érvényesülés és az iskola által nyújtott tudás közötti összefüggések hiánya nem kedvez az iskolai tanulás iránti motiváltság kialakulásának. Ennek a helyzetnek is következménye, hogy az iskolákban is egyre nagyobb mértékű a társadalomban általánosan elharapódzott durvaság, rongálás, hogy a diákok körében is terjednek a káros szenvedélyek.

- A kormány az iskolák finanszírozásának gondjait a normatív állami támogatás arányának 80%-ra történő emelésével, továbbá kiegészítő normatívákkal, céltámogatásokkal kívánta megoldani. Az ebből eredő terheket azonban áthárította az önkormányzatokra. Ily módon tovább növekedett a különbség a kis települések és a városok iskola-fenntartási kapacitása között.”

Az SZDSZ 2002-es pártprogramjában olvasható kritikából:

- a kormány pénzügyileg ellehetetlenítette a helyi iskolafenntartókat,
- korlátozta a pedagógiai alkotóerőt, apátiába süllyesztette, és ismét hivatalnokká fokozta le a pedagógus értelmiséget. (Ezeket ma szintén nem így gondoljuk?)

FIDESZ 2006

Ez a program is a prioritizált célok bevezetőjeként az előző ciklus kritikájából indul ki, melyek a következők:

- drámai az intézményfenntartók finanszírozási helyzete
- hitelből finanszírozott fejlesztések
- az oktatással való elégedettség az 1997-es szintre süllyedt vissza
- nevelés hiánya
- minőségfejlesztés megállítása
- az esélyteremtés kiemelt intézményeinek, kisiskolák, óvodák, kollégiumok bezárása
- az oktatási kormányzat megbízhatatlan, legyőzendő ellenségként tekint a pedagógusokra
- a szakképzés mai rendszere nem igazodik kellőképpen sem a gazdaság, sem a szakmát tanulni vágyók érdekeihez.

Nagyon érdekes megfigyelni ezeket a kritikákat. Ha ma kellene nyilatkozni ezekben a témákban, akkor az MSZP-SZDSZ kormányzás 6 éve után is nagyrészt ugyanezek a kritikák megfogalmazhatók, amelyeket az MSZP a FIDESZ 4 éves kormányzása után megtett. Amely arra a következtetésre ad lehetőséget, hogy ezeknek a problémáknak a folyamatos megléte a kormányzó pártoktól független okokban rejlenek, és hogy egyik párt sem tudott eddig igazán megbirkózni ezeknek a problémáknak a megoldásával. Ez újra felveti a közoktatás társadalmi konszenzussal történő irányításának fontosságát.

A Nemzeti fejlesztési Terv I. (2004) magyarországi jövőkép előrevetítésében megjelent egy negatív kép is, „Elszalasztott esélyek” címmel, amit el kellene kerülnünk:

„A reformok késleltetése, lelassulása a “Kreatív Magyarországnál” kedvezőtlenebb forgatókönyv kialakulását vetítené előre. Ez esetben Magyarország nem lenne képes az EU integráció által nyújtott lehetőségeket maximálisan kihasználni, – külkapcsolatait és a tőkebeáramlás forrásait – szélesíteni és diverzifikálni. A belső tőkeforrások szerepe továbbra is viszonylag alacsony lenne, az állam újraelosztó szerepe meghatározó maradna, a különböző képzettségű csoportok és az eltérő adottságú térségek közti különbségek fennmaradnának, a munkanélküliség és a növekvő – strukturális – munkaerőhiány egyidejűleg lenne jelen. A technológiai lemaradás állandósulna, az országra a gazdasági-társadalmi-kulturális-humán tőke fokozatos felélése válna jellemzővé. A reformokkal járó konfliktusok elkerülésére törekvő politika hosszabb távon a konfliktusok felhalmozásához vezetne.”

Ez a 2004-ben előre vázolt negatív forgatókönyvnek a jelenlegi helyzet sok szempontból megfelel. A problémalisták és a pártkritikák megerősítik az újra és újra deklarált célok fontosságát, de ugyanakkor megállapítható, hogy a stratégiai célok nagy részében nem történt igazolt előrelépés, felmerül a kérdés: vajon a felemészített források elhasználása részben kárba veszett?

A feltárt problémalistákból kikövetkeztethető célok, melyek nem elég hangsúlyosan, vagy nem szerepeltek a pártok célrendszerében:

- *játékosság az általános iskolában*
- *minőségi túlterheltség, túl sok a tananyag a középiskolában*
- *információ hiányában lassú reagálás az oktatásban lezajló folyamatokra*
- *megfelelő visszacsatolások a fejlesztésekhez – mentori, felügyeleti rendszer kiépítése*
- *család és iskola kapcsolata.*

Összefoglalás

Elemzésünk legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

Az a vélemény erősödik a stratégiai szintet átlátó szakemberekben, hogy nem érzékelhető a stratégiai vezetés a kormányzat szintjén. Azaz nem volt olyan vezetés, amely a stratégiával azonosulva folyamatosan és aktívan cselekedett volna annak érdekében, hogy a stratégiai célok megvalósuljanak, így az egészzet kedvükre szétszedhették a rövid távú biztonságra, kényelemre vagy felelősségáthárításra berendezkedett adminisztrátorok. Másképp fogalmazva: egyfelől volt egy rutinszerű kormányzás/irányítás, amelynek a stratégia csak ritkán jutott eszébe, másfelől voltak a stratégiának nevezett papírok, amelyeket ritkán kapcsoltak össze a mindennapos kormányzással/irányítással. Szakmai kérdés, hogy a stratégia csak akkor életben tartható, ha időnként (pl. évente) elővesszük, értékeljük és korrigáljuk. Emellett fontos az implementálás intelligens formája. Például az, amikor megpróbáljuk felfedezni és finoman alakítani azokat a már létező, már működő folyamatokat, amelyek hordozói lehetnek a stratégia megvalósításának, és nem mindig új dolgokkal próbálkozunk.

Amire fel lehet hívni a közoktatás-irányítók figyelmét, hogy a stratégiának nevezett dokumentumok és az ezekben megjelenő célok elemzése mellett a stratégiaalkotás, a stratégiai gondolkodás, a stratégiai vezetés/kormányzás, a stratégiai viselkedés kérdéseire is érdemes lenne hangsúlyozottan odafigyelni. A stratégiaalkotási folyamatokban átgondoltabban, a szakma és az érintettek bevonásával kellene foglalkozni az eszközökkel és az implementáció kérdésével, ez legalább olyan fontos volt, mint a kitűzött célok.

Forrásmunkák:

1. 1998 óta kormányzó pártok oktatási programja (FIDESZ, MSZP, SZDSZ -2002, 2006)- megjelent az Új Katedra 2002, 2006. márciusi, áprilisi számaiban.
2. NFT I.- készítette: NFU 2004
3. NFT II.- készítette: NFU - 2007
4. Új tudás Program.- készítette a kormány- 2008-11-23
5. Jelentés a közoktatásról- 1997,2000,2003,2006 – Országos Közoktatási Intézet
6. Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008 – Szerkesztette Fazekas Károly, Köllő János, Varga Júlia
7. Double Decker Kft (2003): Közoktatási problématerkép és koncepcióteszt – kutatási beszámoló – készült az OKM felkérésére
8. Eredményes iskola- Adatok, esetek szerkesztette: Lannert Judit és Nagy Mária- OKI 2006
9. Élőlánc a kisiskolákért Mozgalom Ajánlása- 2008

Mi volt a jellemző a magyar oktatás irányítására és fejlesztésére?

Az Új Magyarország Fejlesztési Terv szerepe az oktatás fejlesztésében

Csermely Péter

Helyzetelemzés

Az EU-s támogatások az oktatás fejlesztésében – HEFOP pályázatok

A HEFOP oktatáspolitikai elemeit értékelő összefoglaló jelentés megállapítja a következőt. „Annak ellenére, hogy a hatások mérése jelen pillanatban kétséges, kijelenthető, hogy a program hatásmechanizmusai megmozdították az állóvizet, és beindítottak olyan módszertani és szemléletváltásbeli folyamatokat, amelyek hatékony továbbvitele és fenntartása elsősorban a TÁMOP támogatási rendszerében, valamint az oktatáspolitikai egyéb színterein elvezethetnek a széles körben érezhető pozitív hatásokhoz az integrált nevelés gyakorlati megvalósulásában. (...) A jelenleg előzetesen felmért, illetve megbecsült hatások arra engednek következtetni, hogy az intézkedés kedvező hatásai be fogják következni, ha kellőképpen fenntartható módon fog történni a tevékenységek folytatása.” Az értékelésből és az adatokból kiderül, hogy a célkitűzések alapvetően helyes irányokat fogalmaztak meg, és a megvalósulás segítette ezeket. Azonban nem volt lehetséges annak megnyugtató elemzése, hogy ez milyen hatékonysággal történt, és hangsúlyozott annak az említése, hogy a fenntarthatóság biztosítását sokan a következő EU-s program, a TÁMOP keretében képzelik el.

Az EU-s támogatások az oktatás fejlesztésében – TÁMOP-TIOP pályázatok

Az Új Magyarország Fejlesztési Terv (ÚMFT) programjai óriási fejlesztési hullámot jelentenek az oktatás területén. A támogatások alapvető célkitűzései helyesek, azonban kitűzésüket nem előzte meg átfogó és a résztvevők véleményét is figyelembe vevő elemzés, amely számba vehetett volna, és latolgathatott volna minden lehetséges fejlesztési irányt, meghatározva azok egymáshoz viszonyított súlypontjait.

Nagyon sajnálatos az, hogy a gazdasági válság hatására 2008 decemberében az oktatásra szánt EU-s forrásokból masszív átcsoportosítás történt a gazdasági pályázatok irányába és különösen az, hogy ezt az átcsoportosítást sem előzte meg semmilyen széleskörű egyeztetés és szakmai véleményformálás.

Az EU-s támogatások az oktatás fejlesztésében – a támogatási rendszer legfontosabb problémái

A támogatási rendszer alapvetően helyes célkitűzései ellenére a támogatások célrendszerének meghatározásának, odaítélésének, megvalósításának és ellenőrzésének számos olyan pontja van, amely nem teszi lehetővé a támogatások optimális felhasználását, és amely összességében a fejlesztési potenciált az azonos pénzeszközök befektetése esetén elvárhatónál jóval kisebbé teszi. Ezen problematikus pontok fontosabbjai a következők.

- Az ÚMFT célrendszerének és feltételrendszerének kialakítása igen sok esetben igen bonyolult döntéshozatali csatornákon történik, amelynek számos eleme rendkívül túlcentralizált, és igen sokszor igényel akár kormány szintű döntéseket olyan elemekben, amelyek a résztvevők konszenzusára való fokozottabb törekvés esetén sokkal kevésbé centralizált, és kevésbé hatalmi módon is eldönthetőek lennének.
- Az ÚMFT célrendszerének és a célrendszerből fakadó akciótervek igen kevés, a legtöbb esetben semmilyen mozgásteret nem hagynak a kompetenciájukat már korábban bizonyított szakmai közösségek által megvalósítandó autonóm fejlesztéseknek, amelyek

az oktatás során helyben és a gyakorlat által megmutatott problémákra kereshetnék az új, innovatív, az előre meghatározott célrendszernek megfelelő de egyszerűen azt gazdagító választ. Ez a merevség az ÚMFT egész rendszerének egy rendkívül súlyos hibája és hiányossága, amely az oktatási folyamatban meglévő szakértelem és alkotóerő jelentős részét hagyja kihasználatlanul.

