

2011/10 Tartalom

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet – Országos Konferencia
Budapest – 2011. december 6. – Fejlesztés a minőségi
oktatásért – Kutatás-fejlesztés a pedagógia világában

Plenáris előadások

-
- 2 **Ráposi József:** Az oktatáskutatás és -fejlesztés irányai és a TÁMOP-projektek K+F területei az OFI-ban
 - 5 **Sági Matild:** Pedagógusok egy nemzetközi tanárvizsgálat (OECD TALIS) tükrében
 - 18 **Mayer József:** A korai iskolaelhagyás és társadalmi következményei
 - 30 **Csik Tibor:** A digitális bennszülöttek és az olvasás

Szekciók

-
- 1. INTÉZMÉNYFEJLESZTÉS**
 - 48 **Varga Attila:** Intézményfejlesztés = vezetésfejlesztés?
 - 57 **Török Balázs:** Jövőképek és irányíthatóság
 - 2. ÁTMENETEK**
 - 66 **Szemerszki Marianna:** Fiatal felnőttek életútjai – egy helyi vizsgálat néhány eredménye
 - 3. AZ ISKOLA BELSŐ VILÁGA**
 - 84 **Köpatakiné Mészáros Mária:** Iskolába járni jó! Együtt, vagy külön?
 - 4. ÍRÁS-OLVASÁS A 21. SZÁZADBAN**
 - 92 **Jakab György:** Írás és olvasás a digitális kultúrában
 - 99 **Hunya Márta:** Írás-olvasás a 21. században

Raportóri jelentések

-
- 103 **Imre Anna:** Beszámoló – az Intézményfejlesztés szekció munkájáról –
 - 107 **Kerber Zoltán:** Beszámoló – az Iskola belső világa szekció munkájáról –
 - 110 **Szabó Fanni Mária:** Beszámoló – az Írás-olvasás a 21. században szekció munkájáról –

Interjú

-
- 113 „...de az értékelés az a legkevésbé szeretett tevékenység közé tartozik” – (Interjú Horváth Zsuzsával)

Raposi József

Az oktatáskutatás és -fejlesztés irányai és a TÁMOP-projektek K+F területei az OFI-ban

Bevezetéként röviden ismertetném az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet tevékenységét, bár nyilván nincs a teremben olyan személy, aki ne ismerné az Intézet munkáját legalább általánosságban. Az OFI arculata az elmúlt fél évtized során sokat változott, de a jelenlegi formáját az elmúlt másfél évben nyerte el.

Az Intézet kutatási-fejlesztési tevékenysége szempontjából a legfontosabb szervezeti egységei azok a központok, ahol a tudományos teljesítménnyel bíró anyagaink készülnek. Ezekből a résztvevők itt ízelítőt kaphatnak.¹

A mai napot a *Jelentés a magyar közoktatásról 2010.* című kötet sajtótájékoztatójával kezdtük, amelyben – többek között – azon kutatók² munkái is megtalálhatók, akik az országos szakmai konferencia programjának közreműködői.

A K+F jellegű tevékenység mellett pedagógiai szolgáltatásokat is végzünk. Ezen a területen az Országos Tudományos Diákköri Tanácsot, az Eurydice Irodát, az Arany János Programirodát és az Oktatásügyi Közvetítő Szolgálatot említhetem. Új elemként van jelen a Nemzeti Tehetség Program, amely az Oktatásért Közalapítvány megszűnését követően került hozzánk. A továbbiakban mi koordináljuk azokat a pályázatokat, amelyek a különböző tanulmányi versenyekhez kapcsolódnak, és korábban az Oktatásért Közalapítvány hirdetett meg. Intézetünk fontos kutatás-fejlesztést és pedagógiai munkát segítő szolgáltató tevékenységét végzi az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum is.

Az elmúlt időszak egyik legjelentősebb változása, hogy az Intézet alapfeladatai mellett a tevékenységeink között nagy súllyal jelentek meg az európai uniós projektek, amelyek lényeges plusz bevételi lehetőséget biztosítanak számunkra. Közülük természetesen legfontosabb a TÁMOP 3.1.1, amely a „21. századi közoktatás-fejlesztés, koordináció” címet viseli. A projekt most érkezett el disszeminációs szakaszába, így nem véletlen, hogy sorra jelennek meg kötetek, s kapnak nyilvánosságot kutatási és fejlesztési eredményeink.

A TÁMOP 3.1.1 projekt egy részét kapta Intézetünk, a fő kedvezményezett az Educatio Kft. volt. Ez a projekt – számos probléma megoldását követően – mára már célegyenesbe került. A következő két és fél hónap után úgy tudjuk lezárni, hogy nemcsak a projekt terve-

1 A konferencia résztvevői a TÁMOP 3.1.1 projekt kiadványait kapták kézhez.

2 Az OFI-ban K+F tevékenységgel a Fejlesztési és Innovációs Központ, valamint a Kutatási és Elemzési Központ munkatársai foglalkoznak.

zésekor kollégáink által meghatározott és jóváhagyott programok valósulnak meg, hanem kiegészülnek számos olyan elemmel, amelyek az eddig elvégzett kutatások új, intelligens feldolgozását jelentik.

E területen végzett tevékenységünk is azt igazolja, hogy Intézetünk alapvető intellektuális tartalmát a „kutatás és fejlesztés” jelenti – most és remélem a későbbiekben is.

A K+F jellegű tevékenységek szempontjából meghatározó jelentőségűek a tényeken alapuló oktatási elemzések kapcsán létesített adatbázisok és adatbázis feldolgozások: nem lehetne enélkül hatékonyan szolgálni és támogatni sem az oktatásirányítást, sem pedig az oktatáselemzési tevékenységet. Az OFI rendelkezésére álló adatbázisok az oktatás-nevelés teljes spektrumát felölelik, különösképpen figyelve azokra a regionális, területi problémákra, amelyek számos projekt tartalmi elemét képezték.

A projekt egyik sajátos elemeként jelennek meg az egyes kutatásokhoz kapcsolódó oktatáspolitikai javaslatok. Világos, hogy az elvárások most más oktatáspolitikai nézőpontból fogalmazódtak meg, mint 2006, 2007 és 2008 táján, de mind történetileg, mind intellektuálisan nagyon fontos, hogy az ezekben az időszakokban feltárt eredményeket hogyan tudja napjaikban hasznosítani az Intézet.

A jelen legfontosabb tevékenysége, hogy Intézetünk hozzákezdett a Nemzeti Alaptantervre épülő kerettantervekkel kapcsolatos munkálatokhoz. Egyelőre még nem a tartalmi kidolgozásról van szó, hanem a kerettantervek működési feltételrendszerének azonosításáról. A megszülető dokumentumok – a tervek szerint – Intézetünk honlapján lesznek tanulmányozhatók.³

Az OFI nemcsak a köznevelés, közoktatás területén, hanem a felsőoktatás területén is visz projektet. Ezek közül legismertebb a TÁMOP 4.1.4 „Minőségfejlesztés a felsőoktatásban” – amely a konferencia második napjának témája.

Már befejeződött, de nagy jelentőségűnek tekintjük a TÁMOP 4.1.3-as projektet „A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése”, amely a központi validációs rendszer és az országos képesítési keretrendszer kidolgozását tűzte ki programjául.

Szintén rendkívüli horderejűnek gondolom a TIOP 1.1.2-t „Hatékony informatikai infrastruktúra a közoktatásban”, amely egy hihetetlenül nagy informatikai beruházás volt az Intézet életében. A projekt megvalósításának köszönhetően olyan szerver-parkkal rendelkezünk, amely egy szerveren tudja tárolni minden korábbi anyagunkat, amit részben az OFI-tól, részben pedig a korábbi Felsőoktatási Kutatóintézettől – a Professzorok Házától –, és más intézetektől tudtunk összegyűjteni. Nemcsak egyszerű tárolásról van szó, hanem olyan aktív hozzáférési lehetőségéről, amely minden eddignél jobb informatikai feltételrendszert biztosít az Intézet számára.

³ Ilyen céllal került fel az Intézet honlapjára (www.ofi.hu) például a 3 éves szakiskola közismereti programja, amelyet az iskolák letölthetnek és a 2011/12-es tanévben kipróbálhatnak.

A TÁMOP 3.2.4 pályázati projekt „Nevelési Tudásdepó az olvasóvá neveléshez és a digitális kompetenciák fejlesztéséért” az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumhoz kapcsolódik. A legjelentősebbnek – a sajtó által is sokszor idézett –, az olvasás népszerűsítésére tett kísérletet említeném, mert ez olyan jelentőségű változást eredményez/eredményezhet, amely a társadalmi felzárkózást és a tanulói integrációt is elősegítheti.

Ami a jövőt illeti, a tervezés jelenlegi stádiumában úgy tűnik, hogy a TÁMOP 3.1.1 program következő, második ütemének fő kedvezményezettje Intézetünk lesz. Ez azt jelenti, hogy nagyon lényeges és nagyon jelentős költségvetésű programokat fogunk koordinálni. Ezek közül az egyik a közoktatás egész területére vonatkozó tartalmi standardok meghatározása lesz. A szaktanácsadói rendszer kidolgozását, az ehhez kapcsolódó tartalmi eljárásokat, a standardok megszületését ez a projekt tudja majd lehetővé tenni, ezzel is jelezve, hogy a minisztériumi háttérintézmények feladatmegosztásában Intézetünk a tartalmi fejlesztéseket fogja végezni.

Ide kapcsolódik a harmadik nagy feladat, a komplex pilot programok, kísérleti programok kipróbálása, elemzése. Valójában ide sorolhatnám az oktatásirányítás és a szakmai körű döntések előkészítését is.

Ebben a projektben az egyik legjelentősebb vállalkozásnak azt tartom, hogy a korábban elindított programokat is elkezdjük vizsgálni. Ez nagyon érdekes és hasznos lehet nemcsak abból a szempontból, hogy mi valósult meg, hanem a további projektek tervezése, eredményes kivitelezése szempontjából is. Úgy tűnik, hogy végre eljutottunk odáig, hogy nemcsak megcsináljuk a programokat, hanem annak eredményességét és hatékonyságát is vizsgáljuk. Ez akkor is lényeges, ha eredményül nem minden tekintetben azt kapjuk, amit szeretnénk. De nem is az a dolgunk, hogy valamit szeressünk, hanem hogy a valóságot kutassuk és vizsgáljuk.

A másik EU-s projekt – amelynek úgy tűnik, hogy fő kedvezményezettje szintén az Intézet lesz –, a pedagógusképzésekhez kapcsolódik. Itt egyelőre még számos dolog tisztázatlan, de az biztos, hogy az új Köznevelési Törvény tartalmi szabályozásához kapcsolódó pedagógusképzések áttekintését, szervezését, valamint az ehhez tartozó fejlesztési feladatokat kapja az Intézet.

Mindez azt jelenti, hogy az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet a továbbiakban egyszerre kíván megfelelni annak a szándéknak, hogy:

egyfelől a kutatás-fejlesztés minisztériumi támogatásának háttere és centruma legyen, másfelől pedig a pedagógusképzések, továbbképzések és szaktanácsadói rendszer kiépítésével megvalósítsa azt a régóta kívánt pedagógiai gyakorlatot: amelyben a szaktanácsadás, a segítség és mentorálás a fejlesztő értékeléshez kapcsolódó elemeivel hozzájárul a minőségi oktatáshoz. Mai konferenciánk címeként is ezt fogalmaztuk meg: *Fejlesztés a minőségi oktatásért*. Reméljük, hogy az európai uniós projektek gyakorlati végrehajtásával elő tudjuk segíteni a minőségi oktatás garanciáit.

Sági Matild

Pedagógusok egy nemzetközi tanárvizsgálat (OECD TALIS) tükrében

Az iskolarendszer eredményessége és hatékonysága nemcsak az abban érintett egyének és intézmények, de az egész társadalom számára is alapvetően fontos. A hazai és nemzetközi gazdasági és társadalmi kihívásokra csak akkor tudunk megfelelő válaszokat adni, ha maximálisan kamatoztatjuk az emberi erőforrásban, az emberek képességeiben és teljesítőképességében rejlő lehetőségeket. Az oktatás minősége tehát egyike azon kulcsfontosságú tényezőknek, amelyek meghatározzák, hogy egy ország növelni tudja-e a versenyképességét. E tény felismerésének köszönhető, hogy az elmúlt időszakban az oktatás minőségének kérdésköre a politikai érdeklődés fókuszába került Magyarországon és nemzetközi szinten egyaránt.

1. MITŐL FÜGG AZ OKTATÁS MINŐSÉGE? A TANÁROK SZÁMÍTANAK!

Arra a kérdésre, hogy mi befolyásolja az oktatás minőségét, nemzetközi összehasonlító mérésekre alapozott elemzések tudják megadni a választ. A tanulói teljesítmények befolyásoló tényezőinek feltárására különösen jó lehetőséget biztosítanak a PISA-vizsgálatok (lásd PISA 2009).

A kutatások eredményei szerint a gyerekek iskolai teljesítményét és továbbhaladását leginkább a családi háttér – tehát egy, az oktatáspolitikai döntésektől független tényező – befolyásolja. Az viszont, hogy a családi háttér mennyire erőteljesen befolyásolja a gyerekek teljesítményét, már függ az iskolarendszertől is. Az elmúlt évtized nemzetközi kutatási eredményei meggyőzően bizonyították, hogy a diákok iskolai teljesítményét az oktatáspolitikai által is befolyásolható tényezők közül kiemelten – azaz elsősorban – a tanári munka minősége határozza meg.¹

Az OECD iskolai eredményességet vizsgáló elemzése, ugyancsak arra a következtetésre jutott, hogy az iskolarendszer eredményességéhez az szükséges, hogy jó pedagógusok dolgozzanak benne – ezért az összehasonlító elemzés címe is az lett, hogy „A tanárok számítanak” (*Teachers Matter...* 2005). A McKinsey tanácsadó cég 1997 őszén megjelent jelentésében (*Barber – Mourshed, 2007*) – amely azt vizsgálta, hogy mi áll a világ legsikeresebb iskolarendszerei teljesítményének hátterében, s elemzésük legfontosabb eredményeit tárták a nyilvánosság elé – arra mutatott rá, hogy egy oktatási rendszer jó teljesítéséhez, három tényező együttes megvalósulására van szükség:

¹ Hanushek, Kain és Rivkin 2005; Sanders és Rivers 1996; Darling-Hammond 1999; Vignoles és szerzőtársai 2000; Wössmann és West 2002; Rockoff 2004.

1. A megfelelő emberekből legyenek a tanárok
2. A tanárképzés valóban eredményes oktatókká képezzen
3. A rendszer a lehető legjobb színvonalú oktatást nyújtsa MINDEN gyermek számára.

További elemzéseik során arra hívták fel a figyelmet, hogy az oktatási rendszer különböző fejlettségi fázisaiban más-más oktatáspolitikai intézkedések szolgálják leginkább a további fejlődés lehetőségét. E szerint abban a fejlettségi fázisban, ahol most Magyarország áll – az oktatási rendszer „jó” színvonalúról „magas színvonalú” szintre való fejlesztési szakaszában – kiemelt figyelmet kell fordítani a pedagóguspálya mint hivatás fejlesztésére és megerősítésére (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT: Az oktatási rendszerek négy fejlődési fázisa, és az adott szinten a továbbfejlődést szolgáló kiemelt fejlesztési területek				
	FEJLESZTÉSI FÁZIS:			
	Gyengéről megfelelőre	Megfelelőről jóra	Jóról magas színvonalúra	Magas színvonalúról kiemelkedőre
KIEMELT FEJLESZTÉSI TERÜLET:	Alapvető írás-olvasási és számolási készségek elérése	Intézményi-szerkezeti alapok kialakítása	A pedagógushivatás megerősítése	Szakértői együttműködésre és innovációra épülő továbbfejlődés

Forrás: Mourshed – Chijoke – Barber, 2010 (28. oldal)

2. MITŐL FÜGG A TANÁRI MUNKA MINŐSÉGE?

A második McKinsey jelentés szerint (Mourshed – Chijoke – Barber, 2010) a pedagógushivatás megerősítésének három fő területe: 1. a pályára kerülők rátermettségének javítása; 2. a pályán levő pedagógusok rátermettségének javítása; 3. az iskolai szintű döntéshozatal megalapozása.

A pedagógushivatásról szóló nemzetközi csúcstalálkozó² számára – az OECD szervezésében – készült nemzetközi tanár kutatás adataira támaszkodó nemzetközi háttér-elemzés (TALIS 2009, OECD 2011) eredményei szerint is a pedagógus-hivatás következő három területére vonatkozó reformok eredményezik leginkább az oktatási rendszer egészének megerősítését:

1. A pedagógusképzésbe való bekerülés folyamata, és a pedagógusképzés minősége;
2. A pedagógusok szakmai továbbfejlődésének rendszere;

2 A 2011. március 16–17-én New York-ban tartott nemzetközi csúcstalálkozón, az „International Summit on the Teaching Profession”-on a legfejlettebb, vagy leggyorsabban fejlődő oktatási rendszerek oktatási miniszterei, oktatási vezetői, oktatási szakszervezetek képviselői, valamint több nemzetközi szervezet kutatói és szakemberei ültek össze abból a célból, hogy áttekintsék hogyan lehet a leginkább hatékonyan javítani a tanári munkát, a tanítást, és általában az oktatás színvonalát. A csúcstalálkozót az USA Oktatási Minisztériuma, az OECD (Organisation for Economic Cooperation), az oktatásügyi szakszervezeteket tömörítő legnagyobb nemzetközi szervezet, az Education International (EI) szervezte, szoros együttműködésben olyan amerikai és ázsiai oktatási szervezetekkel, mint a National Education Association (NEA), az American Federation of Teachers (AFT), a Council of Chief State School Officers (CCSSO) és az Asia Society.

3. A pedagógiai munka minőségének értékelése, az erről való visszacsatolás, a pedagógus továbbfejlődési lehetőségeinek és a karrierútnak a minőségértékeléssel való kapcsolata.

Ugyanakkor felhívják a figyelmet arra is, hogy a sikeres oktatási reformok véghezviteléhez egy negyedik tényező jelenlétére is szükség van:

4. A pedagógusok adott reform iránti elkötelezettségére.

Mindezek alapján a következőképpen foglalhatjuk össze, hogy alapvetően milyen tényezőktől függ a tanári munka minősége:

- A rekrutációtól:
 - A tanári pályára jelentkezők képességeitől, ambícióitól.
 - A tanárjelöltek kiválasztásától (szűrés).
- A tanárképzés minőségétől.
- A pályakezdők „betanításának” folyamatától.
- A tanári munka minőségének értékelésétől, visszacsatolásától, az ehhez kapcsolódó jutalmazási és támogatási rendszertől.
- A továbbképzés, hivatásbeli szakmai fejlődési lehetőségek rendszerétől.
- Iskolavezetéstől.
- Attól, hogy hosszú távon (is) mennyire vonzó a tanári pálya:
 - A fizetés számít.
 - A tanári pályáiv (oktatáson belüli karrier lehetőségek, önmegvalósítási lehetőségek) legalább ilyen fontosak.
 - Munkafeltételek, iskolai légkör, tanítási környezet jelentősége.

A pályára kerülők rátermettségének javítása két lépésen keresztül történik: Első lépésben el kell érni, hogy a legjobb képességű diákok jelentkezzenek a pedagógusképzésbe. A pedagógusképzésnek, és a pedagógus pályának tehát olyan szinten kell vonzóknak lenni a legfiatalabbak – az érettségizők –, illetve a master szakok közül válogató fiatalok számára, hogy az versenyezni tudjon más pályák, pályákra való képzések vonzerejével. Második lépésben pedig – miután a legjobb, leginkább elhivatott fiatalok jelentkeznek hallgatónak – magas színvonalú képzést kell biztosítani a számukra.

A pályán levő pedagógusok rátermettségének javításához egyrészt azt kell elérni, hogy a pedagóguspálya a munkaerő-piaci versenyben is vonzó, kívánatos és hosszú távú alternatíva legyen, ezzel megteremtve a lehetőséget, hogy a leginkább rátermett pedagógusok a pályán maradjanak. Ez a pályára való belépésre is vonatkozik – arra, hogy a pedagógus szakos frissdiplomások közül a legjobbak (is) tanárként helyezkedjenek el – és a pályáiv későbbi szakaszára is. A nemzetközi összehasonlító elemzések e feltétel teljesülését a megfelelően kialakított pedagógus-életpályamodell megvalósulásában látják, ahol szakaszonként növekszik a szakmai követelményrendszer és a magasabb minőséget jelző szakaszokban megfelelően növekednek a bérek is. Másrészt, folyamatosan fejleszteni kell a pedagógusok

szakmai továbbfejlesztési lehetőségeit, illetve az ezekkel kapcsolatos elvárásokat. A nemzetközi szakértői elemzések személyre szabott, gyakorlatorientált szaktanácsadási rendszer bevezetését, illetve fenntartását is javasolják a pályán levő pedagógusok rátermettségének javítása érdekében. Ez egyéni szinten a minőség-értékelés, visszacsatolás, és az ehhez kapcsolódó szakmai továbbfejlesztési javaslat megvalósítását jelenti.

A jól működő (siker) oktatási rendszerekben a pedagógusok szakmai továbbfejlesztési/ továbbfejlesztési szisztémája intenzív kapcsolatban van a pedagógusok munkájának minőségértékelési rendszerével, az ezekről való visszajelzésekkel, a korrigálási és jutalmazási rendszer egészével. Ennek során először feltárják a pedagógiai munka erősségeit és gyengeségeit, majd megfelelő szakmai továbbfejlesztési javaslatokat tesznek annak érdekében, hogy a javítandó részterületeken megfelelő javulás álljon elő. E rendszerekben tehát a pedagógiai munka értékelésének eredményeképpen az adott oktatási helyzethez, és az adott pedagógushoz adaptált, személyre szóló fejlesztési tervek születnek. E fejlesztések nem feltétlenül korrekciós jellegűek, a pedagógusok jutalmazásának is bevált eszköze az, hogy kiemelkedő szakmai tevékenységük „díjazásaként” egyéni igényeiknek, ambícióiknak megfelelő szakmai továbbfejlesztési lehetőségeket biztosítanak számukra (Isoré 2009).

A pedagógusok nem egymástól független, elkülönült entitásként dolgoznak, hanem az iskolában mint szervezetben, amely a pedagógiai munka közvetlen környezetét adja, és így befolyásolja annak minőségét. A pedagógiai munka tudás-intenzív tevékenységgé vált, amely a szakmai tudás folyamatos fejlődését igényli mind egyéni szinten, mind az iskolai kollektíva szintjén, és az iskolarendszer egészének vonatkozásában. Ez intenzív tudás-mentesítést kíván, amely az iskolára úgy tekint, mint egymással együttműködő, önálló szakmai döntéseket meghozó, az egyedi helyzeteket kreatívan értékelő, és az alkalmazott módszereket folyamatosan az egyedi helyzetekhez adaptáló szakemberek közösségére (Teachers Matter... 2005).

3. A PEDAGÓGUSOK SZAKMAI TOVÁBBFEJLŐDÉSÉNEK GYAKORLATA

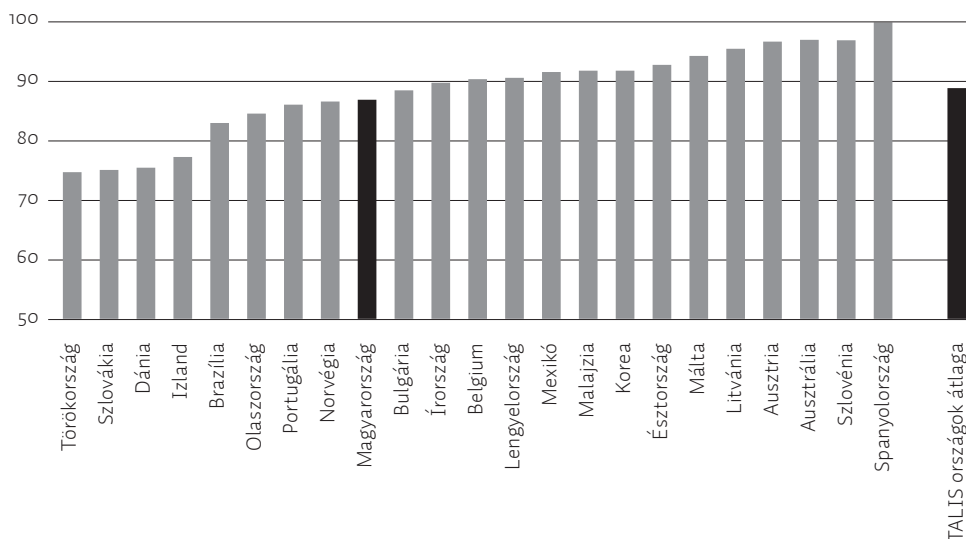
A továbbiakban az OECD 2008. évi – magyar adatokat is tartalmazó – nemzetközi tanár vizsgálata, a TALIS³ (TALIS 2009), valamint a Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1 számú, „21. századi közoktatás-fejlesztés, koordináció” című kiemelt projektnek a pedagógusok szakmai továbbfejlesztési gyakorlatával, valamint a tanári munka értékelésének gyakorlatával kapcsolatos legfontosabb eredményeit tárjuk a nyilvánosság elé (Sági 2011a, 2011b, Sági – Ercsei 2012).

3 A TALIS az első, kormányok által kezdeményezett nemzetközi vizsgálat, amelyik standardizált kérdőíves vizsgálat keretei között a tanárokat kérdezi meg a tanítás és a tanulás körülményeiről, munkájukról és az iskolához mint munkahelyhez való viszonyukról. A kutatás mintája minden országban reprezentálta az ISCED 2 szinten tanító oktatási intézményeket, és az ezekben tanító pedagógusokat. Ugyanakkor a vizsgálatban részt vevő országok nem reprezentálják az OECD tagországokat, a nemzetközi minta a kevésbé fejlett országok felé torzul. Az adatfelvétellel 2008-ban került sor, 23 ország – köztük Magyarország – részvételével.

3.1. A pedagógusok belső igénye a folyamatos szakmai továbbfejlődés

Annak ellenére, hogy az OECD nemzetközi tanár kutatásban részt vevő 25 ország közel felében az oktatásirányítás nem kötelezte a pedagógusokat arra, hogy valamilyen szakmai továbbképzésben vegyenek részt (Teachers Matter... 2005), a vizsgálatban részt vevő pedagógusok elsöprő többsége részt vett a vizsgálatot megelőző 18 hónapban valamilyen szakmai továbbfejlesztésben (1. ábra).