- Az EU Strukturális Alapjából származó forrásokat a költségvetés sokszor olyan pótlólagos forrásként kezeli, amelyhez nemhogy nem rendel a saját eszközökből fakadó, szinergiákat előidéző saját eszközöket, hanem számos esetben korábbi kormányzati elképzeléseknek és fejlesztéseknek eredetileg a költségvetésben szereplő forrása helyett jeleníti meg. Hiányzik annak az átfogó vizsgálata, hogy milyen forrásokból származna az oktatással kapcsolatos pályázatokban szereplő fenntarthatósági kritériumok teljesülésének anyagi háttere, és ezek teljesíthetőségéhez vajon mekkora és milyen ütemezésű költségvetési többletkiadások szükségesek.
- Az ÚMFT egész rendszerében számos olyan elem tapasztalható, amelyek a rendelkezésre álló források felhasználását túlbiztosítják, és olyan elemekkel zsúfolják tele a program megvalósítási folyamatát, amely a végrehajtást rendkívül megnehezítik. Különösen érthetetlen ez a túlbiztosítás az oktatás fejlesztését célzó pályázatok zöménél, ahol a szereplők túlnyomó többsége olyan intézmény, amely a pályázati pénzek szabálytalan felhasználásával sok évtized (néha évszázad) alatt kialakított jó hírét kockáztatná, tehát a szabálykerülő magatartás a részéről kizárt. Összefoglalásként súlyos hiba tehát, hogy az ÚMFT eljárásrendje igen sok esetben a költségvetési intézményeket ugyanúgy kezeli, mint a vállalkozásokat.
- Igen sok intézmény esetén nagy gondot okoz az, hogy az elszámolások elfogadása nehézkes, és emiatt igen hosszú időt vesz igénybe. E folyamat ahhoz vezet, hogy a sokmillió utólagos kifizetések melletti utófinanszírozásra az intézmények jelentős része képtelen, amely különösen a nagyobb ívű pályázatok tervezését és teljesítését ellehetetleníti.
- Az utófinanszírozásból adódó problémákat tovább mélyíti, hogy a pályázatok jelentős részében nem lehet egy bizonyos értékhatár alá menni, amely a kisebb, de innovatív projektek befogadását teszi lehetetlenné. A kisebb értékhatárú pályázatok befogadásának sok esetben az intézményrendszere (pl. global grant konstrukció) is hiányzik, vagy alkalmazásától az ÚMFT megvalósítása során rendre visszariadnak.
- A fenti két hatás összegződésével mind a nagyobb, mind a kisebb volumenű pályázatok esetén más-más, de egyformán akadályozó tényezők lépnek fel.
- A pályázatok nagyon sok esetben nem engedik meg a civil szféra, illetve alkotó közösségek részvételét, amely az alkotó gondolkodás számos formájának bekapcsolását nehezíti, és körülményessé teszi.

A fentiekből következően a magyar pedagógustársadalom jelentős részére az ÚMFT-vel kapcsolatban nagymértékben nem a kivételes lehetőségéből fakadó fejlesztési vágy, és öröm, hanem a folyamattól való szorongás és húzódozás vált a jellemzővé.

Összefoglalás

Az elemzés legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglalom össze:

1. Az Új Magyarország Fejlesztési Terv (ÚMFT) programjai óriási fejlesztési hullámot jelentenek az oktatás területén. A támogatások alapvető célkitűzései helyeselhetőek, azonban kitűzésüket nem előzte meg átfogó és a résztvevők véleményét is figyelembe vevő elemzés.
2. A támogatási rendszer alapvetően helyes célkitűzései ellenére a támogatások célrendszere meghatározásának, odaítélésének, megvalósításának és ellenőrzésének számos olyan pontja van, amely nem teszi lehetővé a támogatások optimális felhasználását, és amely összességében a fejlesztési potenciált az azonos pénzeszközök befektetése esetén elvárhatónál jóval kisebbé teszi. Ezen problematikus pontok legfontosabbjai a következők:
 - bonyolult, túlcentralizált döntési rendszer
 - túlbiztosított végrehajtási gyakorlat
 - nehézkes elszámolási rend.
3. Kevés mozgástér jut a kompetenciájukat már korábban bizonyított szakmai közösségek által megvalósítandó autonóm fejlesztéseknek.
4. A fentiekből következően a magyar pedagógustársadalom jelentős részére az ÚMFT-vel kapcsolatban nagymértékben nem a kivételes lehetőségéből fakadó fejlesztési vágy, és öröm, hanem a folyamattól való szorongás és húzódozás vált a jellemzővé.

Forrásmunkák:

1. HEFOP időközi jelentés, 2007.
(<http://hefop.dyndns.org/page.php?PageID=238&OpenClose=Id%C5%91k%C3%B6zi%20%C3%A9rt%C3%A9kel%C3%A9s%202007/>).
2. OKNT állásfoglalása az ÚMFT-ről (<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=403>)

Mi volt a jellemző a magyar oktatás irányítására és fejlesztésére?

Az oktatás finanszírozásának változásai és lehetséges fejlesztési irányai

Sáska Géza

Gondolatmenetem legelején egyértelművé kell tennem, hogy az oktatás finanszírozásának ügyét és annak módját elsősorban közügynek javaslom tekinteni, és csupán másodsorban technikai ügynek. A közügyek intézése és finanszírozása alapvetően közpolitikai ügy, hiszen közpénzek (újra)felosztásról van szó, továbbá mert közcél kiválasztása nélkül a polgári képviselői demokráciákban értelmetlen közfinanszírozásról beszélni. A közpénzek felosztása során minden esetben előnyök és hátrányok kijelölése is megtörténik: melyik társadalmi, foglalkozási stb. csoport kap többet vagy kevesebbet, s a keletkező különbséget a központi és a helyi politikai váltógazdálkodás egyenlíti ki. (A magánalkuk sokaságán alapuló, többnyire korrupciós államok közigazgatásában, illetve az oktatási korporáció uralta társadalmi rendszerekben jellegzetes finanszírozási filozófia az oktatás önértékére hivatkozva több pénzt követelése.)

Ebből következően elsődlegesnek tekintem a közcélok feletti döntés jogának az elhelyezését: mennyiben és miben kerül központi, települési-regionális és intézményi szintre a közcélok kifizetésének joga és érdemi lehetősége. Belátható, hogy közcélokról érdemi döntés csak akkor születhet, ha független pénzforrás is rendelkezésre áll; ellenkező esetben a döntések súlya csekély, s ezzel együtt a felelősség is csökken.

Éppen ezért, megítélésem szerint, a közszféra finanszírozása alapvetően nem a legjobb technika vagy modell kérdése. Ezt még akkor is így vélem, ha a finanszírozásra adminisztrációs (hivatali), szakmai-technikai-hatékonysági szempontok is befolyással vannak, s ezek a politikai döntésnek korlátot jelenthetnek, ám a közügyek képviselője nem a szakértőké, hanem a szabadon választott politikusoké. Ebből fakadóan a technikákat a közcélok megvalósítására kívánatos használni. Nem véletlen, hogy a Word Bank egyik javasolt oktatásfinanszírozás-hatékonysági mutatójaként a közcélok megvalósulásának mértékét választotta.

A létező közcél és finanszírozási kapcsolata a közoktatásban

Nem övezi országunkban komolyabb érdeklődés, hogy a tankötelezettség miért tart ma 18 éves korig és nem tovább, vagy hogy határa miért nem fiatalabb életkorban húzódik meg. Mi a célja, indoka ennek az állampolgárokat intézményhasználathoz kötő – a hadkötelezettség megszüntetése óta – egyetlen legmagasabb szintű állami előírásnak? Alkotmányos kényszer alatt állnak a szülők és az állam is. Az állam legalább annyiban, hogy finanszíroznia kell a kötelező közoktatást, szülők pedig kötelesek gyermekeiket taníttatni, de mire is? A közcél, amelynek elérése közérdek volna, amiért ezt az intézményt felállították, azaz az egymást követő generációknak tanulni kell, nincs meghatározva. Pontosabban a Nemzeti Alaptanterv adta tág keretek között minden egyes iskola tantestülete közösen dönt az intézményi pedagógiai program elfogadásakor arról, hogy mit és milyen tantárgyak keretében kell tanulnia diákjainak. (Tegyük itt félre a szakképzés problémáit.) A közcél meghatározása intézményi szintre került, amelyhez annyi felelősség kötődik, amennyi a kollektív döntésekhez általában szokott... Tudjuk: szervezeti és politikai értelemben az iskola teljes mértékben autonóm, függése csak pénzügyi természetű.

Az intézményi szinten jelentkező szülői-pedagógusi igények kielégítésének és az itt megfogalmazott szakmai fogalmazású közcél megvalósításának finanszírozása alapvetően

állami (azaz központi és önkormányzati) magatartástól függ. E téren az 1990-es évek elején érték el sikereket az oktatási intézmények, amikor, válaszul a korábbi időszak körzetesítésére, a kistélepléseken 250-300 új iskola létesült.

Az oktatási tárca vezetőjének sikerét az ország költségvetéséből ágazati célokra kikanyarított hányada is mutatja. Az iskolahálózaton kívül, a másik szétaprózott szervezet, a kormányzattól csak pénzügyi tekintetben függő önkormányzat pedig pénzügyi helyzetük függvényében egyszer többet, másszor pedig kevesebbet ad a kötelezően előírt feladatokon felül. Valamennyi eddigi oktatási kormányzat erős hajlamot mutat(ott) a kötelező feladatok bővítésére, amelynek finanszírozását számos esetben az önkormányzatokra terhelte/terheli. Még akkor is jellemző ez, ha egy-egy költségvetési évben több forrás fordítódik az oktatásra.

Az oktatáspolitikai központja – a rendszerváltás óta, pártoktól függetlenül – többnyire a pedagógusokra tartozó pedagógiai ügyek tekintette e közügyet, s folyamatosan az elvi gyermek érdekeinek szakszerű képviselőjében fellépve finanszírozási kényszer és politikai nyomás alatt tartja a fenntartó önkormányzatokat, megfedkezve arról, hogy a közoktatás közügy voltáról, arról, hogy mindenkire tartozó ügyről van szó.

Ez az elrendezés adja az oktatás finanszírozás egyik alapvető problémáját: a kötelező közoktatás céljának meghatározási joga és a finanszírozás lehetősége ellentétes: fentről érkezik a pénz, s lent generálódik a szükséglet, ott, ahol az autonómia gyakorlásához elengedhetetlen gazdasági függetlenség nincs, sohasem volt meg. Azaz nincs kiegyensúlyozottan elosztva a központi, a helyi- térségi és iskolai szintek között a közcél fölötti rendelkezés jog, és nem ehhez rendelődnek a független források.

Ennek az illúziók alapján kialakított, izolációba fordult, szakmailag önálló iskolai hálózat döntési rendszerének egyenes következménye egyfelől a szülők számára ingyenes közszolgáltatás terjedelmének növekedése. Másfelől az, hogy az önkormányzatok és az iskolák egymástól elkülönült és nagy távolságra kerülő kulturális szigetekké álltak össze.

A közoktatás irányításának (governance) a rendszerváltás környékén kialakított eme szerkezetéből fakad megítélésem szerint nemcsak a közoktatás finanszírozásának, hanem hatékonyságának, problémáinak jelentős része. Ezt a napjainkban érzékelhető demográfiai és pénzügyi helyzet tovább mélyít, elhomályosítva az alapkérdést: mi is e kötelező közszolgáltatás célja.

A helyzet

Azt érzékelem, hogy valamennyi oktatási kormányzat magatartásában megfigyelhető a trendszerű fejlesztő szándék, amelynek következtében az oktatási rendszer folyamatosan fűtött állapotba került. Megteheti, hiszen az ún. tanuló fejkvótás vagy 2007-től a pedagógus álláshely [pedagógus kötelező óraszám, a tanulócsoportok száma, a tanulók heti óraszám alapján történő normatíva (homályos tartalmú faktorokkal besorozva)] az oktatási ágazat költségeinek csupán 60-70%-át állja, a fennmaradó rész és a központi fejlesztés finanszírozására kényszerítheti az önkormányzatokat, többnyire más feladatok ellátásnak terhére (1. sz. táblázat), amit meg is tesz.

Az évek során a fenntartói pénzügyi mozgástér fokozatosan csökkent, s ez a központtól, a nagypolitikától való függés növekedését eredményezte. Nemcsak abban az értelemben, hogy a függetlenséget jelentő önálló pénzforrások elapadtak, hanem abban is központi kényszerek jelentek meg. Típusos elem a közalkalmazottak 50%-os központi béremelése, amelynek elkülönített forrása nem jelent meg az önkormányzatoknál. Ennek következtében a komoly szakmai kompetenciával rendelkező önkormányzatok körében a tervezés értelmével kapcsolatban tartós kételyek merültek fel, s – minthogy nincsenek érdekeltté téve a közoktatás tartalmával kapcsolatosan, mondván nem értenek a korszerű műveltség megállapításához –,

kizárólag pénzügyi szempontok alapján szervezték újra a rendszerüket. Minthogy a költségek egyre nagyobb hányada a bérköltség, következésképpen a tanulócsoporth/pedagógus arányon változtattak, amely nemcsak a nagyobb osztálylétszámokat, hanem a csoportokra bontott oktatás kiterjedésének csökkenését is eredményezte, valamint a helyi, a nem kötelező, az önkormányzatok által támogatott oktatási szolgáltatás szűkülésével is járt.

Helyi szinten fokozatosan hűlt a rendszer, amelyet a demográfiai helyzet csak mélyített. A településeken a tanulólétszám vészesen alacsonnyá vált, s egyre másra vonták össze, szüntették meg az iskolákat. A kistelepülések kisiskoláinak összevonásának indoka láthatóan nem a közszolgáltatás minőségének javítása, hiszen ugyanolyan szervezeti és felszereltségű iskolák működnek továbbra is, noha számuk kevesebb. Homályban maradt, hogy éppen a kistelepülési kiürült iskolák tanulóinak – mostani kifejezéssel élve – kompetenciaszintje a legalacsonyabb az országunkban. A kisiskolák bezárása körül politikai feszültség magyarázata a pedagógus álláshelyek védelmében, illetve a független pénzügyi forrás nélküli, izolációba forduló önkormányzó falu társadalmi szerkezetének megváltozásától való félelemben keresendő.

Az önkormányzati független pénzforrások előbb a település nagysággradiens alsóbb részénél, később a nagyobb önkormányzati szinten kiszáradtak. Ezzel éppen az önrendelkezés lehetősége szűnt meg, az önkormányzatiság lényege tűnt el. Amint az oktatási kormányzat fejkvótás, majd később a pedagógus álláshely alapján kiszámolt központi finanszírozási logika értelemszerűen a kistelepülések kisiskoláit sújtotta. Ezek a települések pénzügyi szabadságukat elvesztvén csupán formálisan maradtak önkormányzók, helyzetük a szakmailag autonóm iskolákkal vált azonossá.

Csupán az elmúlt évek fejleménye, hogy az oktatási-pénzügyi kormányzat a rendszer állapotát megkísérelte lehűteni, a növekedés ütemét lassítani. Az önkormányzatok oktatás finanszírozása azonban tompította a hatásokat. Az oktatásra fordított összeg GDP %-ban 2006-ban és 2007-ben jelentősen esett: nemcsak az iskolai népesség csökkenésével arányosan, hanem – úgy tűnik – ennél többet (1. táblázat). A hűtés kellemetlen feladatát az önkormányzatokra hárították azzal, hogy egyre nagyobb pénzügyi terhek elviselésére kényszerítették őket (2. sz. táblázat.). Mindezek következtében a rendszerváltás során kiépített, két totális autonómiára építkező rendszer: az önkormányzati és a közszolgálatot végző intézményiek működtetésében komoly zavarok kezdenek mutatkozni, melyre az (oktatási) kormányzat szakmai választ adott.

A demokratikus kontrollt sok esetben nélkülöző adminisztratív centralizációba kezdett a kormányzat, amelyet többek között a térségi szakképzési központok, a kistérségek életre hívása, az Oktatási Hivatal létrejötte-megerősödése, a társadalmi egyenlőség adminisztratív eszközökkel történő segítése egyértelműen mutat. Ezekre a szakmai értelemben véve racionális lépésekre a költségvetés állapota és a demográfiai hullámvölgy kényszerítette az adminisztrációt. Magától értetődően néhány esetben bővítette a közszolgáltatás kötelezően finanszírozandó terjedelmét – pl. a pedagógiai szakszolgálatok bővítésével az esélyegyenlőség növelését támogatható politikai célok érdekében.

Összességében úgy tűnik, hogy a korábbi években magasba röpitett köz(public)oktatás az utóbbi években földre kényszerül, s a puha földet érés körülményeinek megteremtése a kormányzat fontos feladata lenne. Ezzel ellentétes pályát írnak le azonban a nem-közösségi iskolák. A non-public, főként az egyházak által fenntartott oktatás finanszírozásának növekedése nagyobb mértékű az önkormányzati szféráénál (3. sz. táblázat). Tudható, hogy az egyházi iskolafenntartók megkapják az ország költségvetéséből az önkormányzati kiegészítést is. Ez a tény is magyarázza e szféra bővülését, különösen a gimnáziumok területén. 25%-a nem állami fenntartásban működött 2007-ben.

Azaz: az állam közel 100%-ban finanszírozza a nem állami, egyházi oktatást, azt, amelynek tartalma, minősége fölött ellenőrzést nem gyakorol. Ezt a folyamatot csendes és furcsa privatizációként is értelmezhetjük.

Táblázatok.

1. sz. táblázat

A költségvetés oktatási kiadásai Az államháztartás kiadásainak GDP (bruttó hazai termék) %-ban.

2000. 4,97

2001. 5,05

2002. 5,43

2003. 5,66

2004. 5,26

2005. 5,31

2006. 5,11

2007*. 4,84

* 2007-ben előzetes adat.

Forrás: OKM

2. sz. táblázat

A közoktatás finanszírozása

Milliárd Ft

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Önkormányzati közoktatás működési kiadás	606,4	757,4	785,3	827,5	878,8	836,3	830,0	
Saját bevétel	46,0	46,3	55,0	77,3	60,2	51,7	50,0	
Normatív támogatás	421,7	464,4	490,8	510,7	483,9	476,4	455,2	454,8
Önkormányzati kiegészítés	138,7	246,8	239,6	239,5	334,7	308,3	324,8	
Önkormányzati kiegészítés (%)	23%	33%	31%	29%	38%	37%	39%	

2002-2007 OKM adatai, 2008 Polonyi István becsléte

3. sz. táblázat

A nem állami (nem önkormányzati) oktatás támogatása

Milliárd Ft

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Önkormányzati közoktatás működési kiadás	606,4	757,4	785,3	827,5	878,8	836,3	830,0
Nem állami oktatási intézmények támogatás	45,2	70,6	77,0	82,5	80,3	84,5	90,0
A nem állami oktatás támogatása az önkormányzati működési kiadás %-ban	7,45	9,3	9,8	10	9,1	10,1	10,8

2002-2007 OKM adatai, 2008 becsléte.

Javaslatok

- Elengedhetetlennek tartom a közérdek definiálását és az e fölötti képviselő és rendelkezés jogának határozott kijelölését. Azaz, innen nézve célszerű átrendezni a döntési mechanizmust (politics) olyképpen, hogy ahol és akik döntenek az oktatás ügyeiről, ott és azok rendelkezzenek a független pénzek fölött, és viseljék a felelősséget is. Másképpen: az intézményi szintnél magasabbra, az önálló forrás meglétéhez igazított települési, térségi önkormányzati szintre javaslom felemelni a fenntartás felelősségét és a közérdek képviselőt.
- Tartósan alacsony demográfiai szintre berendezkedve térben koncentráltabb oktatás szervezése minőségi fejlődést is lehetővé tenné, ahogy ezt a nyugati országokban tapasztalható. Olyan oktatási épületek kialakítására és szolgáltatás megteremtésére lenne szükség, hogy a szülők inkább ezeket, s nem a helybéli iskolát válasszák.
- Alapvetően a település és az önkormányzati politika felől célszerű közeledni a kisiskolák ügyéhez és nem az oktatásszervezés irányából.

Forrásmunkák:

1. Education at a Glance 2008: OECD Indicators Summary in Hungarian
2. Eurostat - Education, Training And Culture Population And Social Conditions 3/2003/E/N°24, © European Commission 2003.
3. Hanushek, Erik: Economic Outcomes And School Quality © Unesco 2005
4. Lannert Judit: A demográfiai folyamatok hatása a közoktatás költségvetésére. In: Fazekas Károly-Köllő János-Varga Júlia szerk: Zöld könyv. 2008 a magyar közoktatás megújításáért. Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal. MEH, Budapest, 2008.

5. Patrinos, Arry Anthony: Demand-side in education UNESCO 2007
6. PERSocialProtection.pdf+Specific+guidance+for+education+%22preparing+PERs+for+Human%22&hl=hu&ct=clnk&cd=4&gl=hu
7. Polónyi István: Oktatás, oktatáspolitikai, oktatásgazdaság. Nemzeti Tankönyvkiadó, 2008.
8. Sáska Géza: A magyar közoktatás-politika a népességcsökkenés és a finanszírozási zavarok időszakában. Politikatudományi Szemle, 2005.3–4. sz., 179–2001. sz.
9. Schmidt, Pascal: A Short Guide To Educational Expenditure Statistics
10. Varga Julia: Az iskolaügy intézményrendszere, finanszírozása. In: Fazekas Károly–Köllő János–arga Júlia szerk: Zöld könyv. 2008 a magyar közoktatás megújításáért. Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal. MEH, Budapest, 2008.

Mennyiben volt része a határon túli magyarság és a magyarországi nemzetiségek oktatása a magyar oktatási stratégiának?

A Magyarországon élő nemzetiségek oktatása

Farkas Anikó

„Egy nemzeti kisebbség létehez, fennmaradásához az oktatáson át vezet az út”

Helyzetelemzés

A hazai nemzetiségek múltja és jelene fontos része hazánk történetének. A trianoni Magyarország kisebbségeit érintően mégis csak a hatvanas évek második felében kezdődött rendszeres tudományos kutatás és közpolitikai párbeszéd. Fiatal, ám az európai integrációval és a multikulturálissá váló világ beköszöntésének köszönhetően igen fontos területként beszélhetünk a nemzetiségi oktatásról, melynek vizsgálatakor különös figyelmet igényel az oktatáspolitikai és az oktatáspedagógiai gondolkodás közötti különbségek és kapcsolatok feltárása és megértése

A harmadik Magyar Köztársaság **Alkotmánya** tizenhárom nemzeti és etnikai kisebbséget nevesít,¹⁴¹ melyek „részesei a nép hatalmának: államalkotó tényezők”. Az állam oktatással és neveléssel is összefüggő kötelességei közé tartozik e kisebbségek számára biztosítani saját kultúrájuk ápolását, anyanyelvük használatát, valamint az anyanyelvű oktatást. Deklarálja, hogy mindez egyben a magyar nemzet érdeke is. Jelen elemzés kizárólag a tizenkét nemzetiségi kisebbséget vizsgálja, nem foglalkozik tehát a romák oktatásának helyzetével, mivel ezt a funkciót a háttéranyag más részei töltik be.

Az elemzés az alábbi **nézőpontokat** igyekszik egymással párhuzamosan érvényesíteni:

- a magyarság, a magyar társadalom és gazdaság érdeke a nemzetiségek hazai oktatásával kapcsolatban
- a nemzetiségek egyéni és közösségi érdekei magyarországi oktatási helyzetükkel összefüggésben
- a hazai nemzetiségek oktatásának helyzete a határon túli magyarok oktatási helyzetével összehasonlítva
- nemzetiségi oktatás szerepe, jelentősége, lehetőségei az európai integráció vonatkozásában

A nemzetiségi oktatás helyzete és arányai Magyarországon

A magyarországi nemzetiségeknek a helyzete a határon túli magyarságtól alapvetően különbözik abban, hogy néhány település kivételétől eltekintve a magyarországi kisebbségek **szórványban** élnek,¹⁴² számarányuk az egyes településeken 10 és 30% között van. Részben emiatt, részben társadalmi-gazdasági folyamatok miatt a kisebbségekre a második világháború óta fokozatos **asszimiláció jellemző**, így az anyanyelv is folyamatosan teret veszített a mindennapi nyelvhasználatból, aminek következtében pedig a nyelv és a kultúra átörökítésében sokkal **nagyobb szerep hárul az óvodára és az iskolára**. Ez annak ellenére is így van, hogy már a rendszerváltozás előtt az asszimiláció ellen ható folyamatok indultak meg. A rendszerváltozás utáni folyamatok kulcsmozzanata **a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvény** megszületése. A törvény meghatározza a

¹⁴¹ Bolgárok, cigányok/romák, görögök, horvátok, lengyelek, németek, örmények, románok, ruszinok, szerbek, szlovákok, szlovének, ukránok.

¹⁴² Ma már a határon túli magyarok által lakott területeken is egyre erőteljesebben megfigyelhető a szórvány-jelenség, ám még mindig erősek a nyelvi tömbök is.

„kisebbségi közoktatási intézményt” fogalmát, mely alatt olyan intézményeket ért, amely alapszabálya szerint nemzeti és etnikai kisebbségi oktatási-nevelési feladatokat lát el, és amely tevékenységekben a tanulók legalább 25%-a részt vesz. Fontos motívum az is, hogy ha ugyanahhoz a kisebbséghez tartozó nyolc tanuló szülője kéri, a helyi önkormányzatnak meg kell szervezni a kisebbségi nevelést és oktatást. (Közoktatási intézményt tarthat fenn a helyi mellett a kisebbségi önkormányzat is, bár erre a jogi környezeten túl hiányosak a működtetési feltételek.) A törvény alapján az állam feladatai közé tartozik az anyanyelvű pedagógusok képzésének és továbbképzésének, valamint a tankönyvek megjelentetésének és a taneszközök előállításának biztosítása is. Mindezeket a feladatait az állam a kisebbségi önkormányzatok és az Országos Kisebbségi Bizottság¹⁴³ egyetértési joga mellett látja el. Összességében elmondható tehát, hogy a nemzetiségi oktató-nevelő munka megfelelő jogi környezete kialakult, és a struktúrák is sokat formálódtak az elmúlt tizenöt évben, az alkalmazás terén azonban akad még tennivaló – ahogy azt a későbbiekben látni fogjuk.