1. ÁBRA: A szakmai továbbképzésben részt vevő pedagógusok aránya, a 2008. évi felmérést megelőző 18 hónapban, az alsó középfokon tanító pedagógusok körében (%)



Forrás: TALIS 2009 3.1. táblázat

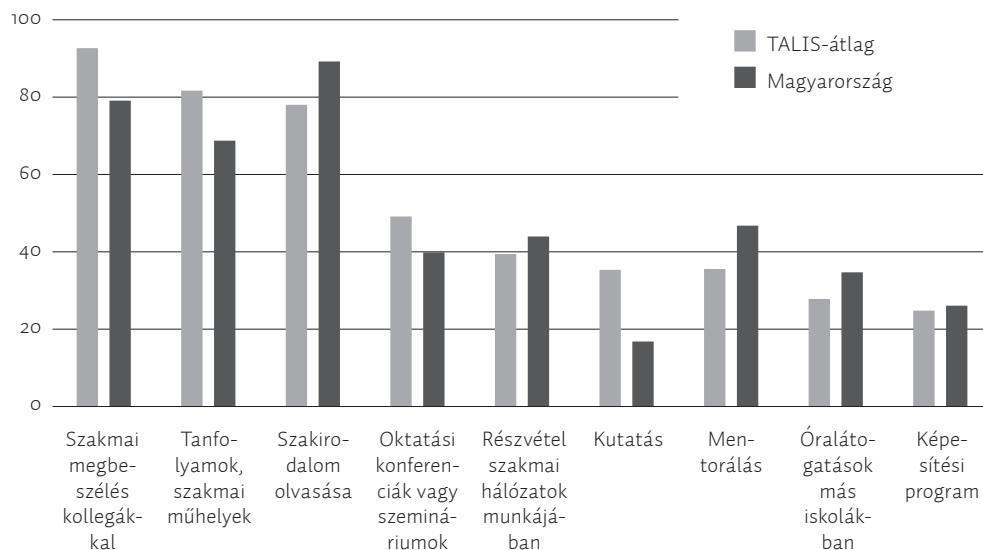
Az adatok tanúsága szerint nincs közvetlen összefüggés a pedagógus-továbbképzésen való kötelező részvétel országonkénti aránya és a szakmai továbbfejlődés kötelező, vagy opcionális volta között az adott országban. E látszólagos ellentmondás magyarázatául az szolgál, hogy a pedagógusok kifejezetten szeretnek tanulni, belső igényük van a folyamatos szakmai továbbfejlődésre. Az élethosszig tartó, folyamatos tanulás igényét egyértelműen alátámasztották a pedagógusok és az intézményvezetők körében végzett interjúk is.

3.2. A hagyományos továbbfejlődési formák dominanciája

A nemzetközi összehasonlító kutatás eredményei szerint a pedagógusok körében változatlanul a hagyományos szakmai továbbképzési módszerek – kollégákkal folytatott szakmai megbeszélések, tanfolyamokon, szakmai képzési műhelyek munkájában való részvétel, és szakirodalom olvasása – a leginkább elterjedt fejlesztési formák. A nemzetközi kérdőíves

vizsgálat eredményei szerint magyar pedagógusok szakmai továbbképzési gyakorlata lényegében a TALIS országok nemzetközi gyakorlatának felel meg. Tíz, felső tagozaton is tanító magyar pedagógus közül 7–8 viszonylag rendszeresen fejleszti e módszerek alkalmazásával szakmai jártasságát. Lényegesen kisebb arányban vesznek részt a „tanuló közösségekre” jellemző fejlesztési tevékenységekben. Magyarországon a negyedik leggyakoribb szakmai továbbfejlődési tevékenység a kollégák óráinak szakmai tapasztalatszerzésből való látogatása és/vagy mentorálási tevékenység, az iskola falai között maradvá. Minden második magyar pedagógus nyilatkozott úgy, hogy meg-meg látogatja valamelyik kollégája óráját. Ez az arány jelentősen meghaladja a nemzetközi átlagot. Ugyancsak valamivel a nemzetközi átlag fölött van azon tanárok aránya, akik a tanárok szakmai továbbfejlődésének elősegítése érdekében létrejött szakmai közösségek, hálózatok tagjai. E kérdés esetében nem szerepelt kritériumként az, hogy e szakmai közösség keretei mutassanak túl az iskola keretein – így ide tartoznak azok is, akik valamelyik iskolai szakmai munkaközösség munkájában vesznek részt. Ezen – valószínűleg jellemzően a hagyományos iskolai szakmai munka keretei között tartott – tevékenységekben is 10 magyar tanár közül 4–5 tevékenykedik. Minden harmadik magyar pedagógus átlátogat más iskolába, hogy az ottani kollégák óráinak látogatásával fejlessze saját szakmai tapasztalatait – ami ugyancsak valamivel a nemzetközi átlag felett van. Tulajdonképpen egyetlen olyan szakmai továbbfejlődési tevékenységi forma van, amelyben a magyar pedagógusok nemzetközi szinten is feltűnően kis mértékű aktivitást folytatnak – ez a szakmai-módszertani kutatásokban való részvétel (2. ábra).

2. ÁBRA: A különböző típusú szakmai továbbfejlesztésekben részt vevő pedagógusok aránya országonként, 2008 (%)



Forrás: TALIS 2009 3.1.c. táblázat

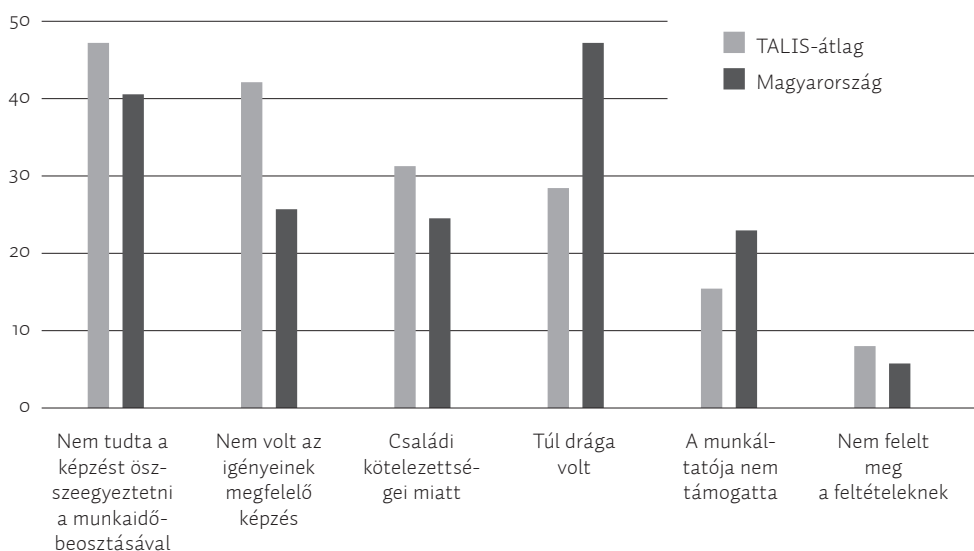
3.3. A továbbképzési tervek megvalósításának korlátai

A továbbképzéseken való magas részvételi arány mellett a tanárok körében nagymértékű kielégítetlen igény is mutatkozott a továbbképzések iránt. Az OECD nemzetközi tanár kutatásának eredményei szerint tíz, magyar felső tagozaton is tanító pedagógus közül négy számolt be arról, hogy szakmai fejlődéséhez további (meghatározott) továbbképzéseken való részvételre lenne szüksége. Ez nemzetközi összehasonlításban kismértékben elmarad az átlagtól, de abszolút mértékét tekintve figyelemfelhívó. Az adatok tanúsága szerint semmiféle értelmezhető összefüggés nem mutatható ki az országok közötti részvétel nagyságrendje és a kielégítetlen igények nagysága között. Magas részvételi arányok mellett is találkozunk magas arányú kielégítetlen igényekkel, és alacsonyabb részvételi arányok mellett sem valószínűsíthető, hogy nagyobb arányú kielégítetlen igényekről vallanak a tanárok. A kielégítetlen továbbképzés-igények tehát nem mennyiségi, hanem inkább minőségi problémákra világítanak rá.

A szakmai továbbképzési programokon való részvétel technikai-lebonyolításbeli akadályának két típusa jelent meg különös gyakorisággal: majdnem minden második, kutatásban részt vett pedagógus említette, hogy időnként azért nem tud részt venni valamilyen szakmai fejlesztési programon, mert annak időzítése ütközik az órabeosztásával; s tíz pedagógusból négyen említették a szakmai képzési programok tematikai választékának szűkösségét is. Az adatok tanúsága szerint a magyar pedagógusok körében az ilyen jellegű problémák megjelenési gyakorisága jelentős mértékű, de a nemzetközi átlagnál kisebb. Tíz magyar pedagógusból négy említette, hogy valamilyen szakmai továbbképzési programon azért nem tudott részt venni, mert nem tudták az iskolában megoldani a helyettesítését, és minden negyedik tanár panaszkodott arra, hogy nem talált az érdeklődésének, igényeinek megfelelő tematikájú továbbfejlesztési programot. Másrészt viszont, a magyar pedagógusok a nemzetközi átlagnál lényegesen gyakrabban említettek finansiális okot akadályként – majdnem minden második válaszoló magyar pedagógus –, miközben a nemzetközi átlag csupán 28% volt (3. ábra).

Az interjúkra alapozó kutatásunk eredményei szerint jellemzően azon szakmai területeket érintő továbbfejlesztési igények esetében ütköztek finansiális korlátokba Magyarországon, amelyek költség-igénye meghaladta a normatív továbbképzési támogatás összegét, és amelyek tematikája nem volt összeegyeztethető az iskola által elérhető pályázatok egyikével sem. Ennél lényegesen többen említették, hogy a több pedagógust érintő, több napos tréningek esetében még akkor is komoly logisztikai problémát okoz a tréningen részt vevő pedagógusok szakszerű helyettesítése, ha a képzés háttérül szolgáló pályázat büdzséjében erre külön „túlóra-keret” van. A néhány pedagógust érintő tréningek esetében gyakori a kollégák egymást „szívességi alapon” kisegítő helyettesítése – de még ezekben az esetekben is előfordul, hogy ezt nem sikerül szakszerű keretek között megoldani.

3. ÁBRA: A szakmai továbbképzésen való részvétel akadályai*



*Az akadályoztatás különböző okainak említési aránya azon pedagógusok körében, akik részt akartak venni valamilyen szakmai továbbképzésben, de ez akadályba ütközött – Magyarországon, és a TALIS vizsgálatban részt vett országok átlagában.

Forrás: TALIS 2009 3.7. táblázat

3.4. Ami az adatok mögött van...

Legfrissebb hazai kutatási eredményeink szerint szinte kivétel nélkül minden érintettnek (tanároknak, intézményvezetőknek és oktatásirányítóknak) alapvető meggyőződése, hogy a tanárok folyamatos szakmai fejlődésére szükség van. A vezetők lehetőség szerint támogatják is kollégáik erre irányuló törekvéseit, a gyakorló pedagógusok pedig kifejezetten szeretnek tanulni, többségüknek valóban belső igénye van a folyamatos szakmai továbbfejlődésre.

A pedagógus továbbképzés érintettjeinek a szakmai továbbfejlesztéssel kapcsolatos igényei sokszor csak bizonytalanul jelennek meg, nem körvonalazódnak markánsan. A legtöbb tanár nem tudja pontosan megfogalmazni, hogy milyen témakörű, típusú szakmai fejlesztésre lenne szüksége, és az iskolavezetők többségének sincs különösebb koncepciója az intézményi vagy egyéni szintű szakmai továbbfejlődés fő irányáról, s a fenntartók többsége pedig nem érzi magát szakmailag kompetensnek. Az érintett résztvevők a vizsgált időszakban (2010 elején) nem észlelték a magasabb szintű, hosszú távú stratégiai gondolkodás jeleit, hatásait.

A pedagógusmunka értékelése és a pedagógusok szakmai továbbfejlődési folyamata között csak elvétve van közvetlen oksági kapcsolat. Ugyanakkor erőteljes indirekt hatást észleltünk: a pedagógusmunka minőség-ellenőrzésének, és az erről való visszajelzéseknek fókuszpontjai önmagukban is elősegítik a tanárok szemléletének formálódását, tanítási gyakorlatuk változását. Ritka a külső értékelés, ami azt a veszélyt hordozza magában,

hogyan a gyengébben teljesítő iskolák, pedagógus kollektívák nem kapnak külső segítséget munkájuk minőségének javításához.

Teljes mértékben hiányzik a továbbképzési programok működési rendszeréből a külső szakmai kontroll. A továbbképzést végző cégek belső szakmai kontrollja is sok kívánni valót hagy maga után.

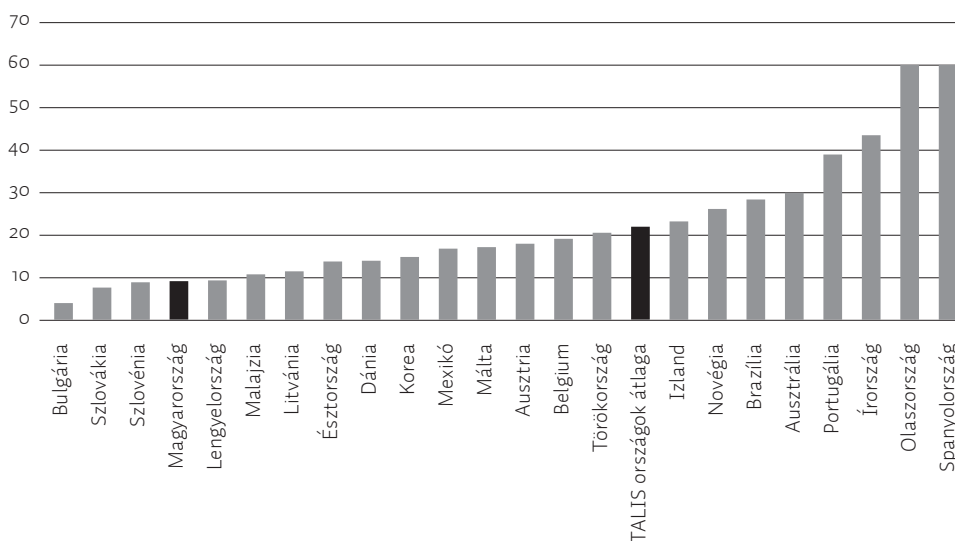
4. A TANÁRI MUNKA ÉRTÉKELÉSÉNEK GYAKORLATA

A tanári munka értékelése, az iskolai oktatás értékelési rendszere, és az ezekről való visszajelzések rendszere alapvető szerepet játszhat a pedagógusok hivatásbeli továbbfejlődésében, és általában az iskolai munka eredményességében. Az iskolai oktatás minőségének javulását jelentősen befolyásolhatja az, hogy: 1. az egyes pedagógusok, iskolai kollektívák erősségei és gyengeségei napvilágra kerülnek-e; 2. rendelkeznek-e az érintettek kellő információval a továbbfejlődéshez szükséges lehetőségekről, forrásokról; 3. igénybe veszik-e, és ha igen, milyen feltételek mellett ezeket a lehetőségeket; 4. motiváltak-e arra, hogy saját teljesítményüket javítsák.

4.1. Ritka a külső értékelés

Magyarországon – és általában a kelet-európai országokban – ebből a szempontból nemzetközi összehasonlításban meglehetősen kedvező képet mutatnak az adatok. E szerint alig néhány pedagógus maradt ki az értékelés valamilyen formájából (4. ábra).

4. ÁBRA: A vizsgálatot megelőző 18 hónapban NEM értékelték a munkájukat (%)

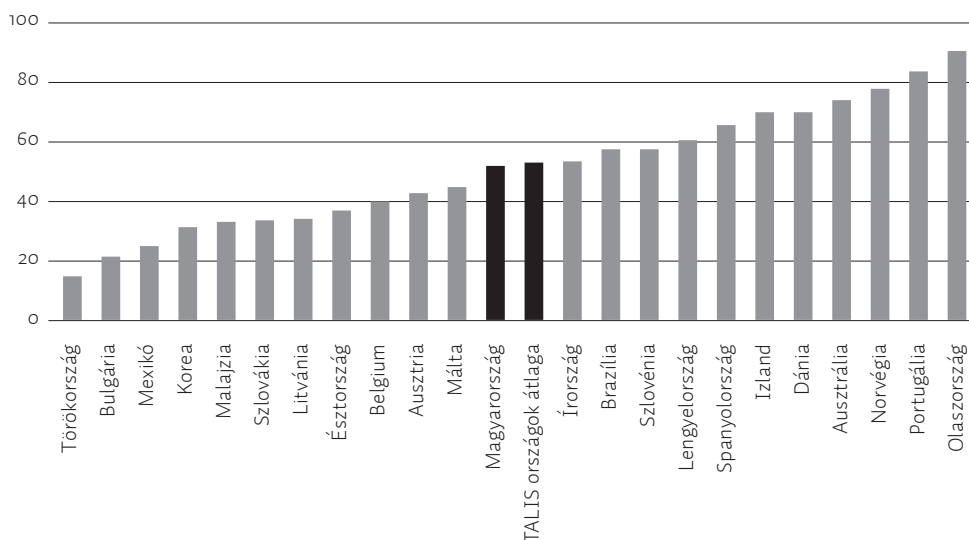


Forrás: TALIS 2009. 5.3. táblázat

Ugyanakkor az adatok tanúsága szerint a pedagógusok munkájának értékelése jellemzően megmarad az iskola falain belül, formája pedig rendszerint az óralátogatás (az iskolaigazgató, az iskolavezetés vagy a kollégák által). Magyarországon nagyon ritka a pedagógusok munkájának külső értékelése, és ez is leginkább a tanulói kompetenciamérések (PISA, Országos kompetenciamérés) eredményeinek értékelését jelenti. A rendszeres tanulói teljesítménymérés nélkül a külső értékelés gyakorisága minimális lenne nálunk (5. ábra).

A külső értékelés hiánya eredményezi azt, hogy a gyengébben teljesítő iskolák pedagógusai külső támasz nélkül maradnak, s így nagyon kicsi az esélyük arra, hogy saját erőből javítani tudják pedagógiai teljesítményüket.

5. ÁBRA: Külső szakmai értékelés hiánya – Nem kapott külső szakmai értékelést a vizsgálatot megelőző 18 hónapban (%)



Forrás: TALIS 2009, 5.3. táblázat

4.2. A szakmai értékelés kimenetei

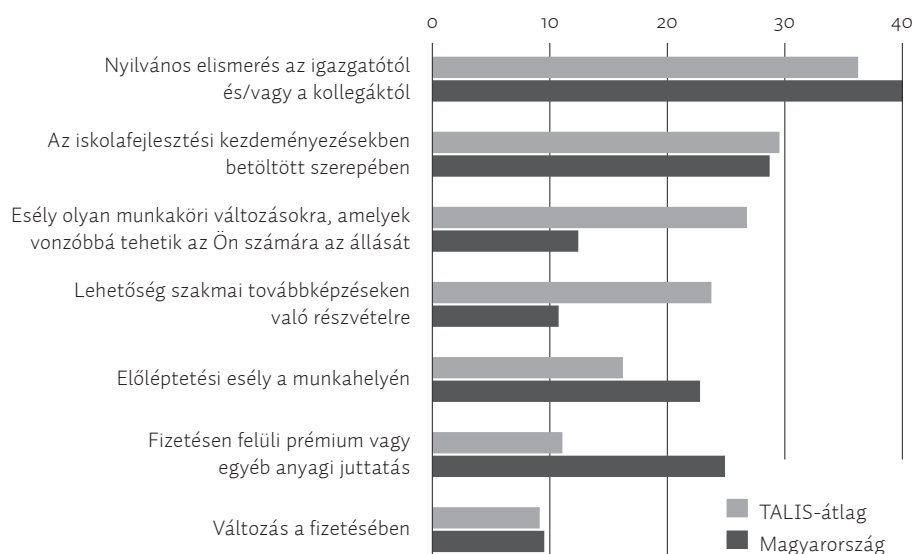
A nemzetközi tanár kutatás arra a tényre hívja fel a figyelmet, hogy a legtöbb országban – beleértve Magyarországot is – csak elvétve van akár anyagi, akár nem anyagi jellegű kimenete a pedagógusmunka értékelésének, s az ezzel kapcsolatos visszajelzéseknek.

Hasonlóan a nemzetközi átlaghoz, ma Magyarországon a tanári munka értékelésének alig van hatása a pedagógusok munkahelyi előmenetelére, s a szakmai pálya ívére. Különösen kevés pedagógus számolt be arról, hogy a (pozitív) szakmai értékelés eredményeként

esélye lett volna olyan munkaköri változásokra, amelyek vonzóbbá tehetnék számára az állását. Ugyancsak átlag alatti kapcsolat mutatkozik Magyarországon a tanári munka értékelése, és a szakmai továbbképzéseken való részvétel lehetősége között.

Lényegesen elterjedtebb formája a jól teljesítő pedagógusok jutalmazásának a nyilvános elismerés, a dicséret. Sajnos, a pedagógusok körében ez sem általánosan elterjedt: tíz tanárból csak négy számolt be arról, hogy munkájuk értékelését követően a jó teljesítményüket nyilvánosság előtt említették, kiemelték. Pozitív kivételt azok az országok jelentenek, amelyekben a tanári munka értékelésének más, rövid és/vagy hosszú távú kimenetei is elterjedtek – Magyarország nem tartozik közéjük (6. ábra).

6. ÁBRA: A tanárok szakmai értékelésének kimenetei (%)



Forrás: TALIS 2009

4.3. A pedagógiai munka értékelésének fogadtatása, hatása a tanári gyakorlatra

A pedagógusok összességében pozitívan viszonyulnak pedagógiai munkájuk értékeléséhez. Meghatározó többségük úgy látja, hogy amennyiben értékelték a munkájukat, az nemcsak tisztességes, korrekt és igazságos volt, hanem jelentősen segítette további munkájukat is, és az értékelés hatására ők maguk is elégedettebbé váltak a munkakörülményeikkel.

Minél inkább úgy érzik a tanárok, hogy a munkájuk értékelésénél figyelembe vesznek egy-egy tényezőt, annál nagyobb annak a valószínűsége, hogy az értékelés hatására változtatnak az adott gyakorlaton. Minden harmadik-negyedik pedagógus számolt be arról, hogy a munkájáról kapott visszajelzés változást eredményezett óravezetési gyakorlatában,

szakértői felkészültségében, szakmódszertanában, továbbá abban, ahogyan a sajátos nevelési igényű gyerekeket tanítja, s ahogy a multikulturális környezetben tanít, vagy ahogyan a tanulók fegyelmzési és viselkedési problémáit kezeli. Ugyanakkor az értékelések és visszajelzések legnagyobb mértékben abban eredményeztek változást, hogy a tanár mekkora súlyt fektet arra, hogy a diákok tesztekkel mért teljesítménye javuljon (TALIS 2009).

5. ÖSSZEGZÉS

Előadásomban nemzetközi összehasonlító elemzésekre alapozva a tanári munka minőségének, és általában a pedagógushivatás megerősítésének fontosságára és jelentőségére kívántam felhívni a figyelmet.

Az oktatás minősége alapvetően a pedagógusok munkájának minőségétől függ. Ezt több tényező együttesen befolyásolja: a pedagógus pályát választók toborzása, kiválasztása; a tanárképzés minősége; a pályakezdők betanítása és szakmai támogatása; a tanári munka minőségének értékelési rendszere; a szakmai továbbfejlesztési lehetőségek rendszere; az iskola vezetés; és általában a tanítás mint életpálya hosszú távú vonzereje. Ezek bármelyikének hiánya, vagy gyengesége – a leggyengébb láncszem elve alapján – az oktatás minőségének gyengülését eredményezheti.

A kutatási eredmények szerint a főbb tényezők tekintetében a nemzetközi középmezőnyben helyezkedünk el.

A hazai és nemzetközi elemzések tanúsága szerint a pedagógushivatás megerősítéséhez nemcsak az egyes tényezők javítására, de az elemek közötti koherencia megerősítésére is szükség van.

IRODALOM

- BARBER, M – MOURSHED, M (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company, London. http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf Magyar nyelven: McKinsey & Company (2007): *Mi áll a világ iskolai rendszerei legsikeresebb teljesítményének hátterében?* (Barber, M. – Mourshed, M.), McKinsey & Company, London. <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf>
- MOURSHED, M., CHIJKOKE, C. ÉS BARBER, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. , McKinsey & Company. <http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better-Download-version-Final.pdf> http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- DARLING-HAMMOND, L. (1999): *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington.
- HANUSHEK E.A., RIVKIN, S.G., ÉS KAIN J.F. (2005): *Teachers, Schools, and Academic Achievement*, *Econometrica*, (73) No. 2. 417–458. <http://edpro.stanford.edu/Hanushek/admin/>
- ISORÉ, MARLÈNE (2009): *Teacher evaluation*. Current practices in OECD countries and literature review. OECD Education Working Paper No. 23. OECD, Paris. http://www.oecd-ilibrary.org/education/teacher-evaluation-current-practices-in-oecd-countries-and-a-literature-review_223283631428

- KÁRPÁTI A. (2008): *Tanárképzés, továbbképzés*. In Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk.) Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008. Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal. Magyarország Holnap. ECOSTAT, Budapest, 193–216.
- OECD (2011): *Building a high-quality teaching profession*. OECD, Paris. <http://asiasociety.org/files/lwtw-teachersummit.pdf>
- PISA (2010): *PISA 2009 Results*. OECD, Paris. http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en_32252351-32235731-46567613-1-1-1-1,00.html
- SÁGI M. – ERCSEI K. (2012): *A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők*. Kézirat. OFI, Budapest.
- SÁGI M. (SZERK., 2011A): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése – Nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. OFI, Budapest.
- SÁGI M. (2011B): *A pedagógusok szakmai továbbfejlődésének hazai gyakorlata nemzetközi tükrökben*. In Sági M. (szerk.) *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése – Nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. OFI, Budapest.
- SÁGI M. – VARGA J. (2011): *Pedagógusok*. In Balázs É. – Kocsis M. – Vágó I. (szerk.) *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. OFI, Budapest, 295–324.
- SANDERS, W.L. ÉS RIVERS, J.C. (1996): *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. University of Tennessee Value Added Research and Assessment Center. <http://www.mkd12.org/practices/ensure/tva/tva.html>
- TALIS (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. OECD, Paris. <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- TEACHERS MATTER (2005): *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD–Education Committee, Paris. <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf> Magyar nyelven: *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása*. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789638739940-hu
- VIGNOLES, A. ET AL. (2000): *The relationship between resource allocation and pupil attainment. A Review*. Centre for the Economics of Education, Discussion Paper. DP 02. London School of Economics and Political Science, London.
- WÖSMANN, L.M. ÉS WEST, R. (2002): *Class-size effects in school systems around the world: Evidence from betweenGrade variation in TIMSS*. Program on Education Policy and Governance Research Paper PEPG/02-02. Harvard University, Cambridge, Mass. <http://www.hks.harvard.edu/pepg/PDF/Papers/PEPG02-02.pdf>

Mayer József

A korai iskolaelhagyás és társadalmi következményei

BEVEZETÉS

Közismert, hogy az Európai Unió az „uniós versenyképesség” egyik legfontosabb eszközének az oktatást tartja. Nem véletlen, hogy több mint egy évtizeddel ezelőtt már a lisszaboni egyezmények felhívták a tagállamok figyelmét arra, hogy minden rendelkezésre álló eszköz felhasználásával egyrészt igyekezzenek növelni azoknak a számát, akik az életkoruknak megfelelő (és arra leginkább jellemző) tanulási formákban vesznek részt, másrészt – ettől nem függetlenül – igyekezzenek elérni azt, hogy csökkenjen azok aránya, akik idő előtt kilépnek a tanulás világából.