Magyarországon az általános iskolások öt és fél, a középiskolások egy százaléka részesül kisebbségi oktatásban. A magyarországi nemzetiségi és etnikai kisebbségek népességen belüli arányához képest ez valóban igen csekélynek tűnik.

A magyarországi kisebbségeket gondolatban **két nagyobb csoportra** érdemes osztanunk figyelembe véve adottságaikat, a helyi közösségek igényeit és nyelvi állapotukat.¹⁴⁴ Az első csoportba azok a nemzetiségek sorolhatóak (horvát, német, román, szerb, szlovák, szlovén), amelyek már a kisebbségi törvény elfogadását megelőzően rendelkeztek oktatási intézményekkel a magyar közoktatáson belül.¹⁴⁵ A második csoportba tartozhatnak azon kisebbségek, amelyek oktatási formáira inkább a közoktatási rendszeren kívüli tevékenységek jellemzőek. (Akárcsak a szomszédos államok magyarságának szórványvidékei esetén.) A '90-es évek vége óta a közoktatási törvény lehetővé teszi, hogy ezek a csoportok kiegészítő kisebbségi oktatásban részesüljenek.

Kérdésként merülhet fel a nemzetiségek oktatási helyzete kapcsán, hogy kimutatható-e az **intézményszám, illetve tanulói létszám változása** a rendszerváltozás demokratizáló és liberalizáló hatását¹⁴⁶ követően. A rendszerváltozás előtt a nemzetiségi oktatást folytató intézmények létesítését központi engedélyhez kötötték és mesterségesen alacsonyan tartották (számuk évtizedeken keresztül 315-317 között mozgott). Az 1991/1992-es tanévtől nőtt meg ugrásszerűen a nemzetiségi oktatást folytató intézmények száma – az ilyen általános iskolák aránya például az összes iskolához képest 9,07%-ról 11,17%-ra nőtt egy évtized alatt, 1996 óta tartósan 10% fölött van. Ebben az is közrejátszik, hogy az 1999/2000. tanévben a nemzetiségi iskolák száma már összesen már 413 volt, míg az összes iskola száma visszaesett

¹⁴³ Az oktatási miniszter nemzeti és etnikai kisebbségi neveléssel, oktatással kapcsolatos szakmai döntés előkészítő, véleményező és javaslattevő országos szakmai testülete a közoktatási törvény alapján az Országos Kisebbségi Bizottság. Tagjait az országos kisebbségi önkormányzatok jelölik, és a miniszter nevezi ki. Az OKB testületi formában fejt ki tevékenységét. E bizottságnak egyetértési joga van a nemzeti és etnikai kisebbségi nevelést és oktatást érintő kérdésekben (Így például a Nemzeti alaptanterv, az Óvodai nevelés országos alapprogramja, törvény, a Kollégiumi nevelés országos alapprogramja, valamint a különböző kerettantervek és az érettségi vizsga szabályzatának vonatkozó részeit illetően.) E bizottság létrehozása fontos szemléleti váltás lehetőségét teremtette meg a kisebbségi oktatás terén.

¹⁴⁴ E felosztást alkalmazta a Miniszterelnöki Hivatal által 2004-ben kiadott Nemzeti és etnikai kisebbségi oktatás középtávú fejlesztési programja is.

¹⁴⁵ 1993-ban 364 óvodában közel 20 ezer gyermeknek tartottak kisebbségi nyelvű foglalkozásokat is és 393 iskolában majd' 50 ezer tanuló vett részt nemzetiségi oktatásban.

¹⁴⁶ E folyamatban különösen fontos az egyesületi törvény, a kötelező orosz nyelv oktatás eltörlése, valamint maga az új alaptörvény. Hangsúlyos a demokratikus átmenet utáni első miniszterelnök, Antall József szerep is, aki nem csak a határon túli magyarok ügyét, de a hazai nemzetiségi közösségek megmaradását is kiemelt ügyként kezelte (ld. Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal felállítása 1990-ben.)

és az 1991/1992. tanév szintjén helyezkedett el.¹⁴⁷ (*Az intézményszám változását mutatja az 1. táblázat.*)

A tények alapján úgy látszik, hogy a nemzetiségi oktatás „sikerágazat”, hiszen jelentősen nőtt mind az intézmény, mind a tanulósám. A nemzetiségi iskolahálózat mint a közoktatás egyik alrendszere ez alapján stabil, integráló és integrált rendszer, hiszen vonzza és beengedi a célcsoportot. Ezt látszik alátámasztani az is, hogy az előbb bemutatott tendenciáknak megfelelő az első osztályosok száma is: 1985/1986. tanévben 5931 fő, az 1999/2000. tanévben 7844 fő.

Az 1990/1991-1999/2000 közötti tíz tanév, mint a rendszerváltozás időszaka önmagában is vizsgálható. Domináns a német nemzetiségi tanulósám: 33 550, illetve 46 216 fő, míg a többi nemzetiség esetében néhány száz, vagy néhány ezer tanulóról beszélhetünk. A hálózat kihasználtságát az egy iskolára jutó tanulói szám mutatja (*2. táblázat*). Az összesített intézményi és létszámadatok szerint tehát a magyar közoktatásban jelentős nemzetiségi hálózat működik, folyamatos lehetőséget biztosítva a nemzetiségi képzés iránti érdeklődőknek. A nemzetiségi hálózaton belüli, azaz kisebbség-sajátos arányokból és tendenciákból viszont nem lehet egyszerű matematikai számítással következtetéseket levonni; iskolalétesítés, az iskola képzési kínálatának fenntartása, bővítése elvi, kisebbségpolitikai, kisebbség-pedagógiai, nyelvoktatás-politikai kérdés. Mindezek a szempontok árnyalják a jelenség értelmezési körét. Az egy iskolára eső tanulósám természetesen sok mindennel összefügg: a település nagyságával, a nemzetiségi iskola tradícióival, a nemzetiség létszámával, a finanszírozhatósággal, stb. S még egy szempont ami felmerülhet a létszámnövekedések kapcsán: előfordulhat, és tapasztalat is azt igazolja, hogy nem kizárólag a tanulók nemzetiségi származása játszik szerepet az iskolaválasztásban, hanem az iskola tartalmi kínálat, így például a nyelvtanulási lehetőség. Amennyiben ez szerepet játszik a döntésben, úgy ezt már a tudásalapúvá váló társadalom konstrukciójának megjelenéseként is értékelhetjük a szülők gondolkodásmódjában.

További fontos tendencia, hogy míg a '90-es évek elejéig a **középfokú anyanyelvi oktatás** néhány gimnáziumra korlátozódott, az elmúlt évtizedben a – a gazdasági kapcsolatok, a kereskedelem, az idegenforgalom élénkülésével és a szabad mozgás elvének megvalósulásával – az anyanyelvi oktatás kezd kiterjedni a szakképzésre is.¹⁴⁸ Ez mindenképpen pozitív folyamat, hiszen a helyi viszonyokra épít és perspektívát ad, idővel azonban indokoltá teszi a gimnáziumok és a szakképző helyek nemzetiségi oktatására vonatkozó szabályozás differenciálását, lévén igen különböző oktatási formákról van szó.

Problémás pontok és jó gyakorlatok

Amint az elemzés már szólt róla, a részben gazdasági és társadalmi változásokkal, részben a magyar kulturális hatással magyarázhatóan erős **asszimiláció** jellemző a magyarországi nemzetiségi kisebbségekre. E jelenséggel párhuzamosan és összefüggésben napjainkra jelentősen csökkentek a hagyományos anyanyelvi oktatás **személyi és egyéb feltételei** is, az anyanyelvi képzés helyenként fokozatosan nyelvoktatássá redukálódott. A tannyelvű nemzetiségi intézmények egy része mára kétnyelvű iskolává vált, mely kevésbé tudja betölteni eredeti funkcióját, sőt, olykor a nyelvvismeret szinten tartására sem alkalmas.

A leghangsúlyosabban jelentkező probléma, a **képzett pedagógusok hiánya**, a köznyelv nem megfelelő színvonalú elsajátítása mellett könnyen vezethet a nemzetiségi kultúra iránti

¹⁴⁷ Vámos Ágnes és Szvoboda Vidoszava kutatása a Kiss Árpád Közoktatási Szolgáltató Intézmény Nemzetiségi Központtal együttműködve.

¹⁴⁸ A 2004-es statisztika szerint nemzetiségi középfokú oktatást 32 középfokú intézmény több mint 3 ezer tanuló számára biztosít. Ebből 14 tannyelvű vagy kétnyelvű és 9 nyelvoktató gimnázium működik, valamint 1 kétnyelvű és összesen 7 nyelvoktató szakiskola, ill. szakközépiskola.

közömbösséghez is. A magyar felsőoktatás nem képes minden szükségletet kielégíteni a pedagógusképzés területén,¹⁴⁹ a vendégtanárok alkalmazása és csereprogramok indítása pedig esetleges. Fontos megjegyezni, hogy nem csak a jól beszélő pedagógusokból van hiány, sokszor a **gyermek nyelvtudása** sem megfelelő,¹⁵⁰ illetve gyakran a személyi feltételek mellett a **tárgyi eszközök** sem adták a jó színvonalú oktatáshoz, a tankönyv- és taneszköz-ellátás nagymértékben elmaradt a tartalmi korszerűsítés terén,¹⁵¹ s általában a mennyiségi pótlás is problémás, mivel a nemzetiségi tankönyvellátás területén értelemszerűen nem érvényesíthetőek a piaci viszonyok. (Érdemes lehet ezzel kapcsolatban átgondolni, nem előremutatóbb-e elektronikus tananyagok fejlesztésére és használatára ösztönözni a nemzetiségi pedagógusokat és intézményvezetőket, így az alapprobléma orvoslása az innováció eszköze is lehetne egyben.)

A pedagógushiány mellett – és a korábbiakkal szoros összefüggésben – az **oktatás belső struktúrájának** kérdése ad leginkább okot az újragondolásra. A nemzetiségi oktatásnak alapvetően három formája lehet: **anyanyelvi oktatás, kétnyelvű oktatás, nyelvoktató kisebbségi oktatás**. Mind a háromnak megvannak a maga előnyei és hátrányai, így arra érdemes koncentrálni, hogy a körülményeket, a lehetőségeket és az igényeket – mind a helyi kisebbségi közösségek, mind a többségi társadalom szemszögéből – mérlegelve milyen megoldás hozhatja hosszú távon a legtöbb hasznot.

Középfokon különösen nehéz magas színvonalú oktatást találni nemzetiségi nyelven (még a korábban említett szélesedő igények ellenére is), ami újabb problémát vet fel. Minél kisebb ugyanis az esély arra, hogy jó minőségű nemzetiségi középiskolában tud továbbtanulni a gyerek, szülei annál kevésbé íratják be már a nemzetiségi általános iskolába vagy akár az óvodába is. Ez természetes, hiszen az egyéni boldogulást általában fontosabbnak tartjuk, de legalábbis többre értékeljük az elvont értékeknél. Az előbbiekből következik, hogy amennyiben a nemzetiségi tanulók kevesebb eséllyel vesznek részt az oktatás alsó és középső szintjein anyanyelvi képzésben, akkor még kevesebben jutnak el az anyanyelvi felsőoktatásig. Ez pedig ismét a pedagógusképzés és hiány problémaköréhez vezet.

A hazai nemzetiségi oktatás újragondolásánál és **lehetséges fejlesztési irányainak** megjelölésénél tehát át kell gondolni azt is, érdemes-e visszatérni a tannyelvű oktatáshoz, vagy más alternatívákra van szükség. A tárgyi és személyi feltételek számbavétele, valamint a gazdasági és politikai körülmények mérlegelése után azt mondhatjuk, hogy a **tannyelvű** oktatáshoz való visszatérés nem lehetséges és nem is racionális elképzelés. Itt elsősorban az európai integrációt kell megemlítenünk, mint a tisztán anyanyelvű iskolák létjogosultságának ellentmondó folyamatot.

A megoldás tehát a **kétnyelvű iskolák** oktatási színvonalának emelése, valamint „nemzetiségi” jellegük erősítése lehet a kisebbségi identitás megőrzése érdekében. Az oktatás színvonala alatt többek között az anyanyelven oktatott tárgyakat értjük, melyek azért is fontosak, mert egy nyelv tanítási nyelvként sokkal többet és meghatározóan mást „ér”, mint ugyanez a nyelv tantárgyként. Meg kell jegyezni, hogy sem a nagyon sok, sem az igen kevés **anyanyelvi óra** meghatározása nem szerencsés, hiszen utóbbi esetén a minőség kerülhet veszélybe, előbbinél pedig előfordulhat, hogy a már említett kapacitáshiány miatt túlterheltség vagy megint csak minőségromlás következik be. A célnyelv oktatásának százalékos vagy pusztán tantárgyi meghatározása helyett érdemes a tartalmi elemekre koncentrálni, vagyis a nyelven túlmutató kulturális értékeket beemlíteni már a keretek meghatározásába is.

¹⁴⁹ Csak a német, szlovák és a horvát nyelvterületen folyik a közoktatás egészére kiterjedő pedagógusképzés.

¹⁵⁰ Felvetődik ezzel kapcsolatban a különböző kétnyelvű óvodák közötti különbségtétel igénye az anyanyelvi foglalkozással töltött órák száma alapján, hiszen legtöbb esetben az iskolakezdetkor okoznak problémát az eltérő nyelvi készségek.

¹⁵¹ Elindult ugyan korábban egy átfogó fejlesztési program, ez azonban 2001-ben megtorpant.

Nem volt minden vonatkozásban szerencsés döntés a **népismeret tantárgy** bevezetése a nemzetiségi iskolákban a 2001/2002-es tanévben. A tapasztalat azt mutatja, hogy még ahol a pedagógus- és kapacitáshiány ellenére meg is valósult a tantárgy oktatása, az inkább a lexikális ismeretekre helyezi a hangsúlyt, miközben a kulturális azonosulás csak aktív „identitásgyakorlás” útján mehet végbe.

Vámos Ágnes kiemeli továbbá, hogy az identitás erősítéséhez szükséges anyanyelv és a környezettel történő kommunikációhoz szükséges magyar nyelv mellett a tanulóknak lehetőségük legyen egy **harmadik**, a világgal való kommunikációt szolgáló – és nem mellesleg a versenyképességet segítő – **nyelv** magas szintű elsajátítására.

Az eddig sorolt problémákból fakadóan igen nehezen megoldható a szakmai-**módszertani szolgáltatások, minőségbiztosítás és a mérés-értékelés** kérdése is. Mindez feltétlenül szükséges lenne az (egységesen) magas színvonalú oktatás megteremtéséhez.

Strukturális, de már a „külső szerkezetre” vonatkozó kérdéskör az **iskolarendszer folyamatossága**. Amennyiben a határon túli magyarok oktatásával kapcsolatban az az igény fogalmazódik meg a magyar nemzet részéről, hogy az iskolarendszer mindvégig adjon lehetőséget az anyanyelven történő tanulásra, úgy a magyar államnak is komoly erőfeszítéseket szükséges tennie az óvodától a középiskoláig terjedő kisebbségi iskolarendszer – és a hatékony pedagógusképzés – kiépítésére, természetesen a nemzetiségek és anyaországaik áldozatvállalásaitól nem függetlenül. Mindez az **európai közösségbe** történő teljes jogú beilleszkedésünk feltétele is.¹⁵² Mindeddig nem valósult meg, hogy valamennyi honos népcsoporthoz tartozó fiatal az anyanyelvén tanulhasson a képzés minden szintjén. Ezt a hiányosságot kétoldalú egyezményekkel próbálják orvosolni, ami a jó gyakorlatok átvételét is szolgálhatja, illetve katalizátor szerepet tölthet be.

Végül nem hagyhatjuk figyelmen kívül a **finanszírozás** kérdéseit sem. Az ezzel kapcsolatos tennivalók kijelöléséhez feltétlenül szükséges a célok meghatározása. Ha a kisebbségi oktatás nem pusztán az általános „oktatási szolgáltatásokat” szeretné anyanyelven nyújtani, hanem valóban meg kívánja teremteni az anyanyelv elsajátításához, fejlesztéséhez és e népcsoportok kultúrájának és történelmének megismeréséhez, valamint versenyképességéhez szükséges feltételeket is, akkor jóval **több energiát** kell befektetnie minden téren, és ehhez nagyobb segísége is lesz szüksége.¹⁵³ A nemzetiségi kisebbségek oktatását-nevelését felvállaló intézmények tehát csak akkor fogják megfelelően szolgálni azoknak az érdekét, akikkel foglalkoznak, ha az **állam** nemcsak megkötéseket tesz, hanem a többletszolgáltatást valóban „értékeli”, azaz ha biztosítja a pénzügyileg biztonságos működést, valamint ha az önkormányzat ténylegesen többletköltséggént adja oda a támogatást az iskolának, azaz nem használja föl másra, ha a tanuló garantáltan megkapja azt a többletet, amelyért a többlet-erőfeszítést teszi. Ellenkező esetben az iskolák nem vagy csak kényszerből fogják folytatni az oktatást, a tanuló nem fog jelentkezni ezekben az iskolákba, vagy ha mégis, idő előtt elhagyja azokat. A kisebbségi oktatás finanszírozása jelenleg egyébként is aránytalanul nagy terhet ró az **önkormányzatokra**, különösen azon térségekben, ahol a nemzetiségi lakosság számaránya, így a nemzetiségi iskolák tanulólétszáma is igen alacsony.¹⁵⁴ Az alacsony létszám és a kistéleplési elhelyezkedés ráadásul a legtöbb esetben az épületek rossz állapotával és felszereltségével is együtt jár. Az állandó forráshiányra ideiglenes

¹⁵² Hozzá kell tenni, hogy míg a nemzetiségek oktatása kapcsán sokat tettek és értek el már a különböző kormányok, a kisebbségek parlamenti képviselőinek kérdésében máig alkotmányos mulasztásban van a magyar országgyűlés, ez a politikai tényező pedig természetesen nem választható el az egyes nemzetiségek érdekérvényesítési potenciáljától.

¹⁵³ A költségvetési törvény már a rendszerváltozás óta állami hozzájárulást biztosít a helyi önkormányzatoknak azon oktatási-nevelési intézmények részére, ahol nemzetiségi oktatás folyik. A forrás azonban nem elégíti ki a szükségleteket, az önkormányzatok pedig gyakran nem a célnak megfelelően használják fel azokat.

¹⁵⁴ A 2004-es statisztika szerint a 418 nemzetiségi iskolából 232 működött 150 fő alatti tanulólétszámmal, ebből 116 intézményben volt 30-100 fő közötti a létszám, míg 19-ben 30 főt sem érte el.

megoldásként szolgálnak a közvetlenül a finanszírozási gondok megoldására a **kiegészítő támogatások**. Ezek feladatalapú pályázattal történő átalakítása a forráshiány orvoslása mellett – a motiváció megteremtésével – a minőségjavításban is előrelépés lehetne. Érdeemes továbbá az Európai Unió által biztosított – nyelvtanulást, munkaerő-piaci elhelyezkedést és multikulturális nevelést célzó – támogatási lehetőségeket megismerni és kihasználni.

Fontos még megjegyezni, hogy a nemzetiségek különböző eszközökkel történő támogatása, segítése nem e csoportok kiváltságát tükrözi, hanem a sajátos kisebbségi helyzetből fakadó objektív hátrányok ellensúlyozására, a valódi esélyegyenlőség biztosítására hivatottak.

Összefoglalás

Elemzésünk legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

1. A magyarországi nemzetiségek oktatásának alakításakor és elemzésekor mind a többségi társadalom, mind a nemzetiségi közösségek érdekét és igényeit szem előtt kell tartani. Emellett az európai környezettel való összhang kiemelten fontos a keretek kialakításakor.
2. A nemzetiségi nevelés és oktatás sokszereplős. Sikeresége függ a nemzetiségi közösségek jellemzőitől és igényeitől, a többségi társadalom érdekeitől, az intézmények valamint a fenntartó önkormányzatok lehetőségeitől, de nagymértékben és az előbbire is visszaható módon azoktól a feltételrendszerektől, amelyeket az állam biztosít. Kialakításakor e tényezők mellett külön is figyelembe kell venni a jogi, pénzügyi, tárgyi, személyi és szakmai feltételeket, valamint a hagyományos oktatástól eltérő sajátosságait. Csak ilyen rendszerszemlélettel lehet átfogó koncepciót kialakítani.
3. A hazai nemzetiségek többnyire szórványban élnek, jellemző tendencia az asszimiláció és a korábbi anyanyelvű oktatás visszaszorulása. Bár az intézményszám és tanulói létszám egyes (főként a német) nemzetiségek esetén növekedett, a pedagógusok képzettsége és hiánya, a tárgyi eszközök elavultsága és hiánya, valamint a gyermekek romló anyanyelvi készsége is megfigyelhető.
4. E folyamatok megállításában és az oktatás színvonalának növelésében kiemelkedő szerepe lehet a finanszírozás újragondolásának, az önkormányzatok többletterheit és esetleg a vállalt feladatokat is értékelő támogatásnak.
5. A kulturális identitás kialakításában és erősítésében nagyobb teret kell engedni a tanórákon kívüli tevékenységeknek.
6. Kulcsfontosságú katalizátora lehet a célok újragondolásának és a jó gyakorlatok átadásának a kapcsolatfelvétel, az információáramlás és a hálózatosodás segítése az egyes nemzetiségi oktatást is végző hazai intézmények között, valamint magyarországi intézmények és anyaországi társaik között.

Függelék

1. táblázat: Nemzetiségi oktatást folytató általános iskolák és az összes intézmény száma 1985/1986 – 1999/2000 között

Iskolák	1985/ 1986.	1986/ 1987.	1987/ 1988.	1988/ 1989.	1989/ 1990.	1990/ 1991.	1991/ 1992.	1992/ 1993.	1993/ 1994.	1994/ 1995.	1995/ 1996.	1996/ 1997.	1997/ 1998.	1998/ 1999.	1999/ 2000.
Nemzet iségi	315	317	317	319	323	322	345	359	371	374	371	384	390	393	413
Összes	3546	3540	3540	3526	3527	3548	3641	3717	3771	3814	3809	3764	3750	3732	3696

Forrás: OM éves statisztikái

2. táblázat: Az egy iskolára jutó nemzetiségi általános iskolás az 1990/1991. és 1999/2000. tanévben

Nemzetiség	Iskolák száma		Tanuló/iskola	
	1990/1991.	1999/2000.	1990/1991.	1999/2000.
Görög	1	2	50,0	41,5
Horvát	53	34	73,0	74,3
Német	202	284	166,1	162,7
Román	12	14	80,1	85,4
Szlovák	69	59	85,2	74,9
Szlovén	4	4	58,8	29,0
Szerb	53	11	73,0	25,0

Forrás: OM statisztikák

A kutatási projekt vezetője: Szvoboda Vidoszava

A kutatás teljes anyaga kiadványban olvasható: Vámos Ágnes: *A magyarországi nemzetiségi oktatás rendszere*. KÁOKSZI, Bp. 2003. 167 p.

	Nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók száma	Összes általános iskolai tanulói szám
1985/1986.	44 388	1297818
1986/1987.	44853	1299455
1987/1988.	44444	1277257
1988/1989.	43501	1242672
1989/1990.	43300	1183573
1990/1991.	44545	1130656
1991/1992.	46166	1081213
1992/1993.	48255	1044164
1993/1994.	48712	1009416
1994/1995.	49679	985291
1995/1996.	49821	974806
1996/1997.	51627	965998
1997/1998.	53021	963997
1998/1999.	53998	964248
1999/2000.	55013	960604

Forrás: OM éves statisztikái

Forrásmunkák:

1. A Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosának beszámolója a 2006-os évről. Forrás: www.kisebbségiombudsman.hu
2. Interjú Kaltenbach Jenővel a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról készült jelentés tanulságairól (1999): „Ha az oktatásban nem történik semmi, remény sincs arra, hogy a diszkrimináció csökkenjen”. In: Új Pedagógiai Szemle, 4. sz.
3. Dr. Kaltenbach Jenő (1998): A kisebbségi ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról.
4. Miniszterelnöki Hivatal (2004): Nemzeti és etnikai kisebbségi oktatás középtávú fejlesztési programja 2004. Letölthető a www.allamreform.hu oldalról.
5. Petrusán György (2004): Nemzetiségeink kultúrája a közoktatásban. In: Új Pedagógiai Szemle 1. sz.
6. Tilkovszky Lóránt (1998): Nemzetiségi politika Magyarországon a 20. században. Csokonai, Debrecen.
7. Vámos Ágnes (1999): A tanítás nyelvének szabályozása. In: Új Pedagógiai Szemle, 11. sz.
8. Vámos Ágnes – Szvoboda Vidoszava (2004): Nemzetiségi általános iskolai oktatás a magyar közoktatásban az 1985/1986 - 1999/2000 tanév között. In: Könyv és nevelés, 4. sz.

Mennyiben volt része a határon túli magyarság és a magyarországi nemzetiségek oktatása a magyar oktatási stratégiának?