Az idő előtti vagy korai iskolaelhagyás kifejezés azokkal a személyekkel kapcsolatban használatos:

- akik az alsó középfokú végzettséggel vagy annak megszerzése előtt kilépnek az oktatási és képzési rendszerből,
- és a továbbiakban nem vesznek részt oktatásban vagy képzésben.¹

Az uniós tagországok között ezen a területen – mint látni fogjuk – jelentős különbség tapasztalható. Vannak olyan országok, ahol már eddig is jelentős eredményeket értek el, és természetesen vannak olyanok is, ahol komoly lemaradással kell számolni. De mi jelenti itt az alapproblémát?

Közel egy évtizeddel ezelőtt az Európa Tanács 2003. május 5–6-i következtetéseiben már megállapította, hogy a korai iskolaelhagyók arányának 2010-re 10% alá kellene csökkennie. A helyzet azonban az, hogy ezt a referenciaértéket nem sikerült elérni, hiszen az eredmények azt mutatják, hogy *a fiatalok egy hetede a felső középfokú tanulmányainak befejezését megelőzően kilép az oktatásból, illetve a képzésből.*

¹ Ez a szint az ISCED 3 fokozatnak felel meg.

AZ EURÓPAI GAZDASÁGI VÁLSÁG ÉS KÖVETKEZMÉNYEI

Az elmúlt évek Európát sújtó gazdasági nehézségeinek a hatását többen a nagy gazdasági világválság következményeihez hasonlították. Voltak olyanok, akik rendkívül borúlátóan úgy fogalmaztak, hogy „A válság megsemmisítette a közelmúlt eredményeit”, amelynek kapcsán „Fény derült Európa strukturális hiányosságaira”.²

A válság legszembetűnőbb elemeit a:

- 23 millió munkanélküli ember alkotta, valamint az, hogy
- az elért haladás ellenére a 20–64 évesek körében átlagban 69%-os európai foglalkoztatási ráta alacsonynak tekinthető a világ gazdaság más (USA, Japán) szereplőivel szemben.
- További problémát okozott az is, hogy az 55–64 éves korosztálynak csak 46%-a áll alkalmazásban.
- Az elmondottak mellett ráadásul Európának súlyos demográfiai kihívással kell szembenéznie, mert az ún. baby-boom generáció nyugdíjba vonulása miatt az EU aktív népessége 2013/2014-től kezdve számottevő mértékben csökkenni fog, és ez a tény – sok egyéb mellett – jelentős feladat elé állítja a munkaerő-piaci problémákkal foglalkozó tervezőket.³

A gazdasági válság az Uniót válaszlépések megfogalmazására és új cselekvési terv készítésére ösztönözte. Az új stratégiai dokumentum az: EURÓPA 2020 *Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája* címet viselte. Az új stratégia három egymást támogató prioritásra, pillére épült:

1. Az első célt az intelligens növekedés, a tudáson és innováción alapuló gazdaság kialakítása képezte.
2. Ehhez kapcsolódott a fenntartható növekedés biztosítása, amelyben az erőforrások hatékonyabb, környezetbarátabb felhasználásának igénye fogalmazódott meg, és végül
3. olyan társadalmi cél fogalmazódott meg, amelyben az inkluzív növekedést magas foglalkoztatás, valamint szociális és területi kohézió jellemzi.

A következő évtizedre – e felfogás jegyében – az alapvető célkitűzések a következőképpen fogalmazhatók meg:

- A 20–64 évesek legalább 75%-ának munkahellyel kell rendelkeznie.
- Az EU GDP-jének 3%-át a K+F-re kell fordítani.

2 EURÓPA 2020: Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. Brüsszel, 2010.3.3. COM(2010) 2020

3 Lásd erről a Németországban jelentős vitát kavaráó könyvet, Dr. Frank Schirrmacher (2007): *A Matuzsálem-összeesküvés*. Scolar Kiadó, Budapest.

- Teljesíteni kell a „20/20/20” éghajlat-változási/energiaügyi célkitűzéseket (ideértve – megfelelő körülmények között – a kibocsátás 30%-kal történő csökkentését).
- Az iskolából kimaradók arányát 10% alá kell csökkenteni, és el kell érni, hogy az ifjabb generáció 40%-a rendelkezzen felsőoktatási oklevéllel.
- 20 millióval csökkenteni kell a szegénység kockázatának kitett lakosok számát.

FORGATÓKÖNYVEK EURÓPA JÖVŐJÉRŐL⁴

A jelen nemzetközi – tegyük hozzá hazai – fejleményei nem könnyítik meg azt a szándékot, hogy biztos képet alkothassunk a jövőről. Az elképzelések meglehetősen változatosak és ennek megfelelően számottevő mértékben eltérnek egymástól.

- a. A pozitív forgatókönyv azzal számol, hogy a válság elmúltával Európa nemcsak, hogy visszatér a korábbi növekedési pályához, hanem arra is képes lesz, hogy jelentősen meghaladja a korábbi növekedés mértékét.
- b. Egy óvatosabb elképzelés azzal számol, hogy az európai gazdaság újra növekedni kezd majd, igaz, alacsonyabb szintről, mert a válság hatására mind a gazdaság, mind a társadalom komoly veszteségeket volt kénytelen elszenvedni.
- c. A negatív szcenárió úgy képzei, hogy Európának szembe kell néznie azzal, hogy a válság miatt elveszített egy évtizedet, azaz a válság megsemmisítette a korábbi évtized figyelemreméltó eredményeit.

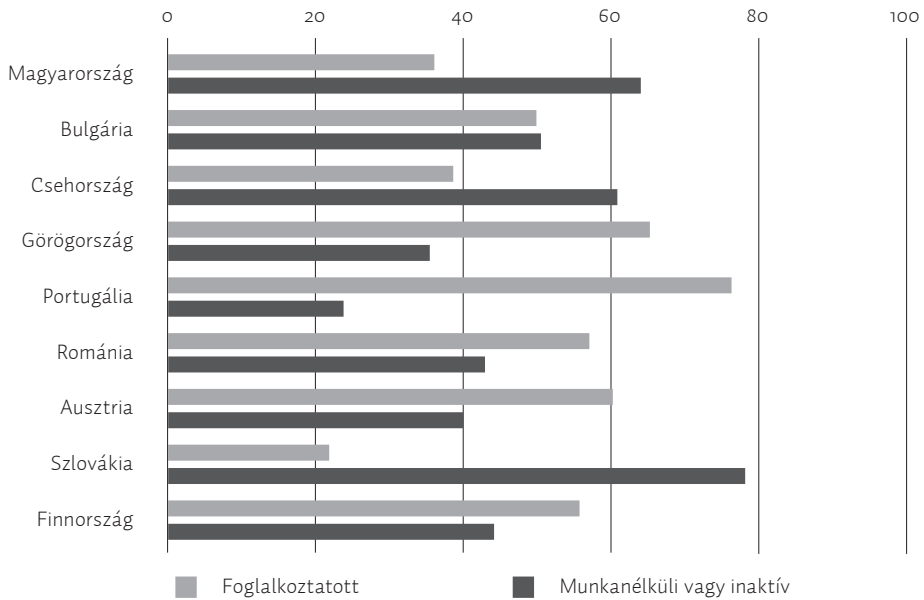
A gazdasági fellendülés – amely a társadalom stabilitásának a záloga – nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a munkaerő-piacon új munkahelyek jelenjenek meg. A munkahelyteremtés önmagában azonban nem oldja meg az alacsony iskolázottságú csoportokhoz tartozók problémáit. Csekély esély mutatkozik arra – leszámítva az államilag támogatott, többnyire preventív célú szociális alapon szervezett foglalkoztatási programokat –, hogy a jövőben olyan munkahelyek keletkezzenek, amelyek a szóban forgó célcsoporthoz tartozók számára elhelyezkedési lehetőséget kínálnának. A helyzet jelenleg is súlyos. Az alábbi ábra azt mutatja, hogy Európa számos országában az alacsony iskolázottságúak már most is kiszorultak a munka világából, sokuk számára a perspektívát a különféle típusú segélyek világa jelentheti. (Azon országok gazdasága, amely továbbra is képes foglalkoztatásukra, a gazdasági növekedés terén komoly kockázattal kell hogy számoljon!)

AMI A MÚLTAT ILLETI...

A korai iskolaelhagyás nem új keletű probléma Magyarországon. Igaz, hogy más társadalmi és gazdasági feltételek mellett, de a 20. század közepén még jelentős volt azok száma, akik rövid tanulói utak után elhagyták az iskolát. A 2. ábra ezt mutatja be.

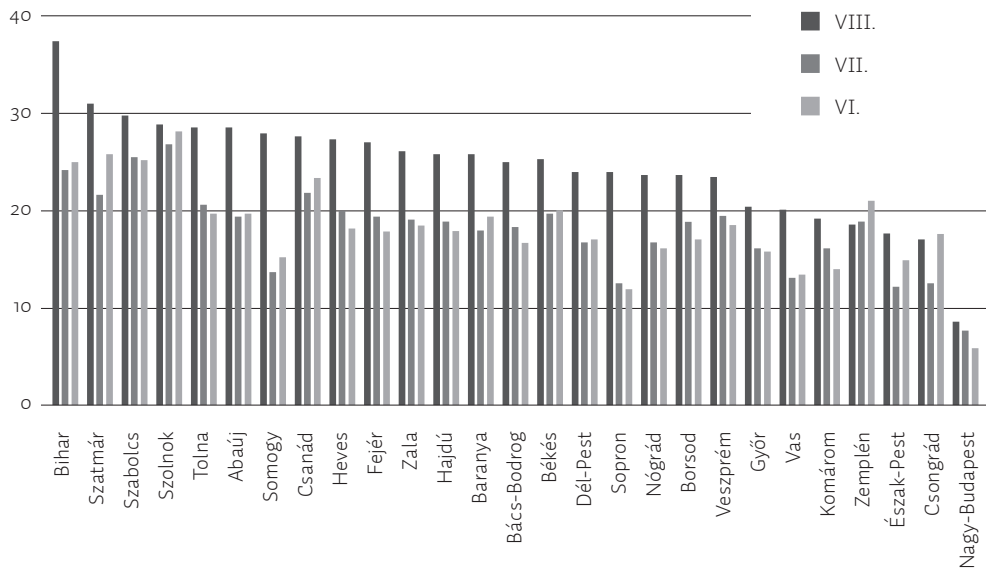
4 EURÓPA 2020: Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. Brüsszel, 2010.3.3. COM(2010) 2020

1. ÁBRA: Az iskolát korán elhagyók státusza néhány európai országban (%)



Forrás: Progress towards the Lisbon objectives in education and training Indicators and benchmarks 2009 (78. oldal)

2. ÁBRA: Korai iskola-elhagyók – Lemorzsolódók a népiskolákban 1948/49 tanév (%)

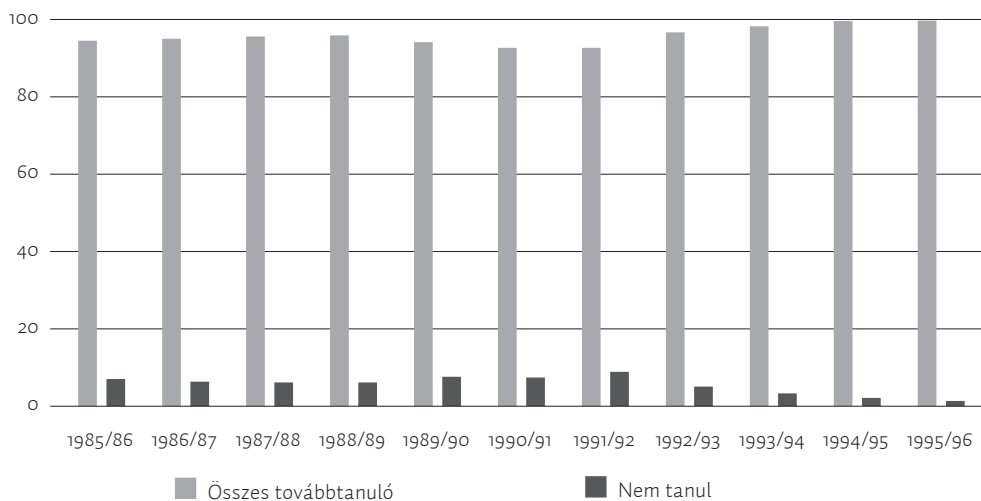


Forrás: Bolla József: Lemorzsolódás az általános és népiskolákban (Köznevelés 1950. február 1. 50. oldal)

Az iskolából korán kimaradók helyzete azokban az (és az azt követő) évtizedekben nem jelentett a gazdaság szempontjából különösebb problémát. Az ipar fejlesztésében érdekelt szocialista gazdaság képes volt a nagy számú és alacsony képzettségű tömegek foglalkoztatására, amely azonban komoly következményekkel járt. A részletek mellőzésével itt csak arra utalunk, hogy az egyik hosszú távon ható társadalmi következmény az alacsony iskolázottság újratermelődése volt a hazai társadalomban. Bár az nem vitatható, hogy a társadalom fiatalabb korcsoportjaihoz tartozók körében számottevően emelkedett az iskolázottság, mégis voltak közöttük olyanok – és nem kevesen – akik még a '80-as években is idő előtt hagyták el az iskolát.

A következő ábrán látható, hogy az 1985-ös és az 1995-ös tanévek között évente két és nyolc százalék közé tehető azok aránya, akik az általános iskolát követően nem jelentkeztek középfokú továbbtanulásra. Ebben az adatban a leg súlyosabb gondot azok jelentették, akik a tankötelezettségi kort elérve sem voltak képesek befejezni általános iskolai tanulmányaikat, így őket mint befejezetlen alapfokú iskolázottságúként tartották számon. Egy részük esetében elképzelhető, hogy idővel folytatták/befejezték tanulmányaikat, de szinte bizonyos, hogy számosan közülük nem ezt tették.

3. ÁBRA: A legnagyobb probléma, a nem továbbtanulók

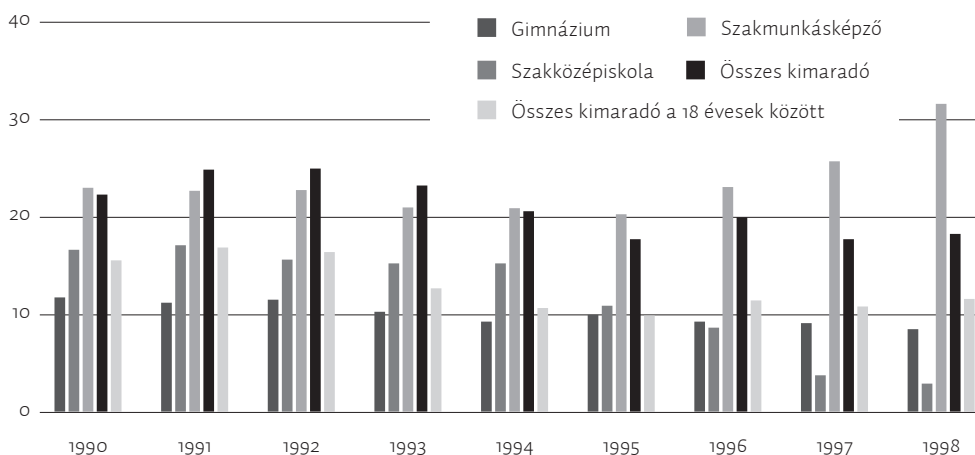


Forrás: Oktatási évkönyvek

Hasonló problémák vethetők fel azok esetében is, akik középfokú tanulmányaikat nem fejezték be, vagy rövidebb/hosszabb időre felfüggesztették. Az ebbe a csoportba tartozók esetében kedvezőbb lehet az, hogy a hosszabb – és más iskolai közegben kialakított – tanulási út(vonal) erősebb háttérrel biztosít(hat) a tanulás (újra)elkezdéséhez. Azt azonban azonnal megállapíthatjuk, hogy a középfokú intézmények esetében a legnagyobb mértékű „kimaradás” a szakmunkásképző/szakiskola esetében regisztrálható, tehát éppen ott, ahol

a tanulók családi háttérében, tanulmányi eredményeikben, és általában az életkörülményeik körül számos kedvezőtlen elem mutatható ki. Önmagában az arányok is gondot jelentenek, szemben az érettségít (is) nyújtó iskolák adataival, de ebben az esetben másról is szó van. Közismert, hogy éppen ebben az iskolatípusban tanultak/tanulnak azokból a családokból érkező tanulók, ahol a szülők iskolázottsága többnyire alacsonynak tekinthető. Így itt – az egyéni tanulási kudarcok okozta kedvezőtlen élményeken és tapasztalatokon túl – az alacsony iskolázottság újratermelődése tekinthető a legfenyegetőbb elemnek.

4. ÁBRA: A második nagy probléma, a középfokú képzésből kimaradók



Forrás: Oktatási évkönyvek

A JELENLEGI HELYZET

Az elmúlt fél évszázad történéseit nézve elmondható, hogy a magyar társadalom iskolázottsága jelentős mértékben növekedett. Az idősebb korcsoportok esetében – részint történeti okok miatt – nyilván magasabb arányban találhatunk olyanokat, akiknek már eleve nem volt módjuk arra, hogy magasabb iskolázottságra tegyenek szert, és ezt a későbbi év(tized) ekben sem pótolták.

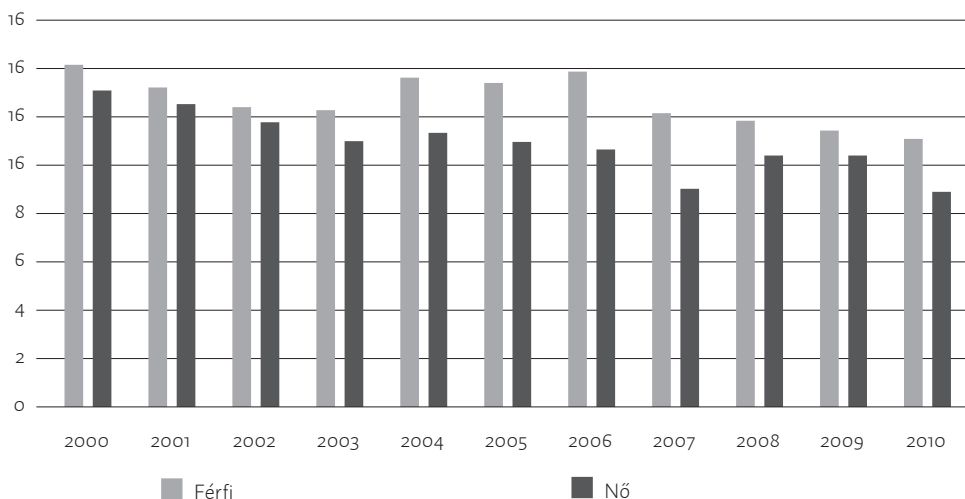
A korábban bemutatottak miatt azonban nem meglepő, hogy a fiatalabbak, az éppen a munkaerő-piac kapujában állók, vagy életkoruk alapján odatartozók (pályakezdők/ fiatal munkavállalók) között is meghaladja a tíz százalékot azon fiatalok aránya, akik csak általános iskolai végzettséggel rendelkeznek. Ennek társadalmi/gazdasági értelemben két (súlyos) következményével kell számolnunk:

- a. továbbra is akut, megoldandó kérdés marad az alacsony iskolázottság újratermelődése, vagy legalábbis ennek komoly veszélye,

- b.** jelentősen emelkedik/emelkedhet azok száma/aránya, akik megfelelő iskolázottság/képzettség hiányában nem képesek belépni és/vagy bennmaradni a munkaerő-piacon. A modern munkaerő-piaci követelmények szempontjából a „foglalkoztathatatlanok” számának emelkedése már a közeli években is súlyos teherként jelenthet a szociális ellátó rendszerek számára, vagy az ilyen jellegű források hiányában reális veszélyként kell számolnunk a szociális indíttatású társadalmi robbanásokkal.

Ami a férfiakat illeti, jól látszik, hogy közöttük többen vannak olyanok, akiknél a tanulási hajlandóság rendkívül rövid ideig van jelen az életstratégiájában. Arányuk a korcsoport egészét tekintve is – a vizsgált évtizedben – mindig meghaladja a tíz százalékot. A nők esetében kedvezőbb a kép, mert úgy tűnik, hogy jelentősen csökkent azok aránya, akik nagyon korán fejezték be iskolai tanulmányaikat. A lányok iskolával kapcsolatos – és különösen a felső tagozatos évektől tapasztalható – kedvezőbb attitűd-változását már korábban is jelezték a kutatások.⁵

5. ÁBRA: Alapfokú végzettséggel rendelkező 18–24 évesek (%)

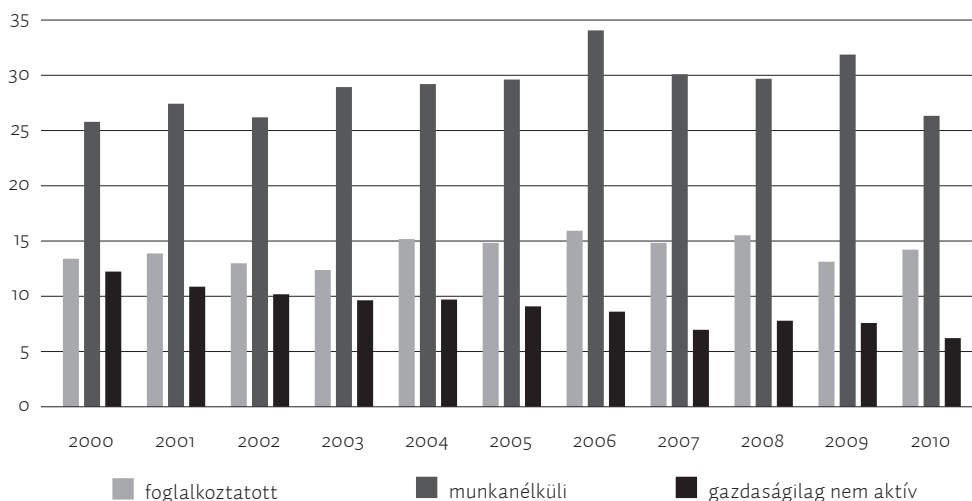


Forrás: KSH adatok

Az elmondottakat a jelenlegi helyzet is alátámasztja. A következő ábra azt mutatja be, hogy az alapfokú végzettséggel rendelkezők jelentős hányada már jelenleg sem áll alkalmazásban. A munkanélküliek magas aránya nemcsak a problémát jelzi, hanem a feladatot is. Az utolsó – és az azt megelőző – évtized során „halmozódott fel” az a több százazres tömeg, amelynek a jelentős hányadát vissza kellene vezetni a tanulás világába, mert e nélkül a munkaerő-piaci szerepvállalás nem képzelhető el.

⁵ Lásd erről: Mayer József (szerk., 2004): A tanulók munkaterhei Magyarországon. OKI, Budapest.

6. ÁBRA: Alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezők a munkaerő-piaci aktivitás szempontjából (%)

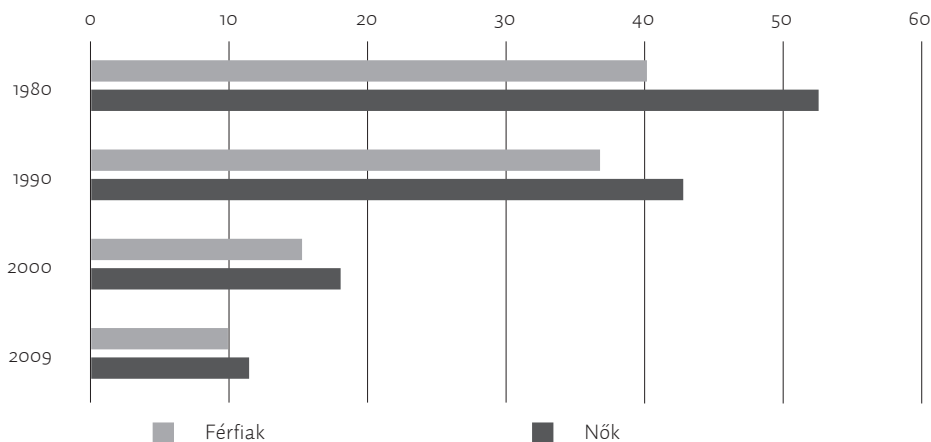


Forrás: KSH adatok

A kialakult helyzet azonban nem tekinthető előzmény nélkülinek. Az alacsony iskolázottságúak kiszorulása a munkaerőpiacról már a '80-as évek második felében elkezdődött, és a rendszerváltást követően pedig drámai mértékben felerősödött. A munkanélkülivé válók többsége számára a munkanélküliség állandó léthelyzetté vált. A következmények – amelyeket részben már bemutattunk – ismertek.

A következményeit illetően legnehezebben kezelhető helyzetet az okozta, hogy – a rendszerváltást követően – az ezekben a családokban születő illetve felnevelkedő gyermekek, olyan családi környezetben kellett hogy megismerkedjenek, amelyekben már megszakadtak a modern társadalmi integrációban történő részvételhez nélkülözhetetlen kapcsolatok. Magyarország esetében tovább súlyosbította a helyzetet, hogy az érintett társadalmi csoportokban magas arányban váltak érintetté a roma etnikumhoz tartozók. Ez a helyzet (tovább) mélyítette a társadalom egy részében amúgy is meglévő előítéleteket, a roma ellenességet.

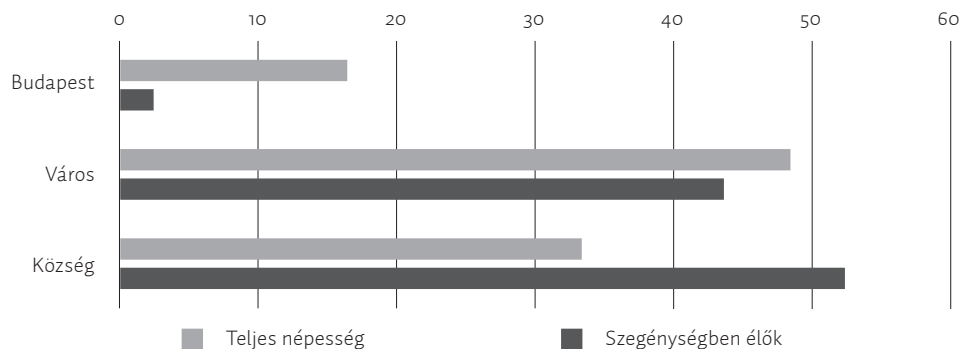
7. ÁBRA: A foglalkoztatás alakulása 8 általánossal vagy annál kevesebb iskolázottsággal rendelkezők esetében (%)



Forrás: Munkaerőpiaci tükör 2010

A kistelepülések iskolái különösen nehéz helyzetben vannak, hiszen az ott élő népesség rendkívül magas hányadát a szegények alkotják. A településeken működő önkormányzatok lehetőségei szerények egyrészt a szegényellátás/gondozás területén, másrészt pedig a fenntartásukban lévő iskolák támogatásában. A két tényező együttes hatása különösen nagy veszélyt jelent a szegény családokban felnövekvő gyerekek esetében. A család megélhetésének biztosítása sok esetben megköveteli azon gyermekek munkavégzését is, akiknek egyébként életkoruk alapján még a tanulás világában lenne a helyük.