A határon túli magyarság oktatása

Farkas Anikó

„Egy nemzeti kisebbség létéhez, fennmaradásához az oktatáson át vezet az út”

Helyzetelemzés

Magyarország határon túli magyarság oktatásával kapcsolatos stratégiájának elemzésekor elengedhetetlen olyan kérdéskörök érintése is, melyek nem kapcsolódnak szorosan az oktatás témaköréhez. A határon túli magyarsággal kapcsolatos stratégia kérdése szerves része a gazdasággal, az oktatással és a nemzettel kapcsolatos diskurzusoknak egyaránt. Horizontális metszetben, a határon túli magyarság nézőpontjából vizsgálódva szintén azt látjuk, e három dimenzió egymással elválaszthatatlanul összefonódik, így az oktatás helyzetének elemzéséhez, a problémák feltárásához, valamint javaslataink megfogalmazásához elkerülhetetlen a gazdaságpolitikai és a nemzetpolitikai dimenzió bizonyos mértékű beemelése az elemzés keretei közé.

A határon túli magyarság oktatásának célja

A magyar államnak a Magyar Köztársaság Alkotmányából következő **kötelessége** a határain túl élő magyar kisebbségek segítése. (6. § (3) *A Magyar Köztársaság felelősséget érez a határain kívül élő magyarok sorsáért, és előmozdítja a Magyarországgal való kapcsolatuk ápolását.*) E kötelességen túl hazánkban nemzetstratégiai, politikai és gazdasági **érdeke** is kiemelt figyelmet fordítani többek között a kisebbségben élő magyarság oktatására, identitása megőrzésére. E kötelességből és érdekből következően pedig az államnak elsősorú célkitűzése kell hogy legyen e kérdés társadalmi beágyazódottsága és támogatottsága az **anyaországban** élő polgárok részéről, hiszen e nélkül nem tudja a nemzetet képviselni határainkon túl.

Az **elmúlt 15 évben** nem volt egy egységes, koherens és konszenzuson alapuló kormányzati elképzelés a határon túli magyar oktatás és kultúra alapelveit, hosszú távú céljait és prioritásait illetően, bár az megállapítható, hogy minden kormány határon túli magyarokat illető politikája nagy teret szentelt a kulturális-oktatási kérdéseknek. A határon túli magyar közösségek sem rendelkeztek kidolgozott jövőképpel saját társadalmuk intézményfejlesztését illetően.

A határon túli magyar oktatás azon túl, hogy a család és az egyház mellett a magyar **identitás megőrzésének** eszköze, egy másik fontos funkcióval is bír: a **munkaerőpiacra**, az ott elfoglalt pozícióra felkészítő folyamat kell hogy legyen. Emellett – és ezzel összefüggésben – a kisebbségi létből fakadó **hátrányok leküzdését** is elősegítheti. Magyarország határon túli magyarsággal kapcsolatos stratégiája nem hagyhatja figyelmen kívül ugyanakkor **saját gazdasági érdekeit** sem. Mindenekelőtt olyan, a határon túlra átnyúló fejlesztési stratégiára van szüksége, amely a gazdaságfejlesztés valamint a magyar nyelvű oktatás ügyét nem különálló szakágazatokként, hanem **közös metszetben** szemléli. Fontos – és egyre szélesebb körben elterjedt – felismerés továbbá a **Kárpát-medence társadalmi-gazdasági régió** szemléletének alkalmazása a fejlesztési stratégia kialakításakor. Fontos látni, hogy ezeket a határon túli, magyarok lakta vidékeket elsősorban az anyaország tudja támogatni, hiszen az adott állam gazdasági racionalitása nem ezt diktálja, Magyarországnak viszont gazdasági és politikai érdeke is (pl. demográfiai okokból) a magyarok lakta területek fejlesztése és az

identitás megőrzésének segítése. Fejlesztéspolitikája megalkotásakor nem hagyhatja figyelmen kívül továbbá az **Európai Unió környezetet**, amely immár a határon túl élő magyarság nagy részét is érinti, s a munkaerő, a tőke és a szolgáltatások szabad áramlása révén jelentős hatással van e területek társadalmi-gazdasági ökoszisztémájára. A különböző kulturális és gazdasági érdekeket tehát egy integrált, több nézőpontot egyszerre érvényesítő szemléletmód szolgálhatja legjobban.

A határon túli magyar oktatással kapcsolatban az egyik legfőbb kérdésnek tűnik napjainkban, hogy érvényes-e még a **„szülőföldön maradás”** doktrínája ebben az Európai Unió környezetben. Határon túli és anyaországi szakértők, érintettek egyaránt szívesebben használják ma már az **„élhetőbb szülőföld”** megjelölést, mint fő célkitűzést. E paradigmaváltáshoz többek között az a felismerés vezetett el, hogy az utóbbi években egyre nagyobb arányban vándoroltak el tanulni, munkát vállalni a szülőföldjükön kisebbségben élő magyarok közül. Az **„élhetőbb szülőföld megteremtése”** kifejezés tehát egy olyan társadalmi-gazdasági környezet előmozdítására helyezi a hangsúlyt, ahol érdemes élni, és magyarként boldogulni.

További felmerülő kérdés a célkitűzéseket illetően a **szórvány vidékek** jövője. Az eldöntendő kérdéseknek itt erőteljes politikai vetületük van: meg kell-e, illetve meg lehet-e menteni a szórványvidékeket, s amennyiben igen, úgy rendelkezik-e az anyaország kellő politikai akarattal az ezzel járó anyagi áldozatvállalást tekintetében. Amennyiben a válasz – a gazdasági racionalitásnak megfelelően – nemleges, úgy arra a kérdésre is választ kell találni, hogy milyen eszközökkel tudja az anyaország segíteni a szórvány vidékeken élők érvényesülését. Az már korábban egyértelművé vált, hogy a szórvány oktatás megoldásaiban regionális különbségtételt kell alkalmazni, eltérő stratégiákat kidolgozva az egyes régiókban, melyek más-más gondokkal küzdenek, illetve különböző potenciállal rendelkeznek adott kérdések megoldására. Az is világosan látszik az elmúlt évek tapasztalatai alapján, hogy a szórványban mára nem a létrehozás és a fenntartás a cél, hiszen itt nem tud fennmaradni az oktatási rendszer egésze, itt a legfontosabb, hogy az alsóbb szinteken (óvoda, általános iskola) biztosítva legyen az oktatás, később pedig az ingázás a nyelvi tömbbe. Ehhez kollégiumokra (lehetőleg szakkollégiumokra), iskolabusz hálózatra, támogatási rendszerekre, esetleg mentorprogramra, valamint a pedagógusok és a szülők motiválására van szükség, mely feltételek mindezülig nem teremtődtek meg maradéktalanul. Alternatív identitásmegőrző javaslatként merültek fel a szórvány vidékekről szóló párbeszéd során az iskolán kívüli programok, a vasárnapi iskolahálózat, a távoktatás, a tehetséggyógyító programok, ösztöndíjszerződések, valamint a helyi testvériskola programok. A szórvány vidékek problémáinak kezelésére 2008-ban Szórvány Tanács jött létre a MeH Kisebbség- és Nemzetpolitikáért Felelős Szakállamtitkárnak vezetésével.

Kitekintés a határon túli magyarság oktatásának helyzetére a demokratikus átalakulások után

A legtöbb szomszédos államban az 1990-es évekre helyreállt egy olyan oktatási struktúra, amelyben az óvodától az egyetemig lehetéssé vált, hogy anyanyelvükön tanuljanak a határon túli magyarok. A törvényi és erőforrásbeli lehetőségek természetesen nem mindenhol alakultak egyformán, de a kiindulási pont (néhány kivétellel) adott a magyar nyelvű oktatási rendszerben történő részvételhez.

Jelenleg a **szomszédos államokban élő 2,5 millió magyarból fél millió az iskoláskorúak száma**. Ez a szám azonban **rohamosan csökken**, egyrészt az általános demográfiai trend miatt (Erdei Itala szociológus kutatása szerint 2015-ben feleannyi határainkon túli magyar fiatal lesz, mint 1990-ben), másrészt azért, mert a továbbtanulók között egyre magasabb a szülőföldjüket elhagyók, illetve a tanulmányaikat nem magyar nyelven folytatók aránya. Az asszimilációt szolgálja egyes vidékek gyors gazdasági fejlődése is (pl. Szlovákia, Románia).

Ahogy az elemzés már említette, erre az oktatásnak természetesen reagálnia kell: a struktúrák átalakítására és a célok újrafogalmazására van szükség.

E lehetséges változások számba vétele előtt azonban érdemes kitekinteni a határon túli magyarság oktatási helyzetére. Lebontva a határon túli magyar oktatás komplex képét az egyes országokra, a következő megállapításokat tehetjük:

- **Erdélyben** folyamatosan csökkenő tendenciát mutat az anyanyelvi oktatásban részesülők száma és aránya. Az egyik legnagyobb probléma a diplomások alacsony aránya és azáltal (is) a szakképzett pedagógusok hiánya. Erdélyben a tanfelügyelőség rendszerének ellensúlyozására hozták létre az iskolaszékeket, melyeknek közel egyharmada megfelelően működik. A felsőoktatásra a két nagy magyar nyelvű képzést is nyújtó egyetem, a Sapientia EMTE és a Babes-Bolyai) rivalizálása jellemző, mely konfliktusban az állami kontra magánfinanszírozású intézmények érdekellentéte jelenik meg.
- **Szlovákiában** a tanuló ifjúság 8,8%-a magyar nemzetiségű, de a szülők 30%-a szlovák nyelvű iskolába írhatja gyermekét a magasabb színvonal reményében. A felsőfokú végzettséggel rendelkező magyarok aránya igen alacsony a szlovák népességéhez képest, és hasonlóan alacsony a magyar nemzetiségű diákok aránya az egyetemeken és főiskolákon a szlovák hallgatókhoz viszonyítva. Az önálló magyar nyelvű pedagógusképzés hiánya tovább rontja a magyar nyelvű oktatás lehetőségeit. Az elmúlt években ráadásul a magyar kisebbségi oktatást számos korlátozás érte (elég csak a magyar tankönyvekben szereplő szlovák helységnevekkel kapcsolatos vitákra gondolni).
- **Kárpátalján** a 2. világháború után betiltott magyar tannyelvű iskolák csak az 1960-as években kezdtek újjáalakulni, s bár az általános iskolák alsó tagozatán lehetőség van valamennyi tantárgy magyar nyelvű oktatására, az Oktatási Minisztérium itt is számos korlátozást léptetett életbe a kisebbségek anyanyelvi oktatásával kapcsolatban. (Legutóbb éppen 2008-ban született rendelet az ukrán nyelv oktatásának javításáról, s ezzel párhuzamosan a kisebbségek nemzeti nyelvének fokozatos ukránra cseréléséről, illetve a kötelezően ukrán nyelvű érettségi vizsgáról.)
- A **Vajdaságban** a kisebbségek az oktatás terén igen korlátozott jogkörrel rendelkeznek mind a tantervek és programok, mind a személyi kérdések terén. (Jól illusztrálja ezt, hogy Szabadkán, ahol – horvátokkal együtt – 80% kisebbség él, a 24 iskolaigazgatóból csak kettő magyar.) Lehetőségeik az eszközök terén is meglehetősen szűkösek (ld. pl. tankönyvkiadás, anyagi források hánya). Számos iskolában a nemzetiségi tagozatokon is szerbül tanítják a tantárgyak többségét. A felsőoktatásban szintén zsugorították a kisebbségek jogait, a magyar nyelvű pedagógusképzés szinte teljesen elszorvadt, ami egyenesen vezet a kisebbségi oktatás további hanyatlásához. Az előbbiekből következően a vajdasági magyarok jobban megbíznak a magyarországi oktatásban, és szívesebben jönnek át továbbtanulni, ami pedig öngerjesztő folyamat: egyre korábbra tevődik az anyaországi tanulás megkezdése, s egyre kevesebb a valószínűsége, hogy az itt végzetek visszatérjenek szülőföldjükre. (Ettől a honosítási nehézségek is visszatartják őket.)
- **Szlovéniában** a magyar nyelvű tanítás feltételei a nemzetiségileg vegyes lakosságú területeken két tannyelvű oktatás formájában az óvodától az egyetemig biztosítottak, igaz, ezek színvonalát sok bírálat érte. A Maribori és a Ljubjanai Egyetemen is működik magyar tanszék, itt képzik a kétnyelvű oktatási intézmények pedagógusait.

Magyar nemzetiségűek részvétele a határon túli oktatási rendszerekben*

<i>Ország</i>	<i>Alapoktatás</i>	<i>Középfokú oktatás</i>	<i>Felsőoktatás</i>
Románia (2005/06)	89 251	38 973	29 136
Szlovákia (2004/05)	43 781	23 911	4 816
Ukrajna	18 406 (2001/02)	2 496 (2001/02)	1 367 (2002/03)
Szerbia és Montenegro (2002/03)	18 732	6 892	2 970

Forrás: MTA ENKI

* Sajnos kellőképpen megbízható frissebb adatok nem állnak rendelkezésünkre, az azonban e táblázat alapján is látszik, hogy egyfelől eltérőek az egyes szomszédos államokban a magyarság – számarányából is következő – lehetőségei, másfelől hogy a magyarság iskolázottságának növelése érdekében az alapoktatásra (mint fontos belépési pontra) érdemes fektetni a hangsúlyt.

Magyarországhoz hasonlóan kiemelten fontos jellemzője a szomszédos országok oktatási rendszerének a **humán erőforrás hiánya**: a tanári pálya elvesztette a vonzását, leértékelődött, hiszen ez a leggyengébben fizetett hivatás. Nem a legalkalmasabbak mennek pedagógusnak, hanem azok, akik nem tudnak máshol elhelyezkedni. Ezt nehéz orvosolni, különösen a kevesebb diplomással bíró magyar kisebbségek esetében. A magyarországi egyetemek bekapcsolása nem hozott valódi sikert, a Magyarországon tanulók pedig többnyire nem mennek vissza szülőföldjükre. Az anyaország a pedagógusképzés problémáin továbbképzésekkel (pl. Bolyai Nyári Egyetem), kihelyezett tagozatokkal, illetve tankönyvekkel, csereutakkal tud segíteni.

A helyi szereplők által leggyakrabban említett problémák között található pedagógusképzés (valamint a továbbképzés és vezetőképzés hiányossága) mellett a súlyos **eszköz- és tankönyvhiány**, s mindezek által a többségi iskolákhoz viszonyított gyengébb színvonal. **Módszertani központok** már több szomszédos országban létesültek, ám ezek is forráshiánnyal küzdenek, minthogy állami funkciókat látnak el állami támogatások nélkül. Valamennyi határon túli kisebbség esetében felmerül a kétnyelvűség, illetve a **kevert nyelvűség** problémája, amelyet szintén magasan képzett, motivált pedagógusokkal lehetne ellensúlyozni. Többen felhívják a figyelmet az államnyelv megfelelő elsajátításának fontosságára a munkaerő-piaci boldogulás érdekében. Hiányzik a **kapcsolat** az anyaországi és a határon túli, valamint a különböző országokban tevékenykedő határon túli magyar **pedagógusszervezetek között**, akik valószínűleg sokat tudnának segíteni egymásnak hasonló problémáik megoldásában („jó gyakorlatok” átadása). Általában is kevésbé jellemző a hálózatosodás a határon túli szervezetekre, bár e téren ellentétes tendenciák is megfigyelhetők az utóbbi időben (pl. a tehetséggondozási hálózat épülésében). Fontos lenne a cserediák és testvériskolai kapcsolatok számának növelése és mélyítése mind az anyaországi és szomszédos országbeli iskolák között, mind az egyes régiókon belül és között.

A határon túli magyarság esetében különösen igaz, hogy a **történelmi egyházak** döntő szerepet játszhatnak a nemzeti tudat formálásban és megtartásában, de a különböző oktatási tevékenységek megszervezésében is. Bár a szomszédos államokban a magyar nyelvű vallásgyakorlásnak nincsenek törvényi akadályai, az egyházak helyzete mégsem könnyű. Az esetek többségében súlyos pap- és lelkészhiánnyal, anyagi gondokkal és rendezetlen vagyoni jogi helyzettel küzdenek a felekezetek. A rendszerváltás után ennek ellenére megnőtt az egyházak aktivitása. Az oktatást illetően elsősorban a szörvány vidékeken élők segítségével, oktatásában van fontos szerepük.

A **szak- és felnőttképzés**, mint a két legfontosabb tényező a munkaerőpiac vonatkozásában, kiemelt figyelmet érdemelnek a határon túli magyarság oktatási stratégiáját illetően is. A magyar nyelvű **szakképzést** vizsgálva azt látjuk, hogy helyzete szoros összefüggésben van az

adott területen élő magyarok számával: a nyelvi tömbökben általában szélesebb képzési kínálatot találunk, míg a szórvány vidékeken, ahol az asszimiláció egyébként is nagyobb mértékű, többnyire szűkösek az anyanyelvi képzési lehetőségek. Valamennyi szomszédos állam szakképzéséről elmondható, hogy – Magyarországhoz hasonlóan – a szakoktatás presztízse meglehetősen alacsony, ráadásul a gimnáziumi expanzió miatt a minőség is romlott, a tanulók kevésbé motiváltak. A szakképzés erősen diverzifikált jellege miatt sem a képzés, sem az oktatói humán erő, sem a tankönyvek teljes spektruma nem áll magyar nyelven bárhol és bármikor rendelkezésre. A szűkebb szakmaválaszték, a kevés, illetve nehezen megközelíthető önálló magyar szakképző intézmény, valamint egy későbbi jobb karrier reménye okán a szomszédos országok magyar diákjainak körülbelül fele nem magyar tannyelvű osztályokban tanul.

- Erdélyben a magyar nyelven tanuló diákok háromnegyede középiskolában, egynegyede szakiskolában tanul. Valószínűleg többen vannak a szakiskolai képzésben, de a szűk anyanyelvi kínálat miatt (csak 17 iskolában van magyar tagozat Erdélyben) sokan kénytelenek román iskolát választani, különösen a szórvány településeken.
- A Felvidéken 14 magyar és 40 vegyes tannyelvű szakiskola működik, ami mintegy 18 ezer magyar tannyelvű szakképzési osztályban tanuló diákot jelent. Közülük kevés a szakközépiskolás, és aránylag sok a szakmunkás, ami erősíti a magyarság szlovákokhoz viszonyított alacsonyabb képzettségi szintjét. A szakiskolások száma 20 év alatt 10%-al csökkent, a szakmunkásképzőben tanulók száma ugyanezen idő alatt 25%-al növekedett (utóbbiak nem tesznek érettségit).
- Kárpátalján a 16 szakképző intézményből csak ötben tanulhatnak magyarul a diákok, létszámuk 600 fő körül van. A kárpátaljai magyar nyelvű szakképzés legaktuálisabb problémája a szűkös kínálat és a piacképes képzések hiánya.
- Délvidéken – Felvidékkel szemben – csökkent a szakmunkásképzőt választók aránya, és növekedett a szakközépiskolát választóké. Egyre többen tanulnak tovább magyarul középfokon: a 2004/2005-ös tanévben 12 község 34 középiskolájában folyt oktatás magyar nyelven. Itt a szakoktatás legfőbb gondja a magyar nyelvű tankönyvek, szakkönyvek, szótárak és módszertani anyagok hiánya.

A **felnyitóképzés** a szomszédos államokban még nem igazán kiépült, bár a szabályozottság és az intézményrendszer tekintetében az Európai Unió tagállamokban valamivel fejlettebb. Itt a képzések nagy részét profitérdekelt vállalkozások, illetve civil szervezetek végzik (Felvidéken például a felnyitóképzés 80%-át), ezek támogatása tehát a civil szektort is erősítheti. Kárpátalján és Délvidéken a képzések elsősorban a munkanélküliek át- és továbbképzésével foglalkoznak, magyar nyelven főként nyelvi kurzusokat és informatikai képzéseket szerveznek. Erdélyben a felnyitóképzés rendszere 2006-ra teljesen kiépült, átfogó EU normáknak megfelelő törvényi szabályozás alapján. A romániai felnyitóképzésre jellemző, hogy a szolgáltatók és a szolgáltatást igénybe vevők elsősorban a munkaerő-piaci kihívásokra próbálnak reagálni, kevésbé fontos számukra az oktatás nyelve.

Mivel a felnyitóképzés a szomszédos országokban túlnyomórészt nem magyar nyelvű, e képzésekbe a civil szervezetek illetve oktatási intézmények a közelmúlt óta igyekeznek bekapcsolódni. A magyar nyelvű felnyitóképzés közös stratégiáját a Pannonforrás program¹⁵⁵ keretében szervezkedő (túlnyomórészt magyarországi állami és határon túli civil) szervezetek próbálják megalkotni. Kérdés, hogy bármiféle közös stratégia gyakorlatba való átültetésére mekkora reális esély van a résztvevők államainak eltérő oktatásszerkezeti-, jogi-, politikai adottságait valamint az oktatásirányítók egyéni érdekeit figyelembe véve.

¹⁵⁵ Bővebben ld. www.pannonforras.hu

E területekre is igaz, hogy **hiányzik az átfogó fejlesztési stratégia**, valamint a régiókon belüli vagy akár a határokon átnyúló szakmai együttműködés formális rendszere. Alapvetően helyi igényekre alapozott, munkaerő-piaci szempontból alátámasztott projekteket kellene ösztönözni, amelyek révén javulhat a határon túli magyarok szülőföldjükön való foglalkoztathatósága, munkaerő-piaci pozíciója, illetve az őket foglalkoztató intézmények, szervezetek versenyképessége. A Magyarországról érkező támogatás fő feladata a felnőttképzési intézményrendszer megeremtése, valamint a magyar érdekeltségű felnőttképzési formák megerősítése lehet. A középfokú szakképzés, valamint az élethosszig tartó tanulás támogatásával pedig kurrens ismeretekkel rendelkező, piaci szempontból rugalmas, magyar nyelven kommunikálni képes munkaerő megeremtését segítheti az anyaország.

A közoktatás, valamint a szak- és felnőttképzés problématerületei után a határon túli magyar **felsőoktatást** vizsgálva azt látjuk, hogy ez a szegmens bizonyult a leginnovatívabbnak és sikeresebbnek az elmúlt 15 évben: a kor elvárásainak messzemenőig megfelelő magyar tudományegyetemek jöttek létre határainkon túl. (Ld. II. Rákóczi Ferenc Főiskola (600 diák), a Selye János Alapítvány (600 diák) és a Sapientia Egyetem (3200 diák.) Hozzá kell tennünk, a támogatásokból is a legnagyobb arányban részesültek a felsőoktatási intézmények. A felsőoktatás terén történt gyors változásokra az európai felsőoktatási térség és a bolognai folyamat is egyértelműen hatással volt. Itt az lehet kiemelten fontos, hogy a felsőoktatásra vonatkozó támogatáspolitikát amennyire lehet, összhangba kell hozni az európai felsőoktatási politikával (így pl. támogatni az egyetemek nyitását az egész életen át tartó tanulás felé). A magyar egyetemekhez kapcsolódóan magyarországi részről progresszív fejlesztések jelentek meg, mint például a **Márton Áron Szakkollégium**, melynek képzése olyan készségek, jártasságok megszerzésére irányul, melyek birtokában a határon túli magyar hallgatók versenyképessége megnő az otthoni munkaerőpiacon (is); vagy a **Karrier Iroda**, melynek célja az információközvetítés, tanácsadás, kapcsolattartás a hallgatók elhelyezkedése érdekében.

Támogatáspolitikákon kontra fejlesztéspolitikákon

Az anyaországi oktatási támogatások a határon túli magyaroknak nyújtott támogatások részét képezik, és mint ilyenek, állandóan ki vannak téve a magyarországi és határon túli politika beleszólási kényszerének. Időről időre visszatérő **érdekellentétek és konfliktusok nehezítik** a hosszú távú, kiszámítható fejlesztéspolitikai kialakítását. Az alábbiakban a támogatási rendszer főbb kritikáit és konfliktusforrásait veszi górcső alá az elemzés.¹⁵⁶

Az érintettek szerint még mindig jellemzőek a nem rendszerszerűen működő támogatáspolitikára az **ad hoc-jellegű**, rögtönzött döntések alapján megvalósított támogatások, és a szakmai szempontok háttérbe szorulása a politikai befolyással szemben. Jellemző továbbá, hogy a pályázati rendszer sokszor nem kellőképpen tervezett, nem egységes, **nem kiszámítható**, helyenként pedig túlszabályozott, a támogatások gyakran felaprózódnak, az egyes programok között nincsen meg a kellő összhang, hiányzik a helyi sajátosságok figyelembe vétele, illetve az elszámoltatás sem eléggé szigorú. Mindezekből az is következik, hogy a támogatási rendszer olyan pályázati kultúrát éltet, amelyben **nem működnek a szakmai egyeztetések**, a támogatások pedig (szintén az érintettek – egymástól független – elmondásai szerint) egyfajta klientarizmust hoznak létre, azaz kialakult azoknak a köre, akik rendszeresen nyernek támogatást. Máig nem történt megfelelő mértékű magántőke bevonás, így gyakran forráshiány alakul ki.