8. ÁBRA: A teljes népesség és a szegénységben élők aránya a lakóhely típusa szerint (2009) (%)



Forrás: Vágóképek – rögzítve 2010 (15. oldal)

A LEMORZSOLÓDÁS KÉRDÉSE⁶

Közismert, hogy az iskolai lemorzsolódás különösen:

- a szegény és hátrányos helyzetű gyermekekre,
- valamint a migráns családok gyermekeire jellemző,

valamint az is, hogy az iskolából való kimaradás gyakran társul szegénységgel és társadalmi kirekesztéssel. Az iskola elhagyása egy kedvezőtlen folyamat „végeredménye”, amely során a tanuló meghozza a döntését a tanulás abbahagyásáról. Nyilván sokat lehetne azon vitatkozni, hogy van-e az iskolaelhagyásnak „legfőbb oka” vagy inkább több tényező kedvezőtlen együtthatásával kellene ezt a jelenséget magyarázni. Itt inkább arra irányítjuk a figyelmet, hogy melyek lehetnek azok az intézkedések, amelyek eredményesek lehetnek az iskolaelhagyás megelőzése kapcsán. A javaslatok áttekintése előtt annyit érdemes leszögezni, hogy: *minden bizonnyal az önmagában alkalmazott pedagógiai eszközök nem vezethetnek sikerre e jelenség visszaszorításában. Másképpen megközelítve a kérdést, valószínűsíthetjük, hogy az iskolák külső segítség nélkül csak csekély eredményességgel és hatékonysággal tudnak ezen a területen eredményeket felmutatni.*

Néhány javaslat:

- A legfontosabbnak az tűnik, hogy az iskolaköteles (tankötelezettség!) koron túl lévők számára is biztosítsanak reális oktatási és képzési lehetőségeket, mind az iskolarendszerű, mind pedig az iskolarendszeren kívüli felnőttoktatás intézményeiben. Érdemes lenne újragondolni – legalábbis hazai vonatkozásban – a második esély iskolák kérdését is.
- Aktív antiszegregációs politikák kidolgozása és a hátrányos helyzetű tanulókat tanító intézmények kiemelt támogatásának megvalósítása (tanulói összetétel megváltoztatása) kulcskérdés lehet a lemorzsolódástól veszélyeztetett tanulók iskolai megtartásában.
- Nyilvánvaló, hogy a szülők bevonása az iskolák tevékenységébe már nem elkerülhető lépés. Bár erre korábban is volt számos kezdeményezés az iskolák részéről, de eddig mégsem bizonyult hatékonynak a hátrányos helyzetű, csekély iskolázottságú családok elérése és bevonása az iskolával kapcsolatos tevékenységekbe (ügyekbe).
- Az oktatási utak rugalmasságának és átjárhatóságának növelése (egyéni tanulási utak kialakítása és támogatása: iskolai és otthoni tanulást támogató rendszer kialakítása, fejlesztése, összekapcsolása) a kritikus pillanatokban is biztosíthatná a választást, a tanulási alternatívák lehetőségét az érintett tanulók számára.

⁶ Lásd erről: Fehérvári Anikó (2008): Szakképzés és lemorzsolódás (Kutatás közben 283.) OFI, Budapest; Kádárné Fülöp Judit: A lemorzsolódás mérésének lehetőségei a közoktatásban adatbank.mtaki.hu/files/dokum/8.pdf; Szőke Krisztina: A lemorzsolódás problémája. Nemzetközi kitekintés. nevtud.ektf.hu/files/publikaciok/aapa_szk.pdf (Letöltve: 2011. 11. 15.)

- Az előző javaslattal függ össze a szakképzési utak megerősítése és vonzóvá tétele, amely azon szakmák tanulását kínálhatná fel e tanulók számára, amelyek elsajátítása a valós piaci elhelyezkedés lehetőségét rejtene magában.
- A tanulók számára létesített tanulást támogató (mentori/tutori) rendszer kiépítése a támogatás „testre szabása” érdekében nélkülözhetetlen követelmény ma már.⁷

„ÚJ KÉSZSÉGEK ÉS MUNKAHELYEK MENETRENDJE”⁸

Nem kell hosszan indokolni azt, hogy miért vált fontos célkitűzéssé az iskolát korán (idő előtt) elhagyó tanulók számának a csökkentése. Nyilvánvaló, hogy a korai iskolaelhagyás csökkentése az iskolázottsági és képzettségi szintek javításával a társadalom és a gazdaság „intelligens növekedését” segíthető elő. A korai iskolaelhagyás felszámolása, az alacsony iskolázottság visszaszorítása a munkanélküliség, a szegénység és a társadalmi kirekesztettség egyik legnagyobb kockázati faktorának leküzdését hozhatja magával, pedig az „inkluzív növekedést” célozza.

Milyen támogatás(ok) állhatnak e cél megvalósításához a háttérben?

Jól látszik, hogy az európai képességstratégia (skills strategy) megalkotása az oktatás területén ma az OECD talán legnagyobb politikai súlyú vállalkozása. Céljait az alábbiakban lehetne összefoglalni:

- **KÉPESSÉG-TEREMTÉS** (kínálati oldal): A feltárható/azonosítható/aktivizálható „képességtartalékok” (stock of skills) bővítése és megőrzése, amelynek kapcsán prioritássá válik a migráns munkavállalók, valamint az inaktív csoportokhoz tartozó, ám munkavállalói korban lévők rehabilitálása.
- **KÉPESSÉG-HASZNOSÍTÁS** (keresleti oldal): A képességek hatékony hasznosítását az egyes munkahelyeken az segíthető elő, ha a képzési kapacitások és szakmai irányok összehangolhatóvá válhatnak a pontosan megfogalmazott munkaerő-piaci igényekkel.
- **KÉPESSÉG-POLITIKA**: A „képességrendszer” (skills system) megerősítéséhez alapvetően az oktatásirányítás/kormányzás által kidolgozott és elfogadott szabályozási mechanizmusok, a finanszírozási feltételek megteremtése és az implementációs folyamatok realizálása biztosíthatja a szükséges kereteket.

Mindezek mellett az iskoláknak egy újabb probléma kezelésével is szembesülniük kell. Nyilvánvaló, hogy az iskola szociális feladatainak a meghatározása – amellyel egyébként az iskolák az elmúlt századokban is több alkalommal szembesülhettek – olyan feladat lesz, amelyet a tanulói sikeressége növelése érdekében kell a gyakorlatba ültetve kidolgozni és az elvek megvalósítását lehetővé tenni. Milyen elemekre gondolhatunk?

⁷ Lásd erről pl. Mayer József: Mentorálás a köz- és felsőoktatásban. Kézirat. OFI, Budapest.

⁸ Forrás: Halász Gábor: Beszámoló az OECD Oktatáskutatói és Innovációs Központja (CERI) Igazgató Tanácsának üléséről. (2011. november 17–18.)

- Elsősorban a szegény családok támogatása, amely az iskolák részéről – mások mellett – azoknak a programoknak és egyéb lehetőségeknek a biztosítását jelentheti, amely az érintett tanulók versenyképességének a növelését célozhatja.
- Az állami gondozottak/utógondozottak tanulásával összefüggő problémák kezelése azért fontos, mert jelenleg ezeknek a tanulóknak a többsége nehezen vagy egyáltalán nem képes eredményes középfokú tanulmányokat folytatni. Kimaradásuk az iskolából – támogató közösségek hiányában – különösen sérülékennyé teszi ezt a tanulói csoportot.
- Hasonlóan fontos és megoldandó feladat a börtönben élő fiatalok tanulásának és továbbtanulásának a kérdése. Mivel jelenleg nem kötelező a börtönök alatt iskolai tanulmányok folytatása, ezért a börtönökből kikerülő fiatalok tanulói pályafutásának folytatása előtt számos – számukra leküzdhetetlen – akadály tornyosul.
- A jelzett feladatok megvalósításához nélkülözhetetlen a pedagógusok át/és továbbképzésének megszervezése és lebonyolítása, a szociális(munkás) kompetenciák megszerzése és/vagy megerősítése.

Csík Tibor

A digitális bennszülöttek és az olvasás¹

Az olvasás és a könyvtárhasználat kapcsolata a felmérések tükrében

OKTATÁS ÉS KÖNYVTÁR

1276-ban a főúri családok közötti hatalmi viszály oda vezetett, hogy a nádor fegyveres csapatai kirabolták és föléggették Veszprémet, a magyar királynékat koronázó püspök székvárost. A királynak jelentést tevők külön kiemelték, hány ezer márka értékű könyv semmisült meg az eleddig példa nélküli pusztítás következtében. A fölprédált könyvek között voltak azok is, amelyeket a veszprémi káptalan mellett működő iskolában, az ország egyik legbefolyásosabb iskolájában használtak. A kiskorú IV. László király kormányzata számos intézkedéssel, adományokkal próbálta enyhíteni a károkat, s biztosítani – a nem kis túlzással a párizsihoz hasonlított intézményben (*liberalium artium studia*) – az oktatás folytatását.²

Az európai uralkodók és az egyházfők a kor elvárásainak eleget téve vagy hírnevüket öregbítendő alapítottak iskolát és gyarapították azok könyvtárait, de voltak akik kötelességüknek tartották, s meggyőződésből tették ezt. Bár a humanisták a középkort mélyen lenézték és sötétnek tartották, majd a szellem embere az újkorban meg volt győződve arról, hogy tudása valamennyi korszak eredményét fölülmúlta, azonban a könyvtár nélkülözhetetlenségét az ismeretátadásban, soha nem vonták kétségbe. Így a középkorban létrehozott és még ma is működő iskolák nemcsak múltjukra büszkék, hanem modern könyvtárakra is. Elsődleges fontosságúnak tekintik, hogy leendő tanítványaiknak bemutassák az intézmény gyűjteményét, bizonyítandó minden rendelkezésre áll az eredményes tanulmányokhoz.

1 A tanulmány a TÁMOP 3.2.4/08/2-2009-0001 Nevelési Tudásdepó projekt keretében készült.

2 „...a veszprémi egyháznak adja a somogyi ispán által Fuk-on szedett vámrészt kárpótlásul a károkért, amelyeket az egyház az által szenvedett, hogy a Veszprém városában levő iskolát (*liberalium artium studia*), amely olyan, mint Franciaországban a párizsi, elpusztították, s hogy a megszakadt oktatás folytatódhassék.” 1276. november 18-áról keltezett oklevél Szentpétery Imre-Borsa Iván: Az Árpád-házi királyok okleveleinek kritikai jegyzéke II. kötet 2–3. füzet 1272–1290 (Magyar Országos Levéltár kiadványai, II. Forráskiadványok 9.). Budapest: Magyar Országos Levéltár, 1961. 173. p.

Szabó Károly (1886): Kun László 1272–1290. Méhner Vilmos kiad., Budapest. <http://mek.niif.hu/05600/05600/html/>

Békefi Remig (1910): A káptalani iskolák története Magyarországon 1540-ig. Budapest, 369. p.

Az 1950-es évek végén megszületett az „információs kor” elnevezés, s a társadalmat már tudásalapúnak volt szokás mondani, az új évezred pedig új megosztottságot hozott: digitális bennszülöttekre és digitális bevándorlókra választva szét a tanulóközösséget. Az elnevezés megalkotója, Marc Prensky úgy látja, hogy a digitális technológiák használatába beleszületettek gondolkodása és információkezelése alapjaiban eltér a megelőző nemzedékekétől. S ezt a szakadékot mindenképpen figyelembe kell venni az oktatás „romló” minőségének megítélésében, továbbá elkerülhetetlen az új tartalmak és módszerek kidolgozásakor építeni a virtuális világban elsajátított készségekre.³

MÉRÉSEK ÉS A VIZSGÁLAT TÁRGYA

A kétezres évektől a magyar közoktatásban is olyan diákok tanulnak, akiknek már természetes a számítógép, a videojáték, a digitális zenelejátszó, a videokamera, a mobiltelefon és más digitális kütyük használata. Az elmúlt évtizedben a tanulók körében végzett független mérések alapján azt kutatjuk, milyen összefüggés mutatható ki az oktatás, elsősorban is az olvasástanítás eredményessége és a könyvtárhasználat között, arra keressük a választ, miként olvasnak a diákok a kötelezőn túl.

A fölhasznált adatok elsődleges forrása két nemzetközi fölmérés. Az egyik az OECD kezdeményezésére folyó – az olvasást, a matematikai és természettudományos ismereteket értékelő – vizsgálat a PISA (Programme for International Student Assessment), amely 2009-ben – mintegy 4600, 15 év körüli magyar diák és oktatóik, valamint iskolájuk bevonásával – zajlott le. A másik az értő olvasást vizsgáló PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study – TIMSS & PIRLS Study Center), amely 2001-ben és 2006-ban – mintegy 4000, 10 év körüli magyar diák és oktatóik, valamint iskolájuk bevonásával – zajlott le. A fiatalok olvasási tevékenységét vizsgáló kutatások közül harmadikként az egyesült királyságbeli NLT (National Literacy Trust) 2010-es munkáját használtuk föl. A fölmérésben 8 és 17 év közötti diákok (18141 fő) vettek részt, akiknek a többsége 11–13 éves volt.⁴

A nemzetközi fölmérések esetében terjedelmi okokból nem vehettük figyelembe valamennyi részt vevő ország adatait. A kiválasztás fontos szempontja volt, hogy megismerjük a nyugati civilizáció meghatározó nemzeteinek eredményeit. Az összehasonlíthatóságot szolgálja a hasonló lélekszámú és európai kultúrájú országok, valamint a kelet-közép-európai volt szocialista államok szerepeltetése. A vizsgálatból kimagasló eredményeik miatt nem lehetett kihagyni például Koreát, Hongkongot és Ausztráliát.

3 Prensky, Marc (2001): Digital natives, digital immigrants. In *On the Horizon*. MCB University Press. 9. évf. 5. sz. 1–6. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

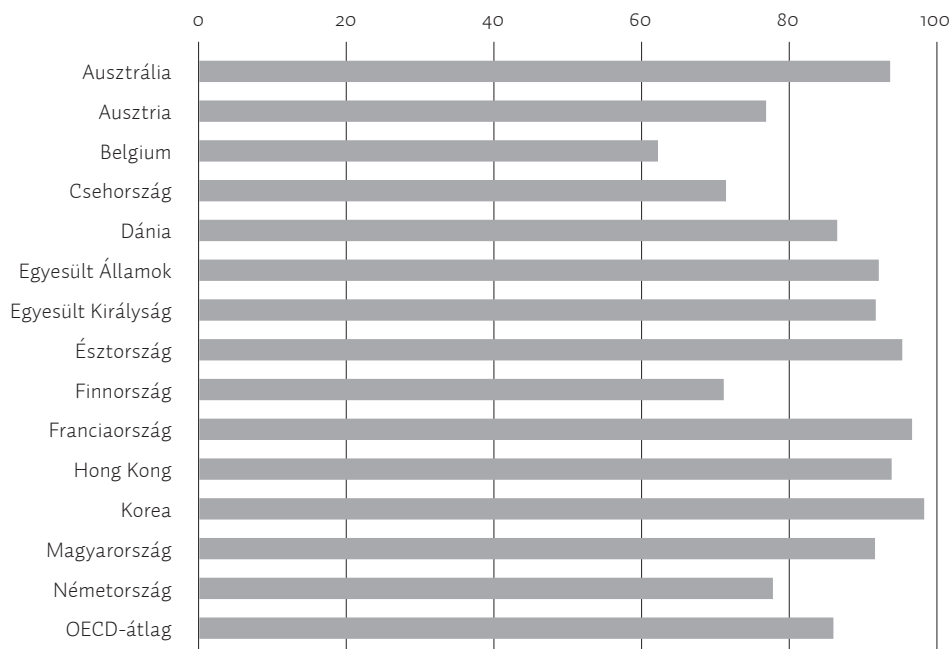
4 Clark, Christina: Setting the baseline. The National Literacy Trust’s first annual survey into young people’s reading – 2010. National Literacy Trust. 2011. http://www.literacytrust.org.uk/assets/0001/1393/Omnibus_reading_2010.pdf

KÖNYVTÁR AZ ISKOLÁBAN

A 2009-es PISA-vizsgálat szerint az OECD-országok tanulói között a magyar diákok közepes teljesítményt értek el. A szövegértésből az országok majd két harmada megelőz minket, és utolsó előttiek vagyunk az OECD átlagmezőnyében, matematikából még hátrább állunk a rangsorban, a természettudományokból mutatott teljesítmény a legjobb, a rangsor a közepénél kicsit jobb helyezést hozott⁵.

A vizsgálat – az oktatás körülményeit fölmérendő – rákérdez arra is, hogy van-e az iskolának könyvtára. A válaszok összesítéséből az derül ki, hogy vizsgálatban részt vevő magyar iskolák több mint 91%-ában van iskolai könyvtár. Ezzel megelőztük az OECD átlagát (85,87%), valamint Ausztriát (76,89%) és Csehországot (71,40%), amelyek nemcsak területben és lélekszámban hasonlóak, hanem a több évszázados közös múlt által is. Az Egyesült Királyságban (91,88%) valamivel több iskola rendelkezik könyvtárral, a legjobb arányt Franciaország (96,62%) és Korea (98,12%) mutatta. Hozzájuk képest a híresen jó könyvtári ellátással rendelkező Dánia és az eredményességi rangsorban olvasásból és matematikából második, természettudományból pedig első helyezést elérő Finnország kb. 71%-os értéke meglehetősen alacsony.

1. ÁBRA: Könyvtár az iskolában – PISA 2009



5 PISA 2009 (2010):Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában. Oktatási Hivatal, Budapest.

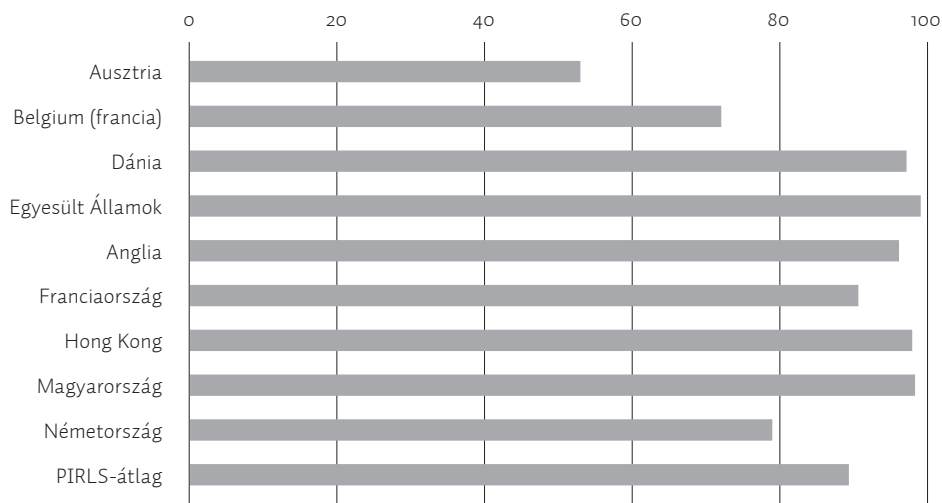
A 2006-ban lefolytatott PIRLS-vizsgálatban a magyar diákok szövegértése igen jó helyezést ért el. A PISA és a PIRLS fölmérése nem teljesen azonos országokban történt, és a résztvevők között országrészek, tartományok is szerepelnek. A magyar tanulók eredménye a rangsorban alig marad el az első harmadtól.⁶

A PIRLS adatlapján számos, könyvtárakhoz kapcsolódó kérdés található:

- Van-e iskolai könyvtár?
- Mennyi a könyv- és folyóirat-állománya?
- Van-e osztálykönyvtár?
- Mekkora az állománya?
- Milyen a kölcsönző diákok aránya? stb.

A sokféle kérdés egyértelműen jelzi a téma fontosságát és utal a minőségfejlesztés szempontjaira. Elsőként arra keressük a választ, hogy milyen arányban található az iskolákban könyvtár. A magyar 98%-os átlag a legjobbak közé tartozik, bár az adatszolgáltatók túlnyomó többségének 90%-ot meghaladó az értéke. A 70%-nál nagyobb arányt mutatók csoportját mintegy öten alkotják, négyen vannak a 39–53% közöttiek csoportjában. Érdekes, hogy amíg Belgium flamand iskoláinak csak 43%-ban található könyvtár, addig Moldovában, Lettországbban vagy az Orosz Föderációban ez az arány 100%. A különbség rávilágít az adatok összemérhetőségének kérdésére, ami a nemzetközi fölméréseknél mindig fölmerül, és ami nem oldható meg szigorú definíciók bevezetésével.

2. ÁBRA: Könyvtár az iskolában – PIRLS 2006

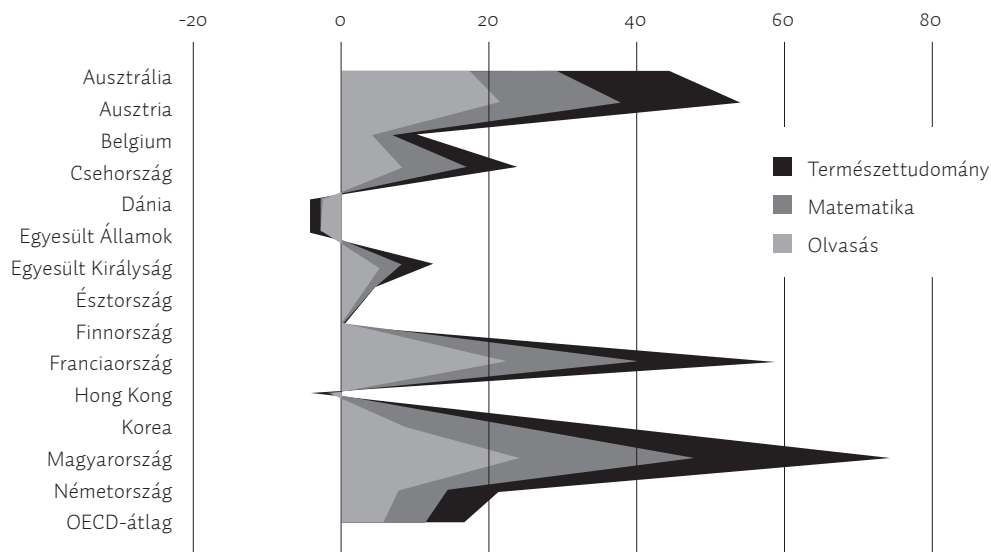


6 PIRLS 2006 (2007): Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről. Oktatási Hivatal, Budapest. <http://pirls.hu/PIRLS2006Jelentes.pdf>

A 2008-as magyar statisztika nem mutat olyan szép képet, mint a PISA vagy a PIRLS fölmérése. A hozzáférhető adatok szerint az ország közoktatási intézményeinek valamivel több mint 63%-ában volt könyvtár (nem számolva a szakszolgáltató, tanácsadó intézetekkel).⁷ Közismert tény, hogy a rendszerváltás óta eltérő ütemben, de folyamatosan csökkent az iskolai könyvtárak száma, amely azonban sem akkor, sem korábban nem érte el a 90%-ot. A vizsgálatba bevont magyar intézményeknek tehát jobb a könyvtári ellátottsága, mint az országos átlag. Mindezt szem előtt kell tartani elsősorban az eredmények megítélésakor, de az összemérhetőség és a reprezentativitás tekintetében is.

Az IFLA és az UNESCO iskolai könyvtárakról szóló kiáltványa hangsúlyozza, milyen fontos a könyvtár oktatásban betöltött szerepének pontos bemutatása.⁸ Vizsgáljuk tehát meg, hogy jobb eredményt érnek-e el azok a diákok, akik olyan intézményben tanulnak, ahol van könyvtár, mint azok ahol nincs. Az OECD átlagában, ha kis mértékben is, de eredményesebbek azok a tanulók, akiknek az iskolájában van könyvtár. A magyar diákok esetében a különbség meglepően nagy. Nálunk a tanulóknak 23,6 %-kal jobb a szövegértésük, 23%-kal a matematikai, 26%-kal a természettudományos műveltségük ott, ahol van iskolai könyvtár. Ha nem is ilyen nagy, de jelentős eltérést találunk az ausztriai, a csehországi és a franciaországi eredményekben. Dánia, az Egyesült Államok, Finnország és Hongkong diákjainak teljesítményében nincs lényeges különbség. Az Egyesült Királyságban átlag alattiak, Koreában átlagosak, Németországban némileg átlag fölöttiek a mért értékek.

3. ÁBRA: Könyvtár és eredményesség – PISA 2009



7 Közoktatási Statisztikai Adatok 2008. http://db.nefmi.gov.hu/statisztika/kso8_fm/index.html

8 Az iskolai könyvtár mindenki számára a tanítás és tanulás színhelye. Az IFLA és az UNESCO közös iskolai könyvtári nyilatkozata. In Csík Tibor (szerk., 2008): *Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle. OFI – Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest*, p. 16. <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf>

Az természetesen nem állítható, hogy az iskolai könyvtár ilyen közvetlen hatással van diákok tanulmányi eredményére. Ahogy az sem tagadható, hogy a könyvtár léte összefüggést mutat az oktatás színvonalával, s hiánya jelezheti az iskola leszakadását. Az okok teljes föltárása a közoktatás egészének elemzését kívánná, a tudásátadás és a tudásgazdálkodás társadalmi alrendszerének átfogó vizsgálata lenne szükséges.

A KÖZOKTATÁS KÖNYVTÁRÜGYE

Az adatok értelmezésében mindenképpen alapvető a társadalom és az iskolai könyvtárak viszonyának, ezen belül is a közoktatás könyvtárügye létrejöttének áttekintése. Hazánk esetében vegyük kiindulásnak a kiegyezés utáni 1868. XXXVIII. ún. népoktatási törvényt. A törvényt benyújtó báró Eötvös József (1813–1871) a konzervatív-liberális eszméinek és a haladás elvnek megfelelően számos kötelezettséget rótt a társadalomra. A legismertebb a tankötelezettség kimondása, de a jogszabály az iskolai könyvtárakról is rendelkezett, az iskolaszékek feladatává téve fölállításukat.

A nemzeti haladás iránti elkötelezettség mellett nagy hagyománya van nálunk a még oly jó törvények be nem tartását mentegetni. Például majd két emberöltővel később, olyan szellemi nagyság, mint Móra Ferenc (1879–1934) még mentegeti a tankötelezettséget be nem tartó napszámosokat, kisparasztokat. A magyar közoktatást európai szintre emelő Trefort Ágoston (1817–1888) számos rendelettel próbálta elérni a törvény iskolai könyvtárakra vonatkozó részének végrehajtását. Gondok legfőképpen az alsó fokú iskoláknál voltak, mert a jelentős társadalmi emelkedést biztosító középfokú intézmények, elsősorban a neohumanista elvek szerint tanító gimnáziumok adtak a könyvtárakra, szépen gyarapították gyűjteményét.

Az 1882. január 31-én kiadott vallás- és közoktatásügyi miniszteri rendelet (12.196/1881) ma is érvényes módon határozza meg az iskolai könyvtár feladatait az alsó fokú oktatásban:

„1. Meghagyatik, hogy minden népoktatási intézetben iskolai, ifjúsági és a hol csak kivihető, népkönyvtárak állíttassanak; azért mivel ezek hathatós eszközök a népnevelés előmozdítására.