Gyakori kritika, hogy a források elosztásakor általában a magyar **felsőoktatás megeremtése a hangsúlyosabb**, pedig az óvodák és a kisiskolák (belépési pontok) szintjén sokkal

¹⁵⁶ Alapul véve az Erdei Itala és Papp Z. Attila által készített, Csete Örs Javaslat a Magyariskola Program kimunkálására c. vitairatára érkezett reflexiók összegzését.

fontosabb lenne a támogatás és a bevonás, mivel ha itt nem kerülnek kapcsolatba a gyerekek a magyar oktatással, akkor később ez már kevésbé valószínű. 2004-ben például 3 milliárd forintnyi támogatásnak a döntő részét (60%-át) a felsőoktatásra fordították. A közoktatásra fordított rész legnagyobb szelete kollégiumokra jut, a többi általában alkalmi-kiegészítő jellegű. Pedig fontos látni: a felsőoktatás hallgatói utánpótlását is csak a közoktatás súlyozott fejlesztésével lehet megerősíteni, ráadásul a felsőoktatás fejlesztése csak továbbtanulók egy részének nyújt segítséget. A közoktatást illetően a minőség-növeléssel összefüggésben merült fel az igény, hogy ne csak magán, hanem állami iskolák is részesülhessenek magyarországi forrásokból.

A szak- és felnőttképzést területe szintén elhanyagolt, pedig itt különösen érvényes, hogy a közös fejlesztések az anyaország gazdasági (elsősorban munkaerőpiaci) érdekében is állnak. A felsőoktatáson belül a fő konfliktusforrás az állami- kontra magánintézmények (és ezek finanszírozási arányának) kérdése. Szakértők szerint itt az lenne a szerencsés, ha teljesen – vagy legalább részben – integrált (autonóm, az európai akkreditációs rendszer keretei között működő) magyar felsőoktatás jönne létre a határon túli területeken.

A negatívumok vagy hiányosságok mellett az elmúlt 15 év nagy **érdeme** a magyarországi **intézményrendszer kiépítése** (HTMH, közalapítványok, oktatási háttérintézmények, stb.) és a magyarországi forrásokkal létrehozott és/vagy működtetett határon túli intézmények létrehozása (főként a felsőoktatásban). A különböző **civil szervezetek** létrehozása, ösztönzése, segítése is említésre méltó eredmény, hiszen a határon túli magyar kisebbség számára a különböző civil szervezetek, érdekképviseletek kiemelkedően fontosak lehetnek az identitás megőrzése szempontjából. (Érdemes itt külön is megemlíteni a Balassi Bálint Intézetet, mely sajátos jellegű szakmai irányító központként funkcionál, akár csak a német Goethe Institut, vagy az angol British Council.) A határon túli civil szervezeteknek általában főbb céljai között szerepel az anyanyelvi oktatási rendszer megtartása és fejlesztése. (Figyelemre méltó adat, hogy Erdélyben jelenleg a különböző tevékenységi körökkel rendelkező romániai magyar egyesületek és alapítványok száma meghaladja a 300-at.)

Az Európai Unió tagországok esetén a fejlesztéspolitika alakításakor nem lehet figyelmen kívül hagyni azt a lehetőséget, melyet az **Unió források** jelentenek: érdemes lehet egy három pólusú (adott állam, Európai Unió, Magyarország) támogatási rendszer kiépítésén munkálkodni (különösen a regionális fejlesztések esetén). A magyarországi támogatási politikát emellett javasolt összhangba hozni az uniós **támogatási politikával**, és kihasználni e politika létező eszközeit. Ez részben a határokon átnyúló régiók fejlesztését szolgáló projektek kiemelt kezelését jelentheti, részben pedig kísérletet arra, hogy a hazai támogatási stratégiát egyeztessék az EU-tagország szomszédok saját (a strukturális alapok felhasználására épülő) fejlesztési stratégiájával. A fejlesztéspolitika kapcsán is érvényes – és az előbbivel összefüggő – az a céloknál már megfogalmazott szemlélet, mely szerint a **kárpát-medencei munkaerőpiacban** történő gondolkodás (ami kétirányú mozgást feltételez: a határon túliak magyarországi jelenlétét, és a magyar tőke kárpát-medencei hasznosulását) új alapra helyezheti az oktatási támogatásokkal kapcsolatos stratégiát.

Az elmúlt tíz évben Magyarország a határon túli magyar oktatás ügyére körülbelül 50 milliárd forintnyi összeget fordított. A határon túli magyarok oktatásügyével kapcsolatos elképzeléseket, illetve az ezeknek megfelelő támogatáspolitikát illetően öt korszakot különíthetünk el:¹⁵⁷

- 1990–1993: differenciálatlan támogatások korszaka, a határon túli magyar oktatási kezdeményezések széles spektrumának támogatása, beleértve a közoktatási intézmények infrastrukturális (főleg könyvekkel történő) támogatását, a Magyarországon tanuló határon

¹⁵⁷ Az MTA ENKI tipológiája alapján.

túli magyar diákok ösztöndíj-támogatását, táborok, oktatási és kulturális programok, a tankönyvkiadás támogatását;

- 1994–1997: szűkülő támogatások korszaka, a határon túl hasznosuló oktatási kezdeményezések támogatása, a Magyarországon tanuló határon túli magyar diákok ösztöndíjainak visszafogása, a határon túli magyar felsőoktatási intézményekbe járó diákok ösztöndíj- és részképzési támogatása, pedagógusok továbbképzésének támogatása;
- 1998–2000: szakoktatás kiemelt támogatása, az Apáczai Közalapítvány felállítása, (infrastruktúra, eszközellátás) a Szakképzési Alapból, a határon túli magyar kutatások, magyar tudományosság támogatása;
- 2001–2004: felsőoktatási intézményalapítás (Sapientia, Selye), felsőoktatási fejlesztés, kedvezménytörvény: nevelési-oktatási támogatás, tankönyvek, taneszközök támogatása, alanyi jogon járó juttatások, szórványközpontok, támogatási programok, határon túli magyar kutatások és fejlesztések támogatása;
- 2005-: felsőoktatási minőségfejlesztési kezdeményezések (PhD-ösztöndíjak, jegyzetkiadási, szakkönyvkiadási támogatás, határon túli magyar felsőoktatásban oktatók fizetés-kiegészítése), a kedvezménytörvény előírta támogatások reformja (pedagógusok szakkönyvtámogatásának visszafogása), határon túli magyar K+F támogatás.

A magyarországi források pénzügyi és technikai lebonyolításánál jelentős „**kiszervezés**” is történt az elmúlt években: számos határon túli szervezet közvetlen végrehajtóként szerepel a pénzosztásban. A kialakult oktatástámogatási rendszer több lábon áll: a Sapientia Alapítvány, az Apáczai Közalapítvány, valamint az OKM Határon Túli Magyarok Osztálya mellett az utóbbi években a Miniszterelnöki Hivatal Kisebbség- és Nemzetpolitikáért Felelős Szakállamtitkársága is jelentős súllyal vesz részt a támogatások elosztásában. Utóbbiak feladatai közé tartozik a határon túli magyarokkal kapcsolatos stratégia meghatározása és végrehajtása is.

Összességében tehát jól megtervezett, átfogó és a célokkal arányaiban is jobban összehangolt fejlesztéspolitikával lehetne hatékonyabbá tenni a határon túli magyar oktatás rendszerének támogatását. Nem lehet ugyanakkor minden határon túli oktatással kapcsolatos hiányosságot a magyar támogatáspolitikán számon kérni – a magyarországi támogatáspolitikán elsősorban a támogatások mértékét, elosztásának módját és a támogatások szakmai, illetve pénzügyi hasznosulását lehet – és szükséges is – számon kérni.

Összefoglalás

Elemzésünk legfontosabb tanulságait az alábbi pontokban foglaljuk össze:

1. Magyarország csak hatáselemzések segítségével készített, egységes, konszenzuson alapuló, átfogó és hosszú távú stratégiával tudja megfelelően segíteni a szomszédos államokban élő magyar kisebbségeket. A stratégia végrehajtásának egyik legfőbb feltétele a megfelelő hazai szakigazgatás.
2. A változó nemzetközi környezet és demográfiai okok miatt feltétlenül szükséges a célok átgondolása és újrafogalmazása: az egyik legfőbb stratégiai cél az élhetőbb szülőföld megteremtése lehet. Kiemelt figyelmet pontos cselekvési tervet igényel a szórvány vidékek jövőjének kérdése.
3. Támogatáspolitiká helyett fejlesztéspolitikára van szükség. A sok esetben ötletszerű, rész kérdésekre reflektáló forráselosztás megszervezése helyett átfogó, kormányzati ciklusokon átívelő, magánforrásokat is bevonó, valamint az oktatás és a gazdaság érdekeit ötvözni képes oktatásfejlesztési stratégia megalkotására van szükség.
4. Ennek prioritását az alsóbb szintekre (óvoda, általános iskola) érdemes helyezni, mivel az egyik legfőbb probléma a belépési pontok hiánya.
5. Magyarország különösen sokat tehet a szomszédos országokban élő magyarságért a „jó gyakorlatok” átadásával – elsősorban az EU-s pályázati pénzek lehívásának segítése és olyan kulcsfontosságú képzési területek kiépítése terén, mint például a felnőttképzés. Alacsony költségigényű, de nagy határfokú lehet a hálózatosodás támogatása is. Az azonos válságjegyekre adható különböző válaszlehetőség feltárásával Magyarország is tanulhat a határon túli térségektől.
6. A magyarországi állampolgárok ismereteinek növelése a határon túli ügyel kapcsolatban, a határon túli kérdés társadalmiasítása (ld. cserekapcsolatok) az anyaországban kulcsfontosságú feltétele lehet a felmerülő problémák megoldásának, a határon túli magyarsággal kapcsolatos nemzeti stratégia társadalmi elfogadottságának.

„Az előítéletekből csak a rossz védekezés (netán a támadás) ideológiája születhet meg. Az őszinteségből, a demokrácia tényleges valóságából születhet olyan együttműködés, amely nem a kormányok jóindulatából következik (ez, persze, kívánatos, sőt nélkülözhetetlen), hanem az állampolgárok szabad és őszinte akaratából.”
/Borsos Jenő, Magyarország szlovákiai nagykövete/

Forrásmunkák:

1. Csete Örs (2005): Javaslat a Magyariskola Program kimunkálására
 2. Csete Örs: Identitás megőrzés tömbben és szórványban. Előadás. Elhangzott 2006. november 30-án a Sándor-palotában rendezett konferencián.
 3. Csete Örs: Szak- és felnőttképzés a szomszédos államokban. Előadás. Elhangzott 2008. november 28-án a Sándor-palotában rendezett konferencián
 4. Erdei Itala – Papp Z. Attila (2005): Tanulmány Csete Örs Javaslat a Magyariskola Program kimunkálására c. vitáirátának fogadtatásáról.
 5. Erdei Itala – Márton János (2007): Romániai magyar kistérségi iskolahálózatok. Működés és jövőkép. Kolozsvár.
 6. Kurdi Krisztina (2000): A határon túli magyarok kulturális helyzete. Civil társadalom, oktatás, vallásgyakorlás, média. (Készült a József Attila Alapítvány felkérésére, szerk.: Agárdi Péter)
 7. MTA ENKI (2007): A nemzeti identitás megőrzésének, megújításának intézményrendszere. I. Oktatás.
 8. Soros oktatási központ (2005): Kihaszíratlanul. A romániai (magyar) felnőttképzés rendszere. Csíkszereda.
 8. Szatmári Ildikó: A határon túli magyar felsőoktatás magyarországi fejlesztése.
 9. TREND Társadalomkutató Műhely (2004): A felnőttoktatás lehetséges irányai az erdélyi magyar diplomások körében. Kolozsvár.
 10. Üveges Henrietta – Nagy Zsuzsanna: A Szlovákiai magyar nyelvű felnőttképzés stratégiai alternatívái.
 11. „Egy nemzeti kisebbség létéhez, fennmaradásához az oktatáson át vezet az út.” Kerekasztal-beszélgetés a vajdasági magyar iskolaügy változásairól, gondjairól, lehetőségeiről. In: Új Pedagógiai Szemle, 2000/2
 12. „A mi nemzeti vagyónunk nem a földben, hanem a főkben fogalmazódik meg.” Kerekasztal-beszélgetés a romániai magyar oktatásról. In: Új Pedagógiai Szemle, 2001/4
 13. A felvidéki magyar szakképző intézmények vizsgálata a munkaerő-piaci és képzési-fejlesztési igények tükrében. Kutatási jelentés. A kutatás a Fórum Kutatóintézet közreműködésével jött létre. (A kutatás koordinátora: Fabó Mária)
- Valamint:
14. A határon túli oktatási támogatások adatbázisa: www.forrasterkep.apalap.hu