2. Az iskolai-, ifjúsági- és népkönyvtárak céljainak csak úgy felelhetnek meg, ha a tanítók a gyermekekben már a nevelés alsó fokán felkeltik az olvasás vágyát.

3. A felkeltett olvasási vágy a tanítás minden következő fokán rendszeresen tovább fejlesztendő az ifjúsági könyvtárak használatása által.”⁹

9 Neményi Imre (1902): Ifjúsági könyvtárak, ifjúsági olvasmányok a nevelés szolgálatában. Lampel Róbert, Budapest, p. 22.

Goda Beatrix (2000): Ifjúsági könyvtárak, ifjúsági olvasmányok, nevelés. Könyv és Nevelés, 3. sz. <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=155>

Némi késéssel, a 19. század végére hazánkban is lezajlott az ún. tipográfiai robbanás, s a társadalom egyre szélesebb rétegei fértek hozzá a könyvek, folyóiratok, egyéb nyomtatott források révén az ismeretekhez. Az oktatásirányítók minden erőfeszítése ellenére azonban a könyvtárral rendelkező közoktatási intézmények aránya nem nőtt, hanem csökkent. Ezért 1902-ben báró Wlassics Gyula (1852–1937) rendeleti úton (1158/1902. VKM rendelet) kívánta elérni az iskolai könyvtárak számának növekedését, és fölállította a közoktatás könyvtárügyét irányító testületet, a Népiskolai Ifjúsági Könyvtárakat Intéző Bizottságot (NIKIB).¹⁰

Magyarországon tehát meghatározó szerepe volt az államnak a közoktatás intézményeinek kialakításában, az iskolai könyvtárak létrehozásában. Fontos rámutatni, hogy a kulturális terület irányítói az iskolai könyvtárak továbbfejlesztéseként, mintegy azokra építve kívánták megoldani a köz könyvtári ellátását.¹¹ Az Osztrák–Magyar Monarchia nyugati tartományaiban – a mai Ausztriában és Csehországban – is jogszabályok kezdeményezik az iskolai könyvtárakat az 1870-es évektől. Franciaországban a második császárság idején először rendelet, majd 1862-től törvény szabályozza az iskolai könyvtárak ügyét.¹² Ahogy láttuk, ezen államok diákjainak teljesítménye jelentősen rosszabb azokban az iskolákban, ahol nincs könyvtár.

Az angolszász országokban, ahogy az oktatás, úgy a könyvtárak ügye is sokkal inkább a társadalmi önszerveződésből indult. Az Egyesült Királyságban a könyvtárak alapítói és fenntartói az önkormányzatok (pl. Manchester, London), a társulások és a gazdag adományozók. A törvényi rendelkezések elsődleges szerepe a társadalmi szokások, az eltérő gyakorlat szabályozása a nemzet céljai érdekében. Ezzel magyarázható, hogy az iskolai könyvtárak majd csak a 20. században kerülnek bele a jogszabályokba. Az Egyesült Államok az elsők között volt a 19. században az írni-olvasni tudók arányát tekintve, és a könyvtárak társadalmi elfogadottsága is kiemelkedő. Az iskolák könyvtárainak szövetségi szabályozása azonban az 1920-as években kezdődött.

Dánia és Finnország közkönyvtárai is társadalmi kezdeményezésre alakultak. Az iskolai könyvtárakat Dániában csak 1931-ben nevesítette törvény.¹³ Az iskola és a könyvtár mind Dániában, mind Finnországban egymástól elválaszthatatlanul működött. A 20. század első éveiben a külső szemlélő a dániai Helsingforsban az „egész napos nevelés” eszményi képét láthatta:

„...gyönyörűség volt látni a különböző nagyságú 8–14 éves aprónépet olvasmányaiba elmélyedve.[...] Az érkező gyermekek halkan és lábujjhegyen járva, hogy a többit ne zavarják,

10 Goda Beatrix (2001): Az iskolai könyvtárak helyzete a századfordulón. Könyv és Nevelés, 4. sz. <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=272>

11 Vö. Szabó Ervin és Gulyás Pál vitája a népkönyvtárak szervezéséről.

Katsányi Sándor (2005): Szabó Ervin és az iskolai könyvtárak. Könyv és Nevelés, 1. sz. <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=522>

12 Neményi Imre i. m., p. 43. és 52.

13 Svane-Mikkelsen, Jorgen (1997): The library system in Denmark. Royal School of Library and Information Science, Copenhagen, p. 53.

jelentkeztek a dobogón ülő könyvtárosnál és kértek olvasnivalót. Nagyrészt olyan gyermekek, kiknek szülői késő estig vannak munkában elfoglalva; őket pedig 4–5 órakor bocsájtják el az iskolából, honnan némelyek egyenest ide tartanak, és itt vagy szépen megtanulják a leckéiket vagy olvasnak mindaddig, amíg a falon függő óra nem mutatja azt az időt, mikor szülőiket már otthon találhatják. Ekkor szép csendben visszaszolgáltatják a használt könyvet és távoznak. A tanítójuk által kiállított igazolvány alapján mindegyik gyermek otthoni használatra is kaphat a könyvtárból olvasmányt kölcsön.”¹⁴

A finn és a dán diákok teljesítményét a 2009-es PISA adatai szerint lényegesen nem befolyásolta, hogy van-e könyvtár az iskolájukban.

KÖNYVTÁR ÉS OLVASÁS

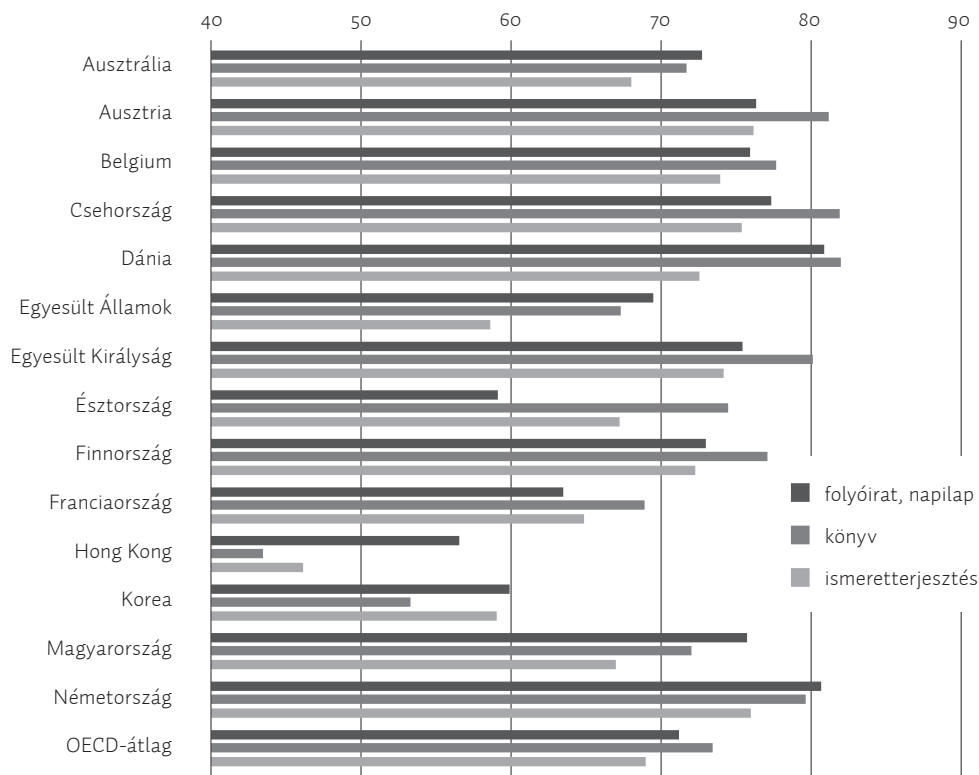
A PISA- felmérésben a diákoktól választ vártak arra, hogy milyen gyakran olvasnak az iskolai könyvtárban kedvtelésből, nem valamilyen feladat kapcsán, valamint hányszor használják ismeretszerzésre, saját érdeklődésük szerint. Az OECD összesítése egybevév a könyvtárosok és a pedagógusok tapasztalatával: a tanulók többsége nem olvas önszántából a könyvtárban és közel ilyen azok aránya, akik nem innen szerzik a tanulmányokon túli ismereteiket. A magyar tanulók majd 62%-a nem a könyvtárban olvas kedvtelésből könyvet, közel 50%-uk nem itt lapozgat magazinokat, újságokat és mintegy 47,5%-uk nem innen szerzi az érdeklődéséhez, szabadidős tevékenységéhez kapcsolódó ismereteket.

Az országok között persze vannak különbségek, az OECD átlagától eltérnek a legeredményesebbek közül Korea és Hongkong adatai. Az itteni diákok között 40% alatt van azok aránya, akik nem járnak olvasgatni a könyvtárba. A hongkongiak csak mintegy 24%-a nem használja az iskolai könyvtárat érdeklődése szerinti ismeretszerzésre, és igen magas, 21%-ot meghaladó azok aránya, akik havonta többször jönnek ezért. Az OECD átlagában ez 9%, Magyarországon pedig nem éri el az 5,5%-ot.

A PISA adatai alapján megállapítható, hogy a tanulók, ha rajtuk múlik, mit olvasnak a legkevésbé. A diákoknak ötfokú skálán kellett megadniuk, milyen gyakran látogatnak el a könyvtárba azért, hogy kedvtelésből könyveket, folyóiratokat és napilapokat, vagy ismeretterjesztő irodalmat olvassanak. A három olvasmánytípus elutasítottságának összehasonlításában az ötös skála első két gyakorisági kategóriáját – „soha” és „évente néhányszor” – nemleges válasznak tekintettük. Az OECD átlagában a könyv köti le legkevésbé a tanulókat, ennél kevésbé elutasítottak a folyóiratok és az újságok, s a rangsor élén az ismereteket saját érdeklődés szerint bővítő olvasmány áll. Az átlagtól az egyes országok adatai jelentősen eltérnek, például Koreában és Hongkongban a könyvek elutasítottsága a legkisebb, a magyar diákok legkevésbé folyóiratokat, újságokat olvasnak. Az eltérések magyarázásához számos körülmény ismerete szükséges, például milyen a gyűjtemény összetétele, hány magazin közül lehet választani stb.

¹⁴ Neményi Imre i. m., p. 71.

4. ÁBRA: Kedvtelésből nem olvasnak a könyvtárban – PISA 2009



Az Egyesült Királyságban 2009-ben az NLT végezte vizsgálat a lényeges kérdésekben megerősíti a PISA-fölmérés eredményeit. Az adatok azt mutatják, hogy a könyvtárhasználat és az értő olvasás között szoros kapcsolat van. Az átlagosan vagy annál jobban olvasók között közel háromszor annyian vallották magukat könyvtárhasználónak, mint nem könyvtárhasználónak. Az iskolai könyvtárat használók körében a lányok aránya nagyobb a fiúkénál, és az életkor előrehaladásával a fiúk könyvtárba járása gyors és jelentős visszaesést mutat. A vizsgálat szerint tíz tanuló közül kettő „zavarba jönne”, ha társai az iskolán kívül olvasni látnák. Ahogy a diákok nőnek egyre nagyobb a kortárs csoport befolyása a fiatalokra.

Az NLT fölmérése megvizsgálta a tanulók etnikai, kulturális hátterét is. Az eredmények egyértelműen igazolták a kulturális háttér, a család közvetítette hagyományok befolyását a könyvtárhasználatra. Az Egyesült Királyságban élő ázsiai (pakisztáni, indiai, kínai stb.) családok gyerekeinek több mint 80%-a könyvtárba járó, a kevert etnikai hátterűek (fehér-fekete, fehér-ázsiai stb.) közel 70%-a, a „fehérek” (brit, ír stb.) közel 68%-a és a feketék (afrikaiak, karibiak) több mint 67%-a. Az NLT és a PISA adatai egyaránt azt mutatják, hogy az ázsiai fiatalok sokkal inkább használják az iskolai könyvtárat mind a feladatokból adódóan, mind kedvtelésből. Az eltérő helyszín és iskoláztatás nyilvánvalóvá teszi, hogy

az iskolai könyvtárak kiemelkedő használata nemcsak a közoktatási rendszerre, hanem a fiatalok kulturális, mentális hátterére is visszavezethető. A szellemi gyarapodás fontosságát a nyugati kultúra is elismeri – „Non scholae sed vitea...” –, de sokkal kevésbé tekintik úgy, mint „befektetés a jövőbe”.

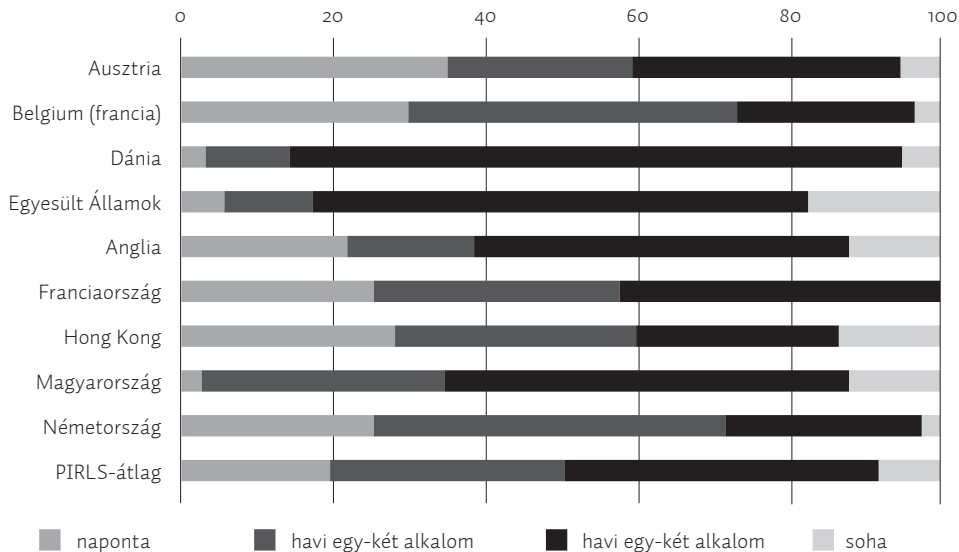
Az Egyesült Királyságban azt is megkérdezték a diákoktól, hogy miért járnak szívesen az iskola könyvtárába. A válaszlehetőségek között a tanulók döntésük indoklásaként a következő sorrendet állították föl: a könyvtár érdekes olvasnivalókkal rendelkezik, barátságos hely, számítógépei vannak, sok egyéb anyagot is találni, a barátaim is ide járnak, itt magam választhatok. A sorrend értelmezésben fontos figyelembe venni, hogy az NLT-vizsgálatban a diákok többsége 11–13 éves volt, és az idősebb tanulók kevésbé látogatják a könyvtárat. De ettől még a magyar iskolák számára is tanulságos a diákok könyvtárral szembeni elvárása: érdekes, válogatásra ösztönző gyűjtemény, barátságos közösségi tér számítógépekkel...

A PISA fölmérése az értő olvasás és a könyvtárlátogatás gyakorisága között érdekes összefüggésre világít rá. Azok a diákok, akik soha vagy csak évente néhányszor mennek el kedvtelésből az iskola könyvtárába, jobban olvasnak, mint akik ennél gyakrabban járnak. Azok viszont, akik – saját bevallásuk szerint – hetente többször is ellátogatnak ezért a könyvtárba, általában a legrosszabbul olvasnak. Mivel a diákok maguk nyilatkoztak a gyakoriságról, fölmerülhet, hogy a kevésbé jól olvasók jobban meg akartak felelni, illetve ellensúlyozni akarták az eredményeiket. A jelenség teljesen általános, szinte csak egy kivétel van, a 2009-es első helyezett Korea.

1. TÁBLÁZAT: A szövegértés eredményessége és kedvtelésből olvasás a könyvtárban – PISA 2009					
Olvasásgyakoriság Szövegértés	soha	évente néhányszor	havonta	havonta többször	hetente többször
Magyarország (494)	490	510	492	502	473
Korea (539)	515	539	548	562	557
Hongkong (533)	514	541	533	547	534
OECD-átlag	492	506	497	502	484

A PIRLS a 10 év körüli diákok könyvtárlátogatását a pedagógusok jelentése alapján vizsgálta. A látogatások gyakorisága tekintetében a magyar tanulók kiemelkednek a nemzetközi mezőnyből. Csak 2%-uk nem látogatja a könyvtárat szinte soha, viszont 32% havi, 53% heti egy-két alkalommal, 12% szinte naponta. A PIRLS átlagában ugyanez: 19%, 32%, 42%, 8%. Az eredmények alapján Magyarország a Dánia és az Egyesült Államok alkotta élbolyban van.

5. ÁBRA: Könyvtárlátogatás – PIRLS 2006



A PIRLS adatai szerint a magyar diákok szövegértésből elért jó helyezése tehát együtt járt a kiemelkedő könyvtár-látogatási gyakorisággal és az iskolán kívüli olvasás átlagon felüli arányával¹⁵. Az eredményhez biztosan hozzájárult az is, hogy a magyar szülők sokat foglalkoznak a kisgyerekeikkel. Ami úgy jelenik meg a PIRLS-ben, hogy hazánk az élmezőnyben van az olvasást előkészítő otthoni tevékenységekben (pl. fölolvadás, történetmesélés, dalok és mondókák, játékos ismerkedés a betűkkel és az írással – Early Home Literacy Activities). Ezen túlmenően az sem hagyható figyelmen kívül, hogy színvonalas gyermekkönyvek széles választéka áll a szülők rendelkezésére. (A magyar gyermekirodalom fölvirágzása visszavezethető az 50-es évek diktatúrájához, amikor számos alkotó fordult a szépirodalom ezen ágához, hasonló okból a cseh irodalom remek bűnügyi regényekkel gyarapodott.) A 2005–2010 közötti időszakban megjelent gyermek- és ifjúsági könyvek mintegy kétharmada a 6 éven aluli korosztálynak szólt, kevesebb mint negyede a 6–14 éveseknek és a 14 éven felülieknek való pedig nem éri el a 10 százalékot.¹⁶

A PIRLS és a PISA eredményeit összevetve megállapítható, hogy a 10 éves magyar diákok szövegértése jó a nemzetközi összehasonlításban, a 15 éveseké viszont nagy visszaesést mutat. A pedagógusok és a szülők tapasztalata, hogy a 15 éves korosztály szövegértése ténylegesen rosszabb lehet, mint 10 éveseké, ezért az eredmény nemcsak rangsorbeli visszaesést jelent. Az NLT több korosztályra kiterjedő fölmérése számszerűsítette, hogy az

15 PIRLS 2006 (2007): Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről. Oktatási Hivatal, Budapest, pp. 39–44.

16 Központi Statisztikai Hivatal: A gyermek- és ifjúsági könyvek száma 2005–2010-ben. <http://csodaceruza.hu/?p=4481>

életkor előrehaladtával a diákok olvasáshoz való viszonya erősen megváltozik. Ez azonban valamennyi hasonló kultúrájú országra igaz, ezért nem magyaráz ilyen jelentős hanyatlást. Számos ország, amelynek diákjait a magyar tanulók 10 éves korban megelőzték, a 15 évesek mezőnyében kifejezetten jobb eredményt ért el. A norvég diákok szövegértése 10 éves korban jóval elmarad a magyarok teljesítményétől, és „szignifikánsan alacsonyabb”, mint a PIRLS-átlag. A 15 éves norvég tanulók eredménye viszont már az első tízben van, és „szignifikánsan magasabb”, mint a PISA-átlag. Sokan fölhívják a figyelmet, hogy a „karácsonyra tudunk olvasni” elv a norvég fölfogással és gyakorlattal teljesen ellentétes. De az okok keresésében nem szabad egyes elemeket kiemelni, oktatásunk egészét kellene megvizsgálni másokkal összevetve.

Az azonban biztosan állítható, hogy az iskolai könyvtárnak mással nem pótolható szerepe van az olvasási kedv fönntartásában és az olvasásfejlesztésben.¹⁷ Ennek azonban meg kell teremteni a föltételeit, például „...a szabadidős tevékenységekhez kapcsolódó dokumentumokat is be kell szereznie: népszerű regényeket (bestseller), zenei felvételeket, számítógépes játékokat, videokazettákat, videolemezeket, magazinokat, posztereket. Ezeket az anyagokat a diákokkal együttműködve kell kiválasztani, így biztosítva, hogy érdeklődésüknek, kultúrájuknak megfeleljenek, de megtartva az ésszerű erkölcsi szintet”.¹⁸

INFORMÁCIÓKEZELÉS ÉS OKTATÁSÜGY

1963-ban az Egyesült Államok kormányzata fölkérésére Alvin Martin Weinberg (1915–2006) készített egy jelentést, amelyben meghatározta az információkezelés hatékonyabbá tételéhez szükséges lépéseket. Az ún. Weinberg Report¹⁹ a tudományos kutatások katonai hasznosítása szempontjából íródott, de az általa megindított fejlesztések teremtették meg az alapjait napjaink információs világának, a digitális bennszülöttek világának.

A jelentés hangsúlyozza, hogy a tudományos munkának az előzmények pontos ismeretére és a témára vonatkozó közlemények alapos áttanulmányozására kell épülnie. A tudományos tevékenység szerves részét képezi a tudásreprezentációban való közreműködés: a kivonat készítés (abstract) a kulcsszavazás, a tezaszusépítés stb. Az előállított új ismereteket tartalmazó szakirodalom metaadatait és irodalmi hivatkozásait számítógépes adatbázisokba kell szervezni a gyors visszakeresés érdekében. Hasonlóképpen föl kell dolgozni a könyvtárak gyűjteményét föltáró katalógusokat, elsősorban a nemzeti könyvtár, a Library of Congress

17 Csík Tibor (2011): Olvasásfejlesztés olvasásnépszerűsítés a könyvtárban. Könyv és Nevelés. 2. sz. http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/olvasasfejlesztes.olvasasnepszersites.a.konyvtarban

18 Az iskolai könyvtár mindenki számára a tanítás és tanulás színhelye. Az IFLA és az UNESCO közös iskolai könyvtári nyilatkozata. Az 5. jegyzetben i. m., p. 25. <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf>

19 Weinberg, M. Alvin: Science, Government, and information. The responsibilities of the technical community and the government in the transfer of information. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED048894.pdf>

Weinberg maga is tudós atomfizikus, a nukleáris kutatásokat összefogó Oak Ridge National Laboratory igazgatója, Wigner Jenő barátja.

állományát. Az információ célba juttatása, az átvitel digitális kommunikációs hálózatot igényel. A jelentés nyomatékosan fölhívja a figyelmet, hogy az információkeresést az oktatás valamennyi szintjén – az alapfokú oktatástól a doktori képzésig – tanítani szükséges.

Az amerikai kormányzat nemzetstratégiai döntései – a Weinberg-jelentéssel összhangban – támogatták a technológiai és tartalmi fejlesztéseket. Így épülhetett ki az országos számítógép-hálózat, az ARPAnet (Advanced Research Projects Agency keretében), az Internet elődje, s kezdhette meg működését a tudományos és technikai szakirodalmat földolgozó adatbázisokat szolgáltató Dialog nevű vállalat, amelyet a Lockheed céghez, az egyik legnagyobb hadiipari beszállítóhoz telepítettek. A szakirodalmi adatbázisok számba vették a szellemi javakat, és mérhetővé vált a tudományos eredmények elismertsége (impact factor) mind a kutatók, mind az intézmények vonatkozásában. Az 1966-ban induló számítógépes mintaadatbázis, az ERIC (Education Resources Information Center)²⁰ az oktatásügy ismeretvagyónának földolgozását és az ehhez szükséges teaurusz létrehozását célozta meg, s máig betölti az információkeresés taneszközének feladatát is. Ezt az adatbázist tekintette példaképnek az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum a magyar pedagógiai adatbázis, a PAD, és a Magyar Pedagógiai Tárgyszójegyzék kialakításánál.

A változás lényege nem az, hogy a felsőoktatásban és a kutatásban a Turabian Rules²¹ egy újabb, bővített és átdolgozott kiadása szerint kell leadni a munkákat, vagy hogy a tudományos előadáshoz, közleményhez hozzátartozik a referátum és a kulcsszó, még csak az sem hogy az egy témán dolgozó, egymást esetleg személyesen nem is ismerő tudósok láthatatlan kollégiuma föltérképezhetővé vált. A változás lényege, hogy az adatbázisok számba vették a tudományos ismereteket tartalmazó dokumentumokat, s ez által létrejött a tudás, az ismeretvagon (mint intellektuális tulajdon) katasztere, amely előfeltétele a tudásgazdaság kiépítésének, a hatékony és eredményes ismeret-előállításnak. A következmények közül elég csak kettőre utalnunk. Az angolszász tudományos orgánumban való publikálásnak – mint a kutatási eredmények elismertetésének – növekedett a jelentősége, így azok egyre teljesebben tartalmazzák az új ismereteket. A tudományos eredmények elfogadottságát ezen adatbázisok regisztrálta válogatott dokumentumanyag alapján, elsősorban az idézettséget figyelembe véve állapítják meg. Ami ezekben az adatbázisokban nem jelenik meg, az a nemzetközi vagy ha úgy tetszik a globális tudományosság szempontjából nem létezik. Az adatbázisokból pontos képet lehet kapni a kutatási frontokról, ami nemcsak a tudásgazdálkodáshoz fontos, hanem nemzetstratégiai érdek is.

A tudásra alapozott gazdaságban, társadalomban az egyén számára elsődleges fontosságú, hogy rendelkezzen az információkezeléshez szükséges ismeretekkel, készségekkel. Az oktatással szemben tehát egyre inkább elvárás az információkhoz való fizikai és intellektuális hozzáférés megtanítása. 1974-ben megszületett az információs műveltség (information literacy) fogalma, azon ismeretek és készségek jelölésére, amelyek képessé

²⁰ <http://www.eric.ed.gov/>

²¹ Turabian, Kate L.: A manual for writers of term papers, theses and dissertations. 1937-től jelenik meg, 2010-es kiadás a legutóbbi.

teszik az egyént az információs eszközök és az információforrások fölhasználására egy probléma megoldásában.²² Az 1980-as évek végétől fölgyorsulnak az információs műveltség oktatását célzó fejlesztések. 1998-ban jelentek meg azok a normatív dokumentumok²³, amelyek meghatározzák az Egyesült Államok közoktatása számára az információs műveltség követelményrendszerét és az átadáshoz szükséges oktatási programmal szembeni elvárásokat, valamint az iskolai könyv- és médiatáros feladatait.²⁴ 2000-ben a felsőoktatásban megszerzendő információs műveltség követelményei jelentek meg.²⁵ Az UNESCO és az IFLA az Egyesült Államok szabályozását figyelembe véve fogalmazta meg az iskolai könyvtár oktatási feladatait a 2000-ben érvénybe léptetett kiáltványában és a 2002-es végrehajtást segítő útmutatóban.²⁶ Az Egyesült Államokat követve több ország (pl. Ausztrália, Kanada) hasonló követelményrendszert alakított ki.

Az egyesülő Európa fórumai az oktatás szempontjából a hangsúlyt az információs és kommunikációs technológiákra (ICT) tették, amelyek biztosítják az ismeretekhez való hozzáférést, illetve az információk továbbítását.²⁷ Az Európai Unióban a kulcskompetenciák közös meghatározásának folyamata 2006-ban zárult le.²⁸ Az ajánlás a nyolc kulcskompetencia között a negyediként az ún. digitális kompetenciát nevezi meg és definiálja. A digitális kome-

22 Zurkowski, Paul G.: The information service environment relationships and priorities. Related paper. No. 5. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED100391.pdf>

„People trained in the application of information resources to their work can be called information literates. They have learned techniques and skills for utilizing the wide range of information tools as well as primary sources in molding information solutions to their problems.”

Z. Karvalics László (1997): Az információs írástudástól az Internetig. *Educatio*, 4. sz. 681–698.

Koltay Tibor (2011): Információs műveltség. *Könyv és Nevelés*, 2. sz. <http://olvasas.opkm.hu/portal/felso-menusor/konyv.es.neveles/informacios.muveltseg>

23 A tárgyalta normatív dokumentumok tömörítése, fordítása megtalálható:

Csik Tibor (szerk., 2008): *Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle*. OFI – Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf>

24 American Association of School Librarians and Association for Educational Communication and Technology (prep.): *Information power. Building partnerships for learning*. ALA, Chicago, London. 1998.

American Association of School Librarian – Association for Educational Communication and Technologie (prep.): *Information literacy standards for student learning*. ALA, 1998. <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslarchive/pubsarchive/informationpower/InformationLiteracyStandards.final.pdf>

25 Association of College and Research Libraries (prep.): *Information literacy and competency standards for higher education*. <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/standards.pdf>

26 The IFLA/UNESCO school library manifesto. The school library in teaching and learning for all. <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/manifest.htm>, http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto.html

The IFLA/UNESCO school library guidelines. <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02.pdf>

27 Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Eurydice, 2002. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_en.php#2002

28 Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006. On key competences for lifelong learning. In: Official Journal of the European Union. 2006.12.30. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

tencia az információs társadalom technológiájának (Information Society Technology – IST) alkalmazására épül. Ezért bár tartalma közel áll az angolszász információs műveltséghez, de az alapfelfogás különbözőségéből adódnak eltérések. A lényeg talán úgy ragadható meg, hogy az információs műveltségben az ismeretszerzés alkotóelemeiként egységet alkot az információkeresés, -értékelés, -felhasználás és a technikai készségek, míg az uniós digitális kompetencia sokkal inkább a technológiai kultúra része. A kompetencia tantervi integrációja nem általános az Európai Unióban. Hazánk például szerepelteti a Nemzeti Alaptantervben, az Egyesült Királyság a saját információs műveltség koncepcióját követi, és a nemzeti tanterv most folyó megújítása kapcsán is ebben gondolkodnak.

AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOM ÉS A KÖNYVTÁR

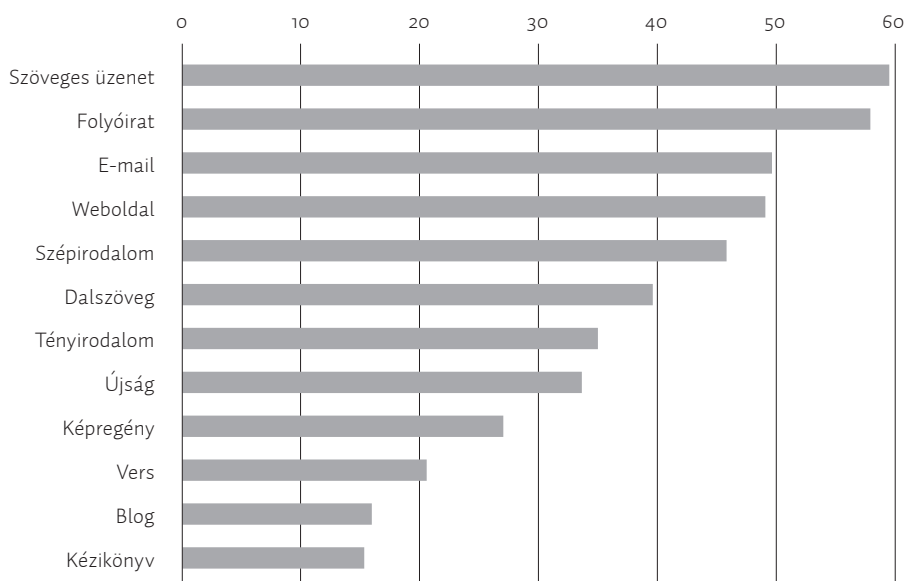
A 19. században még elevenen élt a magányos zseni képe: Michel de Montaigne (1533–1592) elvonult esszét írni a kerek toronyba, René Descartes (1596–1650) titkos lakásokat tartott fenn, Thomas Alva Edison (1847–1931) bezárkózott, Benedict de Spinozának (1632–1677) csak hat könyve volt, Isaac Newton (1643–1727) két tudományos folyóiratot olvashatott. Az alkotó értelemnek tehát nem könyvek, hanem elvonultságra van igazán szüksége.

A gondolat inkább tetszetős, mint igaz. Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716) könyvtárosként olyan tudományfölosztást dolgoz ki, amelyben az egyik diszciplína a „res bibliothecaria generalia”. A 17. századtól a tudóstársaságok létrejöttével és a folyóiratok megjelenésével egyre több tudományos közlemény látott napvilágot, sőt a közlemények számának növekedése exponenciális. A 19. században az ismeretátadásban a nyomtatás mellett megjelentek az audiovizuális dokumentumok és a távközlés. Az 1990-es évekre a digitális technológia megteremtette médiumok és közlésformák teljesen átalakították az ismeretszerzést és a kommunikálást, háttérbe szorítva az évezredek óta bevett módszereket. A technológia, illetve az internet révén olyan óriási mennyiségű tudás vált a társadalom legszélesebb rétegei számára elérhetővé, ami példátlan az emberiség történetében.

Közismert tény, hogy a digitális bennszülöttek leginkább az internetről szerzik ismereteiket. Egy 2011 végi közvélemény-kutatás adatai szerint a magyar 15–19 évesek 85 százaléka, a 20–29 évesek 75 százaléka regisztrált használója legalább egy közösségi oldalnak, de van aki többnek is. A fiatalok felülreprezentáltak azok között, akik az interneten tájékozódnak a világ dolgairól.²⁹ Az Egyesült Királyságban végzett fölmérés is alátámasztja az elektronikus médiumok elsőségét a diákok iskolán kívüli olvasmányaiban, és további adatokkal szolgál a részletes megoszlásról.

29 Közvélemény-kutatás a magyar lakosság hírfogyasztási szokásairól és a média megítéléséről. Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság Médiatanács, Budapest, 2011. december 12. pp. 4–5. és p. 17. http://www.mediatanacs.hu/uploads/9/30/1324568738kovz.kutat._media._megiteles.pdf

6. ÁBRA: Iskolán kívüli olvasmányok – NLT 2010



Az oktatás számára is óriási kihívást jelent az internet világa. A diákok ismereteik jó részét nem a formális képzésben szerzik meg, amit az „eltűntek az iskola falai” szimbólummal szokás érzékeltetni. Az interneten azonban nemcsak nagy mennyiségű, hanem igen sokféle információ is megtalálható, s a sokféleség még inkább igaz a forrást létrehozók tudására és szándékaira.³⁰ Az oktatásnak tehát nemcsak eszközkezelésre kell megtanítani, hanem az információforrások értékelésére is, arra hogyan tudja az egyén élete során a legmegfelelőbb ismereteket megszerezni és fölhasználni. Az információforrások megismertetésében, az emberi tudást rögzítő különböző dokumentumok közötti tájékozódás elsajátításában elődleges szerepe van az iskola könyvtárának.

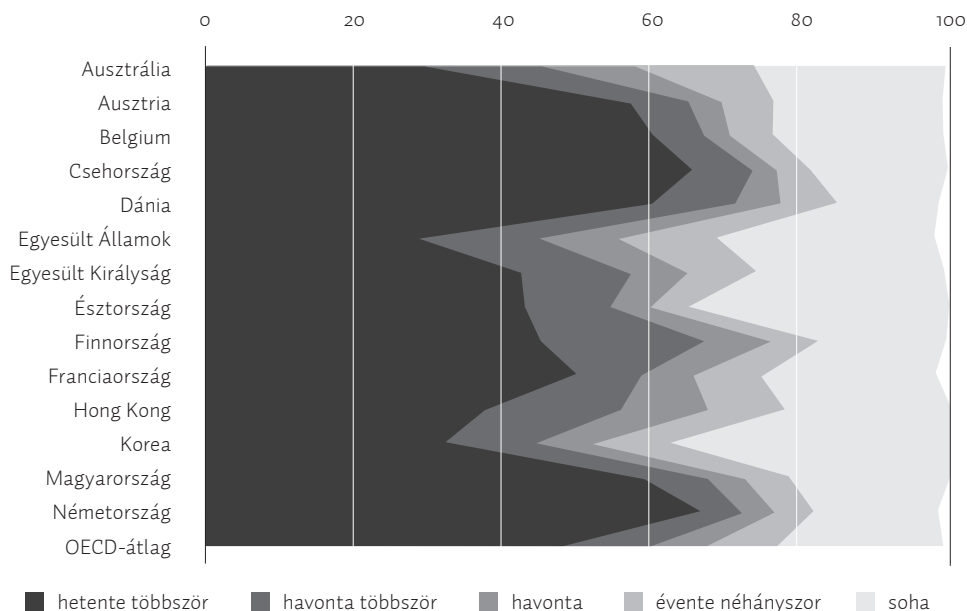
Az ehhez kapcsolódó feladatok ellátásához nélkülözhetetlen, hogy a diákok használhassák az internetet a könyvtárban. A PISA fölmérte milyen gyakorisággal használják a tanulók a könyvtárat internetezésre. A magyar diákok több mint kétharmada nem vagy évente csak néhányszor használja az internetet a könyvtárban. Ezzel az európai országok „élmezőnyében” vagyunk, csak Németország előzött meg. Diákjaink tehát nem az iskolai könyvtárban vannak, amikor lógnak a neten. Ha eltekintünk attól, hogy Németországban a lakosság nagyobb hányada éri el az internetet, mint Magyarországon³¹, és az iskolai könyvtárak

³⁰ Szétfeszítené a témát az internet gyermek- és ifjúságvédelmi vonatkozásainak tárgyalása. Vö. Children’s Internet Protection Act (CIPA) Egyesült Államok törvénykezésében. <http://ifea.net/cipa.pdf>

³¹ Németországban a lakosság 79,7%-a érte el az internetet 2009-ben (2010-ben 82,5%), Magyarországon 61,7% (2010-ben 65,1%). Hasonló internetelérés mellett Belgium és Ausztrália internetes könyvtárhasználata lényegesen különbözik. Forrás: The World Bank. <http://data.worldbank.org/indicator/IT.NET.USER.P2>

számítógépes fölszereltsége sem ugyanaz, továbbá nem vetjük föl az esélyegyenlőség és a digitális szakadék kérdését sem, még mindig van mit megválaszolni: Hol internetezhetnek a diákok a magyar iskolákban tanítás után? Ha zárva a könyvtár és zárva a számítógépterem, ezzel nem zártunk ki egy nagyon fontos területet a pedagógiai munkából?

7. ÁBRA: Internethasználat a könyvtárban – PISA 2009



Az információs társadalom az iskolai könyvtáraktól is megköveteli, hogy megújítsák képzési tevékenységüket. Nem arról van szó, hogy egyszerűen csak bővíteni kell a hagyományos tartalom: a dokumentumtípusok bemutatása, a könyvtárhasználati ismeretek, a könyvtári rendszer szolgáltatásainak igénybevétele stb. Az oktató könyvtár paradigmájában a könyvtár tudástár, olyan információs kapu, amely biztosítja a különböző eszmék és információk megismerését, valamint az információs társadalom technológiáinak használatát. A képzési tevékenység középpontjában az információs műveltség átadása áll, ami történhet könyvtári foglalkozások, rendezvények tartásával, más tantárgyak oktatásának támogatásával, természetesen teret adva az informális tanulásnak. Az információs műveltség kialakításánál azon van a hangsúly, hogy a diák képes legyen a hatékony és eredményes információszerezésre, a források értékelésére, továbbá a pontos, kreatív információhasználatra és kommunikálásra. A könyvtár kiemelt feladatai közé tartozik az olvasásfejlesztés, az önálló választás és véleményalkotás bátorítása, s így a kulturális tudatosság kialakulásának támogatása, valamint a szabadidős tevékenységek segítése: programokkal, helyszínen, információs háttérrel stb. biztosításával. Mindez hozzájárul azon kompetenciák megszerzéséhez, amelyek nélkülözhetetlenek az önálló ismeretszerzésben, az egész életen át tartó tanulásban.

KÖVETKEZTETÉSEK

A mérések igazolták az olvasás eredményessége és az iskolai könyvtár között fönnálló korrelációt. A magyar iskolai könyvtárak is többre hivatottak, mint hogy a kötelező olvasmányok raktárai és a kézikönyvek szertárai legyenek. A digitális technológia révén modern forrásközponttá válhatnak, hálózattá szerveződve megújíthatják szolgáltatásaikat, s biztosítani tudják a digitális bennszülöttek tanulásához és a szabadidő eltöltéséhez szükséges információkat.

„Azok a nemzetek, amelyeknél nem folyik eredeti kutatás, amelyeknek még főiskoláik is csak arra szorítkoznak, hogy idegen népek által felkutatott igazságokat továbbterjesszék, nagy nemzeteknek nem nevezhetők. Egy ilyen nemzet tanárai csak idegen kultúrának commis voyageur-jei, utazói, ügynökei. Egy nemzet naggyá csak akkor lehet, ha kebelében önálló kutatás folyik. Ezért a nemzetek életében döntő jelentősége van annak, van-e ott tudománypolitika, igen vagy nem.” – vallotta gróf Klebelsberg Kunó.³²

A tudománypolitika irányának és a fejlesztendő területeknek a meghatározásához ismereni kell a rendelkezésre álló tudást. Ez előfeltétele annak, hogy a nemzet szellemi és anyagi erőforrásait a leghatékonyabban használjuk föl a hiánypótló, értékteremtő és „eredeti” kutatások támogatására. A hazai neveléstudomány és oktatásügy tudásbázisáról a magyar pedagógiai adatbázis, a PAD adhat áttekintést. A továbbfejlesztés irányát az amerikai ERIC adatbázis példája mutatja, azaz a nevelés digitális könyvtárává válva elláthatja az oktatási rendszer egészét dokumentumokkal, információval.

Ahogy a nemzetek esetében, úgy a vállalatoknál is létkérdés az önálló kutatás. A globális gazdaságban az áruk és a szolgáltatások meghatározó eleme a hozzáadott érték, amely leginkább tudást, ismeretet takar. A vállalatok vételénél döntő a birtokolt intellektuális vagyon – a szabadalmak, az alkalmazott technológiák stb. –, amelyek a kutatások és fejlesztések eredményei. Önálló fejlesztés nélkül a vállalat csak más cég bedolgozója lehet. Egy országnak elsőrendű érdeke, hogy legyenek olyan vállalatai és intézményei, amelyek képesek a tudományos és technikai kutatásokban eredetit fölmutatni. A kutatáshoz pedig megfelelő információs háttér – szak- vagy vállalati könyvtár, dokumentációs központ –, továbbá biztos információkeresési készség szükséges.

Az egyén számára éppen ilyen fontos, hogy pályája során folyamatosan meg tudja újítani az ismereteit, és hogy képes legyen megszerezni a döntéseihez nélkülözhetetlen információkat. A csak a tankönyvre alapozott oktatásból – még ha sok-sok tankönyv közül választottuk is ki a lelegelektronikusabbat – az „unius libri homo” digitális változata kerülhet ki. Az egy könyvű ember, akinek a tudása csak arra az egy forrásra korlátozódik, így bizonytalanul mozog az információk és a gazdaság világában, s azt várja, hogy megmondják neki, mikor mit kell tennie. Ezért van akkora jelentősége annak a sommás megfogalmazásnak, hogy az információs műveltség az egész életen át tartó tanuláshoz biztosítja a kulcskompetenciákat...

32 Huszti József (1942): Gróf Klebelsberg Kunó életműve. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest, p. 123.

1. INTÉZMÉNYFEJLESZTÉS

Varga Attila

Intézményfejlesztés = vezetésfejlesztés?

Válaszok a TÁMOP 3.1.1 projekt kutatási eredményeire alapozva

BEVEZETÉS

Az előadás három aspektusból járta körül az intézményfejlesztés és vezetésfejlesztés kérdését. Egyrészt felvillantotta azokat az elemeket, amelyeket a TÁMOP 3.1.1 projekt különböző elemi projektjei a sikeres intézményvezetés elemeként azonosítottak. Másrészt szintén a TÁMOP 3.1.1 projekt eredményeire támaszkodva vázolta azokat a kutatási eredményeket, amelyek arra mutatnak rá, hogy az oktatási rendszer – és kiemelten az intézményfejlesztés – szemszögéből hatalmas jelentősége van az intézményvezetés fejlesztésének. Végül a szerző amellet érvel, hogy nemcsak az intézményvezetők, hanem a pedagógusok munkájában is egyre fontosabb szerepet töltenek be a vezetői teendők, készségek, így ha a címben feltett kérdésre nem is válaszolhatunk egyértelmű igennel, annyi bizonyossággal állítható, hogy vezetésfejlesztési tevékenységek nélkül ma már elképzelhetetlen az eredményes intézményfejlesztési munka. Sőt talán meg lehet kockáztatni azt a kijelentést is, hogy bármiféle pedagógiai fejlesztés szerves részét kell hogy képezze a vezetésfejlesztési aspektus.

A SIKERES INTÉZMÉNYVEZETÉS ELEMEI

Amennyiben az oktatási rendszereket a legtágabb globális perspektívából szemléljük – amint ezt az OECD¹ „A jövő iskolája”² programja teszi – legalább két olyan iskolavezetői készség azonosítható, amely elengedhetetlen az iskolarendszer fennmaradásához illetve megújulásához. Az egyik az iskolák tanuló szervezetté alakításának képessége, a másik az iskolák közösségi központtá alakításának képessége. Áttekintve „A jövő iskolája” program foratókönyveit, világosan látható, hogy amennyiben nem sikerül az iskolákat tanuló szervezetté és/vagy közösségi központtá alakítani, abban az esetben az iskolarendszerek nagy valószínűséggel, csak a bürokratikus társadalmi rendszerek – kevésbé szimpatikus és nem

1 A Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet – angol nevének – Organisation for Economic Co-operation and Development rövidítése.

2 A program eredeti angol címe: „Schooling for tomorrow”.

gyereksbarát – formájában maradhatnak fenn, vagy piaci illetve hálózati struktúrák veszik át a helyüket, vagy egyszerűen szétesnek, eltűnnek a társadalomtörténet színpadáról.

„A jövő iskolája” program forgatókönyvei:

- A status quo fenntartására irányuló kísérletek
 - „A bürokratikus iskolarendszerek folytatódásának” forgatókönyve
- Teljes struktúra-reform nyomán sokszínű, dinamikus iskolák jönnek létre „reszkolarizáció”
 - „Az iskolák mint fókuszált tanuló szervezetek” forgatókönyve
 - „Az iskolák mint alapvető közösségi központok” forgatókönyve
- Kialakulnak az iskolák alternatívái „deskolarizáció”
 - „A tanuló hálózatok és a hálózati társadalom” forgatókönyve
 - „A piaci modell kiterjesztésének” forgatókönyve
- Az oktatási rendszerek egy krízis során szétesnek
 - „A tanárok pályaelhagyása és a rendszer olvadása” forgatókönyv.

Forrás: (OECD, in press a. 4)

Mind a „tanuló szervezet” mind a „közösségi központ” forgatókönyv elnevezéséhez egy rövid magyarázat kívánkozik.

A „tanuló szervezet” esetében fontos hangsúlyozni, hogy nem egyszerűen egy olyan szervezetet jelöl a kifejezés ahol tanulás zajlik, és legfőképp nem olyan szervezetet ahol mindössze a diákok tanulnak, a pedagógusok pedig legfeljebb a tanítás révén kerülnek kapcsolatba a tanulókkal. A „tanuló szervezetek” elméletét Peter Senge állította fel. Az elmélet központi állítása, hogy azok szervezetek képesek sikeresen alkalmazkodni a környezet változásaihoz, és képesek sikeresen elérni kitűzött céljaikat, amelyeknek minden egyes tagja részt vesz a szervezet tanulási folyamatában. A szervezeti tanulás nem az egyéni tanulási teljesítmények összessége, hanem koordinált, sok közös tanulási élményen alapuló, a környezeti kihívásokra reagáló, közös célokat és fogalmakat kialakító és folyamatosan megújító folyamat (Senge 1998).

A „közösségi központ” elnevezéssel kapcsolatban ki kell emelni, hogy az iskola aktív, pedagógiai szempontból hasznos közösségi szerepvállalásáról van szó, semmiképpen nem arról, hogy az iskola épületében³ az iskola munkájától függetlenül más közösségi tevékenységek is zajlanak. Csak akkor válhat egy iskola valódi közösségi központtá, ha pedagógiai munkájának szerves részét képezi a helyi közösséggel, társadalmi partnerekkel való együttműködés (Czippán, Benedict, Varga 2010).

Az OECD iskoláztatással foglalkozó forgatókönyvei rámutattak arra, hogy ma már a sikeres iskolarendszer működtetésének alapvető feltétele a folyamatos intézményfejlesztési munka. A TÁMOP 3.1.1 projekt keretében iskolafejlesztéssel foglalkozó szakemberek meghatározták az autentikus intézményfejlesztés jellemzőit: „...olyan, tényekre alapozott,

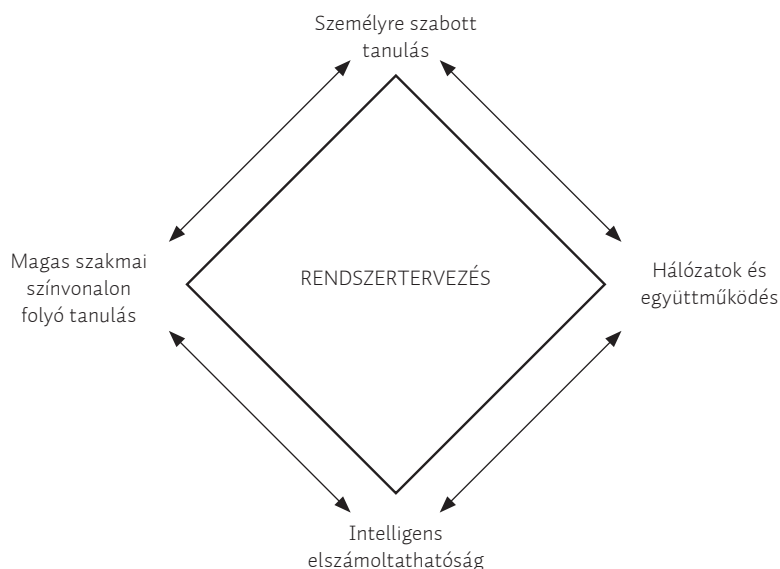
³ Ugyanakkor az épület kialakítása fontos tényező a közösségi szerep vállalásával kapcsolatban, amint erre a TÁMOP 3.1.1 projekt „Tanító Tér” elemi projektje is rámutat (Réti 2012, Lippai 2011). <http://tanitoter.ofi.hu/>

tervszerű változtatási folyamat, amely a minden egyes tanuló tanulás eredményességének növelésére és a tanulást támogató feltételekre irányul, továbbá az adott intézményre adaptált. A fejlesztés az intézmény vezetésének támogatásával, irányításával és részvételével zajlik, a megvalósításáért és eredményességéért a vezetés felelős”. (Qualitas 2011, 12. dia) [Kiemelés az eredetiben.]

Az autentikus intézményfejlesztés szükségességére hazánkban a Bognár Mária névéhez kötődő MAG projekt⁴ mutatott rá. E projekt eredményeiből kiindulva nemcsak az autentikus intézményfejlesztés fogalmának definiálására került sor a TÁMOP 3.1.1 projekt munkája során, hanem olyan intézményfejlesztési szaktanácsadó képzők képzésére, akikre alapozva az autentikus intézményfejlesztés gyakorlata elterjeszhető a teljes magyar oktatási rendszerben.

Összehasonlítva az 1. ábra tartalmát az autentikus intézményvezetés fenti definíciójával, látható, hogy az autentikus intézményfejlesztés fogalma szinte mindent magába foglal a rendszervezés elemeiből, ami David Hopkins angol iskolafejlesztési szakember szerint minden iskolát kiváló iskolává tehet.

1. ÁBRA: Rendszervezés



Forrás: David Hopkins (2011): Minden iskola kiváló iskola – A rendszervezés lehetőségeinek kiaknázása (90. oldal)

4 A MAG projektről részletes információk a <http://mag.ofi.hu/fooldal> címen érhetők el.

A fentieket összefoglalva elmondható, hogy csak akkor lehet eredményes az intézményfejlesztési tevékenység:

- ha hozzájárul minden egyes tanuló fejlődéséhez (személyre szabott tanulás),
- ha biztosítja pedagógusai számára a legkorszerűbb pedagógiai ismeretek és módszerek elsajátítását (magas színvonalon folyó tanítás),
- ha tényekre alapozottan folyamatosan visszajelzéseket ad a pedagógusok munkájáról (intelligens elszámoltathatóság),
- ha mind az iskolán belül és mind az iskola partnereivel a közös cél eléréséért való közös tevékenység kultúráját alakítja ki (hálózatok és együttműködés).

A fenti célok eléréséhez szükséges iskolaigazgatás-felfogásbeli irányváltást az Innováció a tudásalapú gazdaságban című kötet⁵ (OECD 2011) így foglalja össze: „Ahelyett, hogy a változáskezelésre” összpontosítana – amely általában a kívülről jövő változásokkal foglalkozik –, az iskolaigazgató feladata az iskola szellemi és társadalmi tőkéjének mozgósítása, különösen a tanítás és a tanulás vonatkozásában ... Az iskola vezetése továbbra is fontos marad, de az irányításáról a hangsúly átkerül a tudás bemeneteinek és kimeneteinek kezelésére. (109. oldal) ...fantáziadús és bátor vezetésre is szükség lesz ahhoz, hogy az oktatási rendszerekben ...átalakító erejű változtatások valósuljanak meg. (136. oldal) [Kiemelés az eredetiben.]

AZ INTÉZMÉNYVEZETÉS FONTOSSÁGA

Már az előző fejezet első sorai is az iskolarendszer fennmaradásához szükséges intézményvezetői készségekről szólnak, egy szemernyi kétséget sem hagyva az olvasóban arról, hogy szerző mennyire fontosnak tartja az intézményvezetés szerepét az oktatási rendszer fejlesztésében. Az alábbiak a TÁMOP 3.1.1 projekt azon eredményeiből adnak ízelítőt, amelyek további érveket szolgáltatnak a intézményvezetés fontosságát illetően.

A TÁMOP 3.1.1 projekt keretében elkészült egy javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer (NOIR) fejlesztésének stratégiájára. E javaslat a stratégia beavatkozási területeit azonosítva így ír az intézményvezetés szerepéről: „A vezetés egyik legfontosabb céljaként kell megfogalmazni a szervezeti tanulás számára kedvező légkör kialakítását és a tanulószervezetté válás humán feltételeinek a kialakítását” (Halász, Balázs, Fischer, Kovács 2011, 104). Látható, hogy a javaslat kidolgozója a teljes oktatási rendszer innovativitásának szempontjából kulcstényezőnek tartják az intézményvezetés tevékenységét.

De nemcsak az oktatási rendszer egészét vizsgáló elemi projektben bukkan fel az intézményvezetés szerepe, hanem szinte minden elemi projektben, függetlenül attól, hogy az éppen milyen irányból közelített a magyar oktatási rendszer felé. Ezt illusztrálják az alábbi példák:

5 A kötet a TÁMOP 3.1.1 projekt keretében jelent meg magyarul.

Az iskolahálózatok működését vizsgáló elemi projekt szakemberei a nemzetközi szakirodalom áttekintését követően valamint a MAG hálózat⁶, az Ökoiskolák hálózata⁷ és a Fiatalok Hálózatának⁸ működését vizsgálva jutottak NOIR-t kidolgozó kollégáikéhoz hasonló megállapításra: „A szakmai szemléletmód megváltoztatása... elmélyült tanulást kíván. A mély és elmélyült tanuláshoz a tanuló szándéka, belső motivációja mellett elengedhetetlen a megbeszélést, közös elemzést és a gyakorlatra történő reflektálást lehetővé tevő csoportos, szervezeti tanulás. Az ehhez szükséges feltételek megteremtése és fenntartása, valamint a szervezet szintjén való megvalósulás irányítása az intézményvezetés feladata és felelőssége” (Szabó, Singer, Varga 2011, 14–15).

Az iskolák lehetséges szerepét az oktatáspolitikai döntés-előkészítésben vizsgáló elemi projekt rámutatott arra, hogy az intézményvezetés fontosságával nemcsak a kutatók, hanem maguk az intézményvezetők is tisztában vannak. Az alábbi táblázatból látható, hogy a válaszadó intézményvezetők közel kétharmada úgy gondolja, hogy az oktatásügyi témákról alkotott véleményének kifejezésével képes javítani a dolgok menetén. Az oktatási rendszer fejlesztése során érdemes felfigyelni erre a hatalmas konstruktív szellemi kapacitásra, ami a magyar oktatásügy rendelkezésére áll.

1. TÁBLÁZAT: Intézményvezetők a véleménynyilvánítás hatásáról (N = 304)	
Tézis	Válaszadók (százalék)
Ha oktatásügyi témában kifejezem a véleményemet, azzal javíthatok a dolgok menetén.	61
Ha oktatásügyi témában kifejezem a véleményemet, azzal csak feszültséget keltenék.	23
Nincs véleményem ebben a témában.	16

Forrás: Török 2011 (109. oldal)

Az intézményvezetés azonban nemcsak az előzőleg említett elemi projekt által sugallt alulról felfelé irányuló oktatáspolitikai építkezés esetében kiemelkedő fontosságú, hanem – amint arra a TÁMOP 3.1.1 projekt egy másik alprojektje rámutatott – a felülről lefelé irányuló kezdeményezések megvalósulásában is. A projekt beszámolója szerint a központi kezdeményezések (jogszabályok, intézkedések) implementációjának fenntarthatósága „elsősorban a sikeres vezetésen múlik, de a tanárookra és az aktív együttműködésre képes szakmai közösségekre is komoly súlyt és felelősséget helyez” (Imre 2011, 4).

A TÁMOP 3.1.1 projekt arra is rámutatott, hogy nemcsak az iskolák szellemi, szakmai munkájának alakításában, hanem az iskolák fizikai környezetének pedagógiaileg optimális kialakításában és az infrastruktúra legeredményesebb kihasználásában is kulcsszerepet játszanak az intézményvezetők. A Tanít Tér című alprojekt kutatói azt tapasztalták, hogy

6 <http://mag.ofi.hu/>

7 <http://www.ofi.hu/okoiskola>

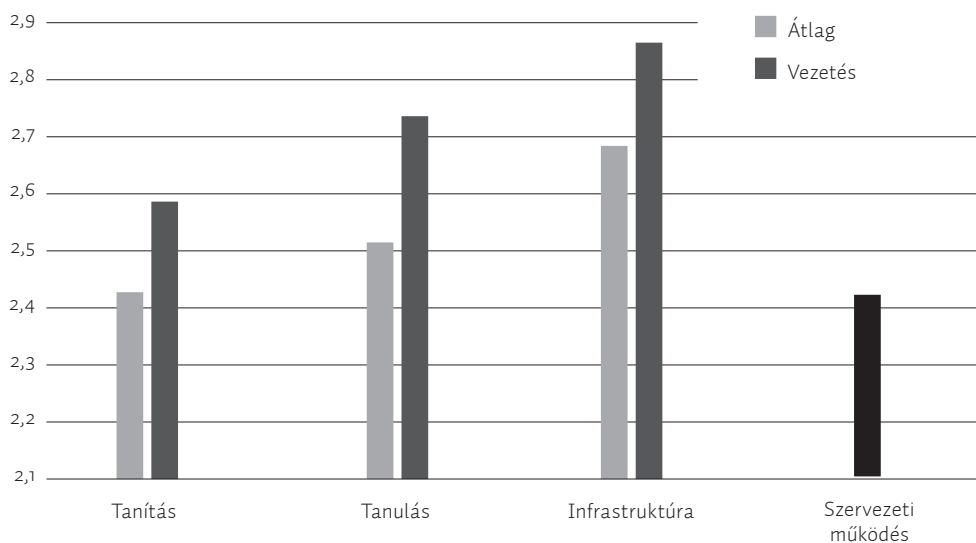
8 <http://www.youthopportunity.eu/>

azokban az intézményekben sikerült a pedagógiai munkát nagymértékben támogató fizikai infrastruktúrát (épületet, osztálytermeket, udvart vagyis az iskolalétesítmény egészét) kialakítani:

- ahol a vezetőség világos hosszú távú szakmai stratégiával rendelkezett,
- ahol segítette az iskolai élet különböző szereplői illetve az iskola és partnerei közötti folyamatos szakmai párbeszédet, és a párbeszéd eredménye be is épült az iskola stratégiájába,
- ahol a forrásszerzési tevékenység a stratégiában lefektetett célokhoz igazodott, vagyis nem azért emelt be valamit (például tehetséggondozás) az iskola stratégiájába, mert éppen a tehetségfejlesztő iskolák számára írtak ki fejlesztési pályázatot, hanem folyamatosan figyelte a pályázati és egyéb támogatási lehetőségeket és csak azokat igyekezett megszerezni, amelyek saját stratégiájának megvalósulását elősegítették (Réti é. n.).⁹

Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) és iskolafejlesztés kapcsolatával foglalkozó elemi projekt¹⁰ eredményei is egyértelműen bizonyítják, hogy minél inkább törődik egy intézményvezető egy adott területtel, annál eredményesebb lesz ez a terület. Jól illusztrálja ezt a 2. ábra:

2. ÁBRA: Az intézményvezetés szerepe az eredményes IKT fejlesztésben*



* Az eLEMÉR önértékelési keretrendszer 2011. novemberig használó több mint 600 iskola adatai alapján.

Forrás: Hunya – Tartsay 2011

9 A „Tanító Tér” projektről bővebben lásd: <http://tanitoter.ofi.hu/>, és <http://www.facebook.com/tanitoter>

10 IKT és iskolafejlesztés projektről bővebben lásd: <http://ikt.ofi.hu/> és <http://www.facebook.com/ikt.ofi.hu>

A diagramról leolvasható, hogy az IKT fejlesztések eredményessége gyakorlatilag egyenes arányban változik a területre fordított vezetési erőfeszítések mértékével. Látható, hogy jelenleg a vezetők leginkább az IKT infrastruktúra kiépítésére fordítják erőforrásaikat. Ennek eredményeképpen az iskolák IKT infrastruktúrája közelíti meg legjobban az optimális értéket (az eLEMÉR rendszerben a 4-es szintet). Az iskolavezetők részéről kevesebb figyelem jut az IKT eszközök tanulásban való felhasználására, így e téren az eredmények is alacsonyabbak, és még kevesebb az IKT eszközök tanításban való felhasználására, így e területen a leggyengébbek az eredmények.

E tények ismeretében nem meglepő, hogy az iskolák a szervezeti működésük megkönnyítésére is csak kevésbé használják az IKT eszközöket (lásd 2. ábra). Az IKT eszközök terén azt láthatjuk, hogy egyre jobb ugyan az iskolák IKT felszereltsége, azonban a lehetőségektől még mindig elmarad ezen infrastrukturális elemek kihasználtsága mind a tanulás, mind a tanítás, mind az iskola szervezeti működésének tekintetében. Valószínűleg e téren nem is várható változás, amíg az intézményvezetők fel nem ismerik, hogy felelősségük nem ér véget a különféle IKT eszközök beszerzésénél és működtetésénél. Nekik kell megteremteni az IKT eszközök használatának lehetőségeit mind a tanulás, mind a tanítás, mind az iskola szervezeti működése terén.

INTÉZMÉNYFEJLESZTÉS = VEZETÉSFEJLESZTÉS

Remélhetőleg a fentiek meggyőzték a kedves olvasót arról, hogy a vezetésfejlesztés kérdésköre nemcsak az intézményfejlesztés, hanem a teljes oktatási rendszer fejlesztésének egyik kulcstényezője. Ugyanakkor továbbra is kétségei lehetnek afelől, hogy vajon érdemes-e egyenlőségjelet tenni a vezetésfejlesztés és intézményfejlesztés között. Ez a befejező rész arra próbál rávilágítani, hogy ha az egyenlőségjel kitétele nem is száz százalékban indokolt, mégis az intézményfejlesztési munka során nemcsak az intézményvezető tevékenysége kapcsán kell hogy a vezetésfejlesztés szemléletmódja áthassa gondolkodásunkat, hanem az egyes pedagógusok munkájának fejlesztése során is. Ahogy az OECD egyik, a *jövő iskolájával* foglalkozó kötetében¹¹ olvashatjuk: „A tanároknak felelősséget kell vállalniuk munkájukért, és részt kell venniük a tanítás alakításában, ahelyett hogy pusztán a rendszer végrehajtoiként működnének. Az iskolamenedzsereknek pedig képesnek kell lenniük együtt dolgozni egy olyan tantestülettel, amelynek tagjait a legkülönbözőbb jártasságok és attitűdök jellemzik, és közben saját teljesítményüket is állandó kritikus figyelemmel kell kísérniük” (OECD, in press b. 159).

Ennek a szemléletváltásnak a lehetséges eredményeit – gyógypedagógiai intézmények szervezeti átalakulását vizsgálva – Locsmánda a következőképp foglalja össze: „Bátorságunk és kitartásunk eredménye lehet egy olyan új elméleti és gyakorlati tudás, amely a korábbiánál realitásosabb és eredményesebb is lehet. Ennek megvalósítása feltételezi az intézmények

¹¹ A kötet a TÁMOP 3.1.1 projekt keretében jelenik meg magyarul.

rugalmasságát, tanulószervezetként való gondolkodását és működését az iskolavezetéstől a különböző munkaközösségeken keresztül, minden egyes résztvevőig” (Locsmándi 2011, 170).

A fenti idézetek a pedagógusszerep változását sürgetik. Arra buzdítják a pedagógustársadalmat, és benne az iskolavezetőket, hogy végrehajtók helyett kezdjenek magukra mint felelős vezetőkre tekinteni:

- Akik nemcsak a tudásátadásra hanem a tanulásmenedzsmentre is képesek.
- Akik nemcsak tanítanak, hanem tanulásfejlesztési munkát is végeznek.
- Akik nem egyszerűen osztályoznak, hanem visszajelzést adnak és kapnak.
- Akik nem egyszerűen fejlesztik a gyereket, hanem vele együttműködve támogatják fejlődését és segítik abban, hogy saját célokat tűzzön ki, és azokat el is érje.
- Akik nemcsak információkat közölnek, hanem valódi kommunikációban állnak partnereikkel: a diákokkal, a szülőkkel, a kollégáikkal, az iskolavezetéssel és a helyi közösséggel.
- Akiknek nemcsak szaktárgyi tudásuk van, hanem a tanulásirányításhoz szükséges vezetői felkészültséggel is rendelkeznek.

A fentiek alapján a szerző meggyőződése, hogy a vezetésfejlesztési aspektus a jelenlegi oktatási fejlesztés egyik kulcseleme kell hogy legyen, ezért a címben feltett kérdést *Intézményfejlesztés = vezetésfejlesztés?*, ha nem is lehet teljes mértékben kijelentéssé alakítani, de *Intézményfejlesztés ≈ vezetésfejlesztés* válaszként mindenképp megfontolandó.

HIVATKOZÁSOK

CZIPPÁN KATALIN – FAYE BENEDICT – VARGA ATTILA (SZERK., 2010): *Collaboration and Education for Sustainable Development*. Support network. Oslo.

[HTTP://support-edu.org/webfm_send/767](http://support-edu.org/webfm_send/767) (Letöltve: 2012. 01. 15.)

HALÁSZ GÁBOR – BALÁZS ÉVA – FISCHER MÁRTA – KOVÁCS ISTVÁN VILMOS (SZERK., 2011): *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*. OFI, Budapest, p. 104.

[HTTP://tamop311.ofi.hu/kiadvanyok/noir](http://tamop311.ofi.hu/kiadvanyok/noir) (Letöltve: 2012. 01. 15.)

HOPKINS, D. (2011): *Minden iskola kiváló iskola – A rendszervezés lehetőségeinek kiaknázása*. OFI, Budapest.

[HTTP://tamop311.ofi.hu/kiadvanyok/konyvek/682-hopkins-beliv-nyomda](http://tamop311.ofi.hu/kiadvanyok/konyvek/682-hopkins-beliv-nyomda) (Letöltve: 2012. 01. 15.)

HUNYA MÁRTA – TARTSAYNÉ NÉMETH NÓRA (2012): *Az intézményvezetés szerepe az eredményes IKT fejlesztésben*. Személyes közlés az eLEMÉR rendszer adatai alapján. OFI, Budapest.

IMRE ANNA (2011): *TÁMOP 3.1.1 7.3.5 „Helyi szintű oktatásirányítás elemzése” című elemi projekt beszámolója*. Kézirat. OFI, Budapest.

LIPPAI EDIT (SZERK., 2011): *Ajánlások a minőségi iskolai infrastruktúra kialakításához*. OFI, Budapest.

[HTTP://tamop311.ofi.hu/kiadvanyok/ajanlasok-minosegi](http://tamop311.ofi.hu/kiadvanyok/ajanlasok-minosegi) (Letöltve: 2012. 01. 15.)

LOCSMÁNDI ALAJOS (2011): *Szervezeti átalakulás a gyógypedagógiai intézményekben*. In Kópatakiné Mészáros Mária – Mayer József (szerk., 2011): *A szavak és a tettek*. OFI, Budapest, 169–183. <http://tamop311.ofi.hu/kiadvanyok/szavak-tettek> (Letöltve: 2012. 01. 15.)

OECD, IN PRESS A.: *A jövő iskolája. Gondolkodás az oktatásról – Forgatókönyvek*. OFI, Budapest, p. 4.

- OECD, IN PRESS B.: *A jövő iskolája – Az innováció hálózatai – Az iskolarendszer és az iskolamenedzsment új modelljei*. OFI, Budapest, p. 159.
- OECD 2011: *Innováció a tudásalapú gazdaságban*, OFI, Budapest, p. 111.
- [HTTP://tamop311.ofi.hu/kiadvanyok/konyvek/innovacio](http://tamop311.ofi.hu/kiadvanyok/konyvek/innovacio) (Letöltve: 2012. 01. 15.)
- QUALITAS 2011: *Intézményfejlesztési Szaktanácsadó Képzők Képzése előadás: „Az intézményi változást támogató szakemberhátter biztosítása keretében kifejlesztett képzők képzése program további sorsa, és a szakpolitikai ajánlás előkészítése” című szakmai műhelyen*, 2011.10.17. Budapest.
- RÉTI MÓNKA (É. N.): *A hazai közoktatási épületfejlesztési infrastrukturális programok tapasztalatai. Háttér tanulmány*. OFI, Budapest. <http://tamop311.ofi.hu/6-7-2/reti-monika-2-hazai> (Letöltve: 2012. 01. 15.)
- RÉTI MÓNKA (SZERK., 2011): *Kívül-belül jó iskola. Tanító terek*. OFI, Budapest.
- SENGE, P. M. (1998): *Az 5. alapelv – A tanuló szervezet kialakításának elmélete és gyakorlata*. HVG Rt., Budapest.
- SZABÓ MÁRIA – SINGER PÉTER – VARGA ATTILA (SZERK., 2011): *Tanulás hálózatban – Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához*. OFI, Budapest.
- [HTTP://tamop311.ofi.hu/kiadvanyok/konyvek/tanulas-halozatban](http://tamop311.ofi.hu/kiadvanyok/konyvek/tanulas-halozatban) (2012. január 15)
- TÖRÖK BALÁZS (2011): *Az iskolák lehetséges szerepe az oktatáspolitikai döntés-előkészítésben*. Kézirat. OFI, Budapest.

Török Balázs

Jövőképek és irányíthatóság

Korreferátum

az *Intézményfejlesztés = vezetésfejlesztés?* című előadáshoz

BEVEZETÉS

A korreferátum az „Intézményfejlesztés = vezetésfejlesztés?” előadásban bemutatott „Jövő iskolája” OECD projekt kritikai megközelítésére épült. Az OECD jövőkép-koncepciók háttérnek elemzése feltárja, hogy a szupranacionális szinten megfogalmazott fejlesztés-eszmék, ideál-tipikus modellek milyen irányítási illúziókhoz vezethetnek. Felveti a kérdést, vajon az oktatási rendszerek összevetésének az elmélettechnikai és analitikai előnyökön túl lehet-e számottevő relevanciája a lokalitáshoz, kultúrához kötött irányítás számára? Felhívja a figyelmet, hogy a célmenedzsmentben a szupranacionális összevetések túlzott érvényre jutása veszélyeztetheti a rendszer önreflexiójának mélyülését, belső önvezérlő mechanizmusainak erősödését. A bevezetést követően röviden felidézzük az eredeti „Schooling for Tomorrow” program legfontosabb jellemzőit, majd mérlegeljük, vajon az összehasonlítás fogalmi keretei milyen módon bővítik – és milyen módon szűkítik le – a döntéshozatalban részt vevők irányítási kapacitásait?

A JÖVŐKÉP MINT CÉLMENEDZSMENT

A szekció nyitó előadása az intézményfejlesztés témáját a „Jövő iskolája” című OECD projekt alapján mutatta be. A 2001-ben újtjára indított és a következő időszakban továbbfejlesztett elemzés az iskolarendszerek eltérő jellegét jövő forгатókönyvekben reprezentálta (OECD-CERI 2001). A programban részt vevő szakértők hat eltérő jövőképet konstruáltak, figyelembe véve az oktatásban általuk leginkább fontosnak ítélt „változó-nyalábokat”. A modellek építéséhez használt változók között az oktatási rendszer irányába megmutatkozó társadalmi elvárások és politikai támogatás, az iskolázás céljai és funkciói, valamint a szervezeti keretek és a geopolitikai dimenziók szerepeltek. A leírások fontos tényezőként vették figyelembe a tanártársadalom várható helyzetét.

Az eredeti hat elemű tipológia készítői szerint mintegy 15–20 éves előrettekintésben lehetséges mérlegelés tárgyává tenni az egyes eltérő típusú közoktatási rendszerek jövőjét. Fontos kitétel, hogy a modell állításokat tesz az iskolák jövőjéről is, megfogalmazva legfontosabb jellemzőiket, ténylegesen azonban nem intézmények, hanem oktatási rendszerek leírását ambicionálták készítői.

A jövő-forgatókönyvek könnyen áttekinthető logikai keretet kínálnak az elemzéshez. Két jövőkép a jelenleg is létező modellek időbeli kiterjesztése révén jött létre, ezért ezeket „status quo” jövőképeknek nevezték (1. ÁBRA). Két másik jövőkép az iskolák megerősödésének folyamatát vetíti előre, ezért ezek „iskolásítást” (re-schooling) elnevezést kaptak. Megint másik két jövőkép az iskolák háttérbe szorulását vizionálta, ezért ezek az „iskolák megszűnése” (de-schooling) elnevezést kapták.

1. ÁBRA: Jövő forgatókönyvek az OECD „A jövő iskolái” program alapján		
„Status quo” scenáriók	„Re-schooling” scenáriók	„De-schooling” scenáriók
(I.) bürokratikus iskolarendszerek	(III.) helyi társadalmi központokként működő iskolák	(V.) tanulási hálózatok és hálózati társadalom
(II.) a piaci modell terjeszkedése	(IV.) az iskolák mint tanulószervezetek	(VI.) a tanárok kivonulása – „össz-szeomló” iskolarendszer

A SZUPRANACIONÁLIS MEGVITATÁS ÉRTELME

A scenárió tipológia alapján az iskolarendszerek jövője eredendően szupranacionális szinten alkalmazható műfaj (OECD-CERI 2001). Az OECD-CERI¹ által összefogott szakértők, oktatáspolitikusok használatára szánták a jövő forgatókönyveket, közös tájékozási pontok kijelölésére. Jellemző, hogy a program később Toolbox – „szerszámkészlet” – név alatt futott tovább, most már az országspecifikus scenáriók kialakítása céljából (OECD-CERI 2003). Az eszköz gyakorlati használatát bemutató konferencia résztvevői megfogalmazták a számukra kívánatos jövőképet, azaz kimondták, hogy saját oktatási rendszerük fejlődését mely irányba befolyásolnák. A konferencia záródokumentuma néhány részletében akár egy multinacionális cég stratégiai manifesztuma is lehetne: „nemzetközi távlatok és referenciák alapján tájékozási, de helyi alapokon megvalósuló cselekvési stratégia; hosszú távra előrettekintő gondolkodás, de mai napi relevanciával; saját szándékainktól és mások igényeitől egyaránt meghatározott fejlődés; különböző partnerek hálózatára és dialógusára épülő erőteljes összhatás (szinergikus). És szükségünk van nagyon gazdag és hasznosítható tudásbázisra” (OECD-CERI 2001). A jelek arra utalnak, hogy az OECD irányításában és módszertani kultúrájában fontos szerepe van a szakértők felkészítésének, a döntéshozók informális képzésének, az olyasféle egyeztetéseknek, amelyek jóval többnek számítanak az egyszerű informálásnál. A „saját szándékainktól és mások igényeitől egyaránt meghatározott fejlődés” jól mutatja, hogy az OECD program eredeti célja az oktatási rendszerek

1 Organization for Economic Cooperation and Development – Centre for Educational Research and Innovation.

alakítási folyamatainak befolyásolása a döntés-előkészítők és a döntésekben részt vevők informális tanulása révén. Fontos szerepet kapott a tudásmenedzsment, ami a piaccgazdaságban egyre fontosabb területe a hatékony működésnek, és ami később a tényeken, bizonyítékokon alapuló (evidence based) döntéshozatal javaslatában köszön majd vissza az oktatáspolitikában (Biesta 2007). Az OECD programok legjelentősebb hatása nem maguknak a tényeknek az igényes és adat-gazdag bemutatása, ahogyan azt megszokhattuk az OECD kiadványok tömegében, hanem sokkal inkább azoknak a *szemléleti kereteknek, gondolkodási struktúráknak a felépítése, amely meghatározza a lehetséges alternatívákat, és behatárolja a gondolkodás értékészletét.* Ebben az értelemben az OECD egyik legfontosabb szerepe: a szupranacionális szintű kommunikációs struktúrák felépítése, ami a globális folyamatok felülről vezérlésének, koordinálásának szerepét tölti be. Kapacitásaira és működésének eredményességére jellemző, hogy az ugyancsak szupranacionális szintű koordinációban és strukturálásban érdekelt Európai Unió is OECD mintákat követ. A közelmúltban eredményeit publikáló *Knowledge and Policy projekt* felhívta a figyelmet, hogy az európai és a hazai oktatáspolitikát a tudástermelés eszközeivel befolyásolni képes szupranacionális szervezetek kevésbé az európai színtérhez köthetők, mint inkább a világszervezetekhez (OECD). A szakértők az európai országok szakértőinek tudáshálózatát vizsgálva azt találták, hogy az kevésbé nyitott az uniós irányokba, mint inkább a globális tér távolabbi, az angolszász vagy észak-amerikai zónái felé (Kosa and Mossé 2008). A tények ismeretében természetesnek vehető, hogy az Európai Unió a policy-alkotás és célválasztás tekintetében egyfajta követő szerepkört alakított ki magának az OECD mint „tematizációs zászlóshajó farvizén”. Elegendő, ha visszatekintünk az 1995-ben megjelent „Fehér Könyv az oktatásról és képzésről” programterv tartalmaira. Az uniós dokumentum inhomogén filozófiai, ideológiai konglomerátum legalábbis az abban az időben módszertanilag jóval lecsiszoltabb és konzekvensebb OECD publikációkhoz mérten (EU 1995).

Az OECD olyan fogalmi apparátus kialakítására törekszik, amely az oktatási rendszereket szupranacionális szintű általánosíthatósággal képes leírni. Az alkalmazott fogalmi rendszerek ennek megfelelően a működési módok meghatározására és nem a rendszereket alkotó kulturális identitások, entitások specifikumának megragadására képesek. A kialakított fogalmi apparátusnak előnye, hogy bármelyik oktatási rendszer működése megragadható általa. A „Jövő iskolája” programban kimunkált „bürokratikus iskolarendszerek” modell számos ország oktatási rendszerére jellemző – a magyarországra biztosan –, miként ezt a korábbi elemzések bemutatták (Török 2004). A magas általánosíthatósággal rendelkező fogalomrendszereknek nagy jelentősége van elemzéstechnikai és analitikai szempontokat figyelembe véve, azonban sajátos kockázatokat rejtenek a valóság alakítása, a lokális rendszervezérlés szempontjából. Azok az oktatáspolitikusok, akik magas általánosíthatóságú rendszermodellek alapján alakítják ki fejlesztési programjaikat, tartósan együtt kényszerülnek élni az irányítani kívánt rendszer „alacsony implementációs készségével”. Az intézmény, az iskola többnyire „problémaként” jelentkezik számukra. A rendszer inerciájának állandósuló tapasztalatáról meta-szinten látható be, hogy ez csak részben köthető a megvalósítói szinthez. A implementáció gyengeségében irányítási anomáliáknak, pontatlanul

konceptualizált és fókuszált policy törekvéseknek és félrevezető rendszermodellek alkalmazásának legalább akkora szerepe lehet, mint az intézményi szint kapacitáskorlátainak. A következőkben megkíséreljük igazolni állításunkat, miszerint a problémák jelentős – akár nagyobb része – irányítási anomáliaként fogható fel.

AZ IRÁNYÍTHATÓSÁG ILLÚZIÓ?

A magas általánosíthatóságú modellek előnye, hogy megkönnyítik az áttekintést a rendszerekre vonatkozóan. Felépülésük, kidolgozásuk alapja a rendszer komplexitásának redukálása a megismerési technikák révén. Az irányítás szelektál, mellőz, nem vesz figyelembe bizonyos tényezőket, éppen ezért működőképes. Látványos bizonyítéka volt ennek a No Child Left Behind (NCLB) 2001-ben – az Egyesült Államokban – bevezetett reformprogramja. A korábbi differenciált, pedagógiaiilag megfogalmazott intézményi szintű fejlesztési célok helyett radikálisan új célmenedzsmentet vezetett be az oktatásirányítás. A leegyszerűsítés lehetővé tette, hogy a program szövetségi szintű szabályok alapján valósuljon meg, annak ellenére, hogy az oktatás tagállami és helyi szintű irányításának hagyománya van az Egyesült Államokban. A redukált rendszermodell az iskolák finanszírozását a tanulók standardizált eszközzel mért tanulmányi teljesítményeihez kötötte, hasonlóan a gazdaságban megszokott módszerhez, ahol a cégek kihelyezett egységeinek nyereség-előirányzat alapján határozzák meg az éves feladatát. A változtatások alapja olyan leegyszerűsített modell volt, amely a tanulói teljesítménynövekményt az oktatás kizárólagos funkciójaként fogta fel, eltekintve az oktatás számos egyéb – például nevelési – funkciójától. *Az oktatásirányítás teljesítménye voltaképpen éppen abban a szelekcióban mutatkozik meg, ami alapján a rendszer működését vezérli, az intézményeket teljesítménykényszer alá vonja.* A NCLB programban az iskolák éves „nyereség-kimutatása” a tanulók standardizált teszten mért teljesítménye volt. Az alkalmazott oktatásirányítási szabályrendszer, a redukált rendszermodell racionális alapja addig tartható fenn, amíg a modellbeli leegyszerűsítés alapján bevezetett szabályok és intézkedések más funkciók mentén jelentkező káros hatásai kezelhető szinten tarthatók. Az NCLB esetében a tanári hivatás kiürülése, a tesztre tanítás következtében kialakult egyoldalúság, a hátrányos helyzetűek teszt-stressz miatt kimutatott lemaradása, a nevelésre fordítható idő csökkenése mint a program negatív externáliái kikényszerítették az oktatásirányítás korrekciós lépéseit. Az NCLB program lényeges átalakulásokon megy át napjainkban. Büntető, retorzív jellegű működése változik, nő a tanárok szabadsága, és bővül értékelésük rendszere. A történet tanulsága, hogy minden irányítási csoport akkor elég erős és elszánt, ha meggyőződése, hogy a rendszer egészét kontroll alatt tartja. Valójában a rendszer valóságos komplexitását teljes egészében nem lehet leképezni irányítási szinten, ezért szerencsés, ha az irányítók küldetéstudattal is rendelkeznek. A fogalmak és a modellek által felkínált racionális eszközökkel a rendszer számos folyamata egyáltalában nem is ragadható meg. Az oktatásirányítás ezért előbb-utóbb mindig arra kényszerül, hogy a kontroll mértékét és módját megváltoztassa. Az irányítás tehát bizonyos mértékben minden esetben illúziókra épül, azonban ennek mértéke eltérő az irányítók által alkalma-

zott szelekciótól függően. A szupranacionális szinten „forgalmazott” modellek azokban az oktatási rendszerekben jelentenek komoly veszélyt, ahol a nemzetközi szint iránti lojalitás túlzott, és ahol szupranacionális megoldási javaslatok szelektálására csekély kapacitás áll rendelkezésre. Az „utazó-policy” azokat az OECD kezdeményezéseket jelenti, amelyeket receptúraszerűen vesznek át az országok. Leginkább azok a nemzeti oktatási rendszerek kiszolgáltatottak, ahol a helyi kritikai oktatáskutatás kialakulatlan, elméleti alapjai gyengék, a reflexiós képesség az oktatás-statisztikai műveltség szintjén áll. Ezekben az országokban nem ritka, hogy a javasolt jövőképekből arra következtetnek, hogy annak valamilyen módon lehetségesnek is kell lennie. A következőkben olyan országok gyakorlatát mutatjuk be, ahol élesen megmutatkozik az irányíthatóság illúziójának negatív következménye. Meglehet a példa távoli a hazai oktatási rendszertől, annyiban viszont hasznos, hogy felnagyítva mutatja a szupranacionális reguláció kritikátlan elfogadásának és a policy-importnak a kedvezőtlen következményeit.

Az oktatásfejlesztés témájának Magyarországon megszokott európai és amerikai tárgyalási módozatának relativizálása érdekében a 2009-es szociológiai világkonferencia előadásainak anyagait tekintettük át. Az előadások sokasága jelezte, hogy a szociológus szakma gyakorlói között nagy számban vannak, akik a neoliberais gazdasági modellel összekapcsolódó technológizált oktatásfejlesztést kritikusan szemlélik. Egy törökországi előadó szerint a mikro-szintű policy – az iskolai szintű reflexió – az utóbbi években kisebb szerepet kapott a folyamatok tervezésében, más szóval a felülről jövő – szupranacionális szinten regulált oktatásfejlesztés – némileg háttérbe szorítja a belső reflexióra épülő önrányítást. Az előadó a jelenséget arra vezette vissza, hogy alapvetően a kapitalista társadalmat jellemző hatalmi viszonyok alakítják a folyamatokat (Funda 2010). A tanuló centrikus pedagógiai modell terjedésének ugandai tapasztalatairól szóló előadó az egyik legerőszakosabb – globális járványként terjedő – jelenségnek minősítette a nyugati liberális modellel terjesztő oktatáspolitikát (Altinyelken 2010). Az új tanterv tematikája, az interakciók középpontba helyezése, a tanulói aktivitásra való koncentráció, a „tevékenykedtetve” tanulás, a tanulási célok középpontba állítása, a csoportmunka és párban végzett munka idegen volt az eredeti ugandai tanulási és tanítási hagyományoktól. A policy-alkotók – akiknek mentalitására jellemző, hogy bíznak magukban és nem hallgatják meg az embereket – a várható eredmények ígézetében erőltetik a fejlesztéseket: növekvő tanulói teljesítmények, élvezetes leckék, a tanulási motiváció fejlődése, az együttműködési készség javulása stb. az elérendő céljuk. A policy diktátumok eredményessége azonban kétséges. Intézményi szinten meglehetősen szelektív a kitűzött tevékenységek végrehajtása – hybrid gyakorlat alakult ki –, amely ötvözi a korábbi és az új módszereket. A policy azonban hegemónikus szerepet biztosít egy-egy módszernek, így annak nincs jogszerűen vállalható alternatívája. Az ugandai társadalomban nagyon kevés kutató meri megkérdőjelezni az egyedül üdvöztetőnek kikiáltott módszer eredményességét, így aztán túlzott várakozások alakulnak ki a propagált megoldások irányában. Természetesen lenne ok a változásokra, és célokra is szükség van, ezt azonban maguknak kellene megtalálni, és nem az amúgy is meglévő függőségek alapján máshonnan importálni (Altinyelken 2010). Az említett példák meglehetősen

távol állnak Magyarországtól, azonban jól mutatják milyen következményekkel jár, ha a szupranacionális szinten megfogalmazott modellektől és javaslatoktól a lokalitást nem védik rendszer-specifikus szelekciós mechanizmusok. A policy naivítás ebben az értelemben tehát elégtelen szűrő mechanizmusokat jelent.

MODELLVÁLTÁS?

Az OECD jövő forgatókönyvei bizonyos kockázatokat hordoztak magukban azáltal, hogy felfoghatók modell átalakításra tett javaslatként is. Ennek jele, hogy a „Jövő iskolája” programhoz kapcsolódó konferenciákon jelenlévő oktatáspolitikusok, döntéshozók és szakemberek „az iskola mint tanulószervezet” jövő scénáriót minősítették leginkább kívánatosnak a nemzeti oktatási rendszerük szempontjából (Johansson 2000). Tekintettel arra, hogy az egyes scénáriók – mint a projekt dokumentumaiban olvasható – nem iskolák, hanem oktatási rendszer típusok leírását célozták, az eredmények voltaképpen az oktatási rendszerek közötti preferencia sorrend felállításaként értelmezhetők. Ha egyetértünk Habermasszal, miszerint érdek nélküli megismerés – teória – nem létezik, akkor fel kell tennünk azt a kérdést, vajon kinek/kiknek a rendszertípusa került a kívánatos, vonzó oktatási rendszer státuszába és vajon ez a szupranacionális szinten történt előrelépés kinek jelenthet előnyöket (Habermas 2005). A korábbiakban ismertetett No Child Left Behind program alapján a választ nem nehéz megadni. Mint említettük a 2001–2002-ben indult program az amerikai iskolákat olyan irányítási struktúrába kényszerítette, ami korábban a gazdasági menedzsment területén volt ismerős. Az intézmények könyörtelen output vezérlés alá kerültek. A tanulók éves tanulmányi teljesítményének mérésén múltott az iskola finanszírozása, s így fennmaradása is. A lemaradó iskolák retorziókkal nézhetek szembe, és ha nem tudtak változtatni, néhány éven belül kirostálódtak a rendszerből, megszűntek. Az NCLB által alkalmazott irányítási modell a tanulói eredményesség adatain kívül semmilyen más tényezőt nem vett figyelembe, így az iskolán belüli folyamatok kommunikálhatatlanok voltak az irányítás felé. Ebben a helyzetben természetes módon vált szükségessé egy olyan intézménymodell kialakítása, idealizálása, amelyben az iskola a számára felülről előírt célok irányában maximális önvezérlésre képes. Az iskola mint tanuló szervezet modell középpontba kerülése az OECD által formált diskurzusokban tehát többek között arra vezethető vissza, hogy az amerikai oktatási rendszerben sürgősen szükség volt az önvezérlő, önirányító intézménykép propagálására. A rendszer egészére alkalmazott output vezérelt irányítás csak akkor működhetett megfelelően, ha az egyes intézmények erőforrásaikat öntevékenyen és tanulékonyan a számukra előírt célok mentén mozgósítják, újraszervezik. Az OECD tevékenysége ebben az értelemben – ha szabad így mondani – propagandisztikus célokat is szolgált. A jövőkép modellek ahhoz hasonlóan „egy irányba húztak”, ahogyan például a bolognai rendszer pozitívumai is elhalványították a hagyományos európai felsőoktatás előnyeit, így az európai felsőoktatási térség kiépítése jegyében a modellváltás és nem a rendszer továbbfejlesztése vált felvethetővé. Bizonyos OECD eredetű fogalmi konstrukciók fontos jellemzője tehát, hogy nem egyszerűen a meglévő oktatási rendszerek optimális szabályozására tesznek javaslatot, hanem ennél tágabb

perspektívákat használva a rendszer működésének áthangolására, alakítására. A jövőképek „forgalmazása” nem csupán arra irányult, hogy a nemzeti oktatási rendszerek tökéletesítését segítse, hanem hogy egy bizonyos ideáltípust kívánatosnak állítson be – és ez általában az angolszász jellegzetességeket mutató oktatási rendszer volt, tekintve az OECD közelségét az angolszász országok által képviselt érték- és érdekvilághoz. Pedig ugyancsak az OECD elemzések mutatták ki, hogy a bürokratikus rendszerek tanulói – Japán, Kína – a PISA kompetenciaméréseken lényegesen teljesítőképesebbek, mint a „Jövő iskolája” projektben kedvezőnek ítélt piaci-modellt alkalmazó országok. Tanulásgképpen összegezhető, hogy a bürokratikus oktatási rendszerek fejlesztésekor nem az eltérő – angolszász – rendszertípus teljesítményein és struktúráin célszerű tájékozódni, hanem a bürokratikus rendszer sajátos fejlődési potenciáljának ismeretén. Kockázat, ha az oktatáspolitikusok, döntéshozók és szakértők jelentős része az ideák, célok és igények pusztá megfogalmazásából arra következtet, hogy ezek megvalósíthatók, majd a javasolt mintákat „a határokon átutazó policynak”, transzferálható technológiának tekintik. A PISA-mérések finn sikereiből is tudjuk, hogy abban meghatározó szerepe volt az egyedi kulturális tényezőknek (Väliljärvi, Linnakylä et al. 2002).

Az oktatásirányítás vonatkozásában egyre gyakrabban emlegetik a technológiai irányítási modell kritikáját és javasolják az ökológiai – azaz élő szervezetekből álló – rendszermodellek alapulvételét (Funda 2010). A változás fontos hangsúlyeltolódást jelez. A technológiai modelleken tájékozódó irányítás terjeszkedni igyekszik: a rendszer komplexitásának egyre teljesebb feldolgozása érdekében folyamatosan bővíti kapacitásait. Az élő szervezetek irányítását alapul vevő rendszermodelleket ettől eltérő racionalitás vezérli. Az ökológiai modellek az irányított alrendszerek *önépítő mechanizmusaira építenek*, azt erősítik, ezért visszafogottabbak, sok esetben csupán a növekedést gátló káros behatások kiküszöbölésére törekuszenek. Az oktatáshoz szorosan kapcsolódó példával élve: a nevelő irányít, mert változást akar elérni a tanulóknál, valódi célja mégis az, hogy feleslegessé váljon, ezért az irányítás minimalizálásának vagy elhagyásának alternatíváját is folyamatosan vizsgálja. A technológia alapú rendszermodellek alapján kidolgozott irányítási rendszerek esetében a kontroll csökkentése kevéssé tehető racionális céllá.

REPÜLŐ ÉS HAJÓ

Mi tehát a valódi hatása a jövő pásztázásának? Arról lenne szó, amire az OECD Oktatáskutatói és Innovációs Központja (CERI) annak idején utalt: „más policy szektorokkal összevetésben az oktatás terén viszonylagosan alacsonyan fejlett az előrettekintő gondolkodásmód” (OECD-CERI 2001). Vagy a jövőorientált gondolkodás jelenleg „szánalmasan alulfejlett” módszertanának bővítése inkább indoktrinációként értelmezhető?

Magyarország túlzottan jó tanuló volt a „globalizáció iskolájában” – elég a rendszerváltás utáni privatizáció világviszonylatban rekordteljesítményeire utalni –, és most talán ennek is köszönhetően felerősödött az önmagára találás ambíciója. A szupranacionális irányban manapság tapasztalható szelektív óvatosság valószínűleg nem alap-attitűd, keletkezését

inkább a korábbi „reform-diktatúrák” magyarazzák. A társadalmak belső dinamikájának alapján feltételezhető, hogy a túlzott liberalizálást, a megőrzésre és identitáskeresésre irányuló erőfeszítések kilengései követhetik. Az optimális rendszerirányítás ennek megfelelően az egyensúly fenntartásaként (helyreállításaként) is értelmezhető. A mértéktartás, a középút keresése a társadalomirányítás alapelveként ugyanúgy jelentőséggel bír, ahogyan az egyéni élet vezetésében vagy a kibernetikában (Luhmann – Brunczel 2006). Európára és a nyugati világra mérceként tekintő hazai oktatásirányításnak reflektálnia kell az eddigi „erőltetett westernizáció” következményeire. A szupranacionális szinten forgalmazott modernizációs elvek, kihívások, fejlesztési célok és innovációs elvárások tettere kész követése csak a hazai rendszer állapotának ismerete alapján lehet sikeres. Diagnózisunk szerint legalább annyit tanulhatunk más rendszerek megismeréséből, mint saját oktatási rendszerünk működési mechanizmusainak intézményi szintű tanulmányozásából. Ez utóbbira mintha nagyobb szükség lenne manapság. Az elmúlt évtizedekben a szupranacionális szinten definiált „kihívásokra” mintha érzékenyebben reagált volna az oktatáspolitikai, mint a tanulók teljesítményéért felelősséget viselők jelzéseire. A szupranacionális szinten koordinált tervezés – a valóság komplexitásának kényszerű leegyszerűsítése miatt – félreviheti a nemzeti oktatáspolitikát, ezért hasznos, ha az oktatásfejlesztési céljainkat és az úgynevezett „kihívásokat” belső elemző munkával a rendszeren belüli reflexiókra építve dolgozzuk ki. E téren nem hiba, ha kevésbé hagyatkozunk a nemzetközi „oktatásfejlesztési piac késztermékeire”. A kontinentális iskolarendszer típusába sorolható magyar oktatásba, mintha túlzott igyekezettel implantáltuk volna a transzatlanti rendszer sikerrel kecsegtető menedzserista újításait az elmúlt évtizedekben. Márpedig kockázatos a repülőgép-vezetés gyakorlatát alapul véve hajót kormányozni, noha való igaz, mindkét feladat az áramlástechnika alapelveinek ismeretében végezhető eredményesen. Emlékeztetünk George Papadopoulos – az OECD volt igazgatóhelyettesének – szavaira is, aki több mint egy évtizede Magyarországon járva, feltehetően nem taktikai okokból, hanem komolyan veendő figyelmeztetésként hívta fel a magyar szakértők és oktatáspolitikusok figyelmét az oktatás *kulturális szellemiségének meghatározó fontosságára*. „Az oktatás par excellence nemzeti politika marad, illetőleg mindig is az volt. Nagyon nehéz az összehasonlítás az olyan ügyekben, amelyek egy rendszer kulturális szellemiségét érintik. (...) Az eszmecserék leginkább arra szolgálnak, hogy levonjuk a tanulságot egymás tapasztalataiból (...) De semmiképp sem arra, hogy egymás helyzetét megpróbáljuk lemásolni. (...) Ne felejtjük el, nem lemásolni akarjuk egymás rendszereit, hanem azt próbáljuk megérteni, hogyan alakulnak ki ezek a rendszerek, és mik a célkitűzéseik” (OKI 2003, 16–17). Az eltérő oktatási rendszerek működésének mélyebb megértése, remélhetően lassan az autonóm fejlődés lehetőségeinek felismerésére ösztönzi az oktatáspolitikát. A mintakövetésre hajlamos stratégiák és oktatáspolitikusok számára kedveskedő humorral megfogalmazva: „a felszállási parancs kiadása előtt gondosan meg kell vizsgálni a járművet. Ha hajót irányítunk, ne törekedjünk magassági kormány használatára”. Lehetséges, hogy a rendszerek önmagukból – és nem egy másik rendszer analitikájából – érthetők meg. Az összehasonlításokon túlmutató önreflexió fontosságát az egyik felszólaló is megerősítette, aki szerint többek között az volt a magyar oktatás elmúlt évtizedének egyik problémája,

hogy a magas szintű bürokratikus irányítás esetén teljesítőképes rendszert angolszász elvek és modellek alapján kísérelték meg irányítani. Rendszer összehasonlítások fejlesztik az analitikai képességet, segítik a tájékozódást, így jelen diagnózis felállításában is szerepet kaptak. Mérlegelni kell azonban, hogy egy-egy oktatási rendszer jövője sokkal inkább önmegújító kapacitásán és önmegújításának mélységén alapul, mint a szupranacionális mintaadásokon.

IRODALOM

- ALTINYELKEN, H. K. (2010): *Pedagogical renewal in sub-Saharan Africa: the case of Uganda. Comparative Education*, 46. No. 2. 151–171.
- BIESTA, G. (2007): *Why 'What Works' Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. Educational Theory* 57. No. 1. 1–22.
- EU (1995) *Fehér könyv az oktatásról és képzésről – Tanítás és tanulás – A tanulás váljon természetes társadalmi szükségletté.*
- FUNDA, K. S. (2010): *Neoliberal Restructuring of Education & Its Implications at the Micro Level: Community Financing of Primary Education in Turkey. I. W. C. o. Sociology, Göteborg.*
- HABERMAS, J. (2005): *Megismerés és érdek. Jelenkor Kiadó, Pécs.*
- JOHANSSON, Y. (2000): *Chair's Conclusions of Rotterdam Conference on Schooling for Tomorrow. CERI-OECD, Paris.*
- KOSA, I., MAURY, C., MÉLOTTE, A., P. MOSSÉ, JENNY OZGA ÉS SCHOENAERS, FRÉDÉRIC (2008): *Knowledge and Policy in Education and Health. Challenging State legitimacy in 8 European countries: facts and artefacts, Project n° 0288848-2 co funded by the European Commission within the Sixth Framework Program.*
- LUHMANN, N. ÉS B. BRUNCZEL (2006): *Bevezetés a rendszerelméletbe. Gondolat, Budapest.*
- OECD-CERI (2001): *What schools for the future? OECD – Centre for Educational Research and Innovation, Paris.*
- OECD-CERI (2003): *Schooling for Tomorrow – Building the Toolbox: England. OECD.*
- OKI (2003): *Iskolavezetés és élethosszig tartó tanulás. OECD/Magyarország szeminárium, Budapest, 2001. december 6–7.*
- TÖRÖK, B. (2004): *A közoktatási rendszer fejlődési alternatívái az OECD-CERI szcenárió tipológia alapján. Felsőoktatási Kutatóintézet – Professzorok Háza, Budapest. p. 84*
- VÄLIJÄRVI, J., P. LINNAKYLÄ ET AL. (2002): *The Finnish success in PISA – and some reasons behind it: PISA 2000. Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, Jyväskylä.*

2. SZEKCIÓ – ÁTMENETEK

Szemerszki Marianna

Fiatalfelnőttek életútjai – egy helyi vizsgálat néhány eredménye

BEVEZETÉS

Az oktatás és a munkaerőpiac illeszkedése, az iskola és a munka világa közötti átmenet folyamata az utóbbi időben kitüntetett figyelmet kap az oktatáspolitikai diskurzusokban. A megváltozott munkaerő-piaci helyzet, a foglalkoztatási jogviszonyok sokfélesége és az iskolai életkor kitolódása összességében azt eredményezik, hogy a munka világába való átmenet nem minden esetben egymást követő, egyirányú folyamat, hanem esetenként megszakításokkal, illetve az iskolába/oktatásba való vissza-visszatérésekkel tarkított. A munkaerő-piaci átmenet kérdéskörének egyaránt van oktatáspolitikai, munkaerő-piaci és ifjúságszociológiai vetülete. Ezek együttes feltárására tett kísérletet az a kutatás, amely a TÁMOP 3.1.1 „21. századi közoktatás-fejlesztés, koordináció” program 6.1.2 számú elemi projektjének keretében zajlott. A kutatás helyszínéül egy olyan város kiválasztása tűnt ideálisnak, amelyik nem túl nagy, földrajzilag viszonylag egységes középiskolai és munkaerő-piaci közeget jelent. A helyi vizsgálat lehetőséget adott arra, hogy az oktatás és a munkaerőpiac kapcsolatát, az iskolából a munkába való átmenet folyamatát komplexen, sokféle szereplő bevonásával tanulmányozzuk. Jelen tanulmányban a tanulói adatfelvétel és a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések, interjúk eredményeiből adunk ízelítőt az egyes képzési formákban tanulók iskolai életútjára, szociodemográfiai jellemzőire, továbbtanulási és munkaerő-piaci elképzeléseire koncentrálva.

A KUTATÁS HÁTTERE

Az ifjúságszociológiai vizsgálatok az ifjúsági életszakasz, ezen belül az iskolai ifjúsági életszakasz meghosszabbodását mutatják. Az átlagos várható élettartam megnövekedésével, és ezáltal a munkában töltött évek számának emelkedésével megváltoztak az egyének életútjai is, a korábban általánosnak mondható sztenderdizált életút-modell helyébe differenciált életutak sokfélesége lépett, az egyszer megszerzett iskolai végzettség nem feltétlenül jelenti az iskolai életút végét, sok esetben csak annak valamely közbülső állomásaként tekinthető. Ugyanez igaz az egyén személyes életterveire a munkavállalás és a családalapítás terén is (Somlai 2010).

Az iskolából a munkába való átmenet ma már nem egyszeri lépés, hanem az életpályakezdés során megvalósuló iskola- és foglalkozásváltások, az iskola és a munka világa közötti oda-vissza mozgások sorozata. A munkaerőpiacra való beilleszkedés – az iskolai életút meghosszabbodása következtében – későbbi életkorokra tevődött, ráadásul ez a szakasz átmenetinek tekinthető abban az értelemben, hogy a munka és az iskola világa nem feltétlenül válik szét élesen. Az iskolázást egyre inkább egy elnyújtott, átmeneti életszakasz követi, amelyben a munkavállalás, az oktatásban való részvétel és ezek kombinációja egyidejűleg jelenhet meg, illetve ciklikusan ismétlődhet. Ráadásul a fiataloknak egyre gyakrabban kell szembesülniük a ténnyel, hogy határozott idejű munkára, adott feladatra alkalmazzák őket, ami nem feltétlenül kötődik a megszerzett iskolai végzettséghez.

Hosszabb időszakra kiterjedő összehasonlító vizsgálatok azt mutatják, hogy a pályakezdő foglalkozások szerkezete is erőteljesen átalakult, az önfoglalkoztatóként való pályakezdés sokkal gyakoribbá vált a 90-es években. Az iskolából a munkaerőpiacra való átmenet folyamata bizonytalanabbá és kockázatosabbá vált a pályakezdő fiatalok számára, amelyek azonban nem minden társadalmi csoport számára jelentenek azonos mértékű kockázatokat, annak mértéke a hagyományos szociológiai változók mentén jól strukturált (Róbert 2002).

Az ifjúságszociológiai kutatások arra is felhívják a figyelmet, hogy az ifjúság – amellett, hogy számos közös jellemvonással bíró társadalmi réteg sajátosságait mutatja – nem feltétlenül jelent egységes, és főleg nem valamilyen homogén társadalmi csoportot. A modernizációnak és a globalizációnak vesztesei is vannak, a jómódú többség és a leszakadt kisebbség közötti különbségek elmélyülnek, kialakulhat a „társadalomalatti osztály”. A civilizációs korszakváltás kétirányú hatása egyre inkább érzékelhető a fejlett társadalmakban: miközben az ifjúság széles tömegei számára a felemelkedés esélyét adja, ezzel egyidejűleg bizonyos társadalmi csoportok kirekesztődnek a felemelkedésből (Gábor 1995).

Az iskola és a munka világa közötti átmenet kérdéskörét tárgyalva érdemes utalni a munka fogalmi kereteinek átalakulására, a munka megváltozott szerepére is. Számos kutató jelzi, hogy a teljes foglalkoztatásra irányuló modell válságba került, a teljes foglalkoztatás a jelenlegi körülmények között illúzió csupán, különösen a hagyományosan elgondolt munka fogalom mentén. Új fogalmakra és új modellekre van szükség, Beck a könyvében kísérletet tesz a munka világával kapcsolatos jövőbeli scénáriók felvázolására (Beck 2010).

Amint arra számos korábbi tanulmány rámutat, az iskolarendszeren belül jelentős különbségek vannak az egyes iskolatípusok, illetve azonos iskolatípusok esetén településtípusok szerint is. Nem kevésbé létező különbségek jellemzik egy-egy város iskolaszervezetét: a legtöbb településen megvannak a „jó” és a „gyengébb” iskolák minden képzési szinten.

A középiskolai képzési szinten a differenciálódáshoz a különböző képzési programok (6 illetve 8 osztályos gimnázium, nyelvi előkészítő, két tannyelvű képzés) is hozzájárulnak. Az egyes társadalmi csoportok iskolaválasztásában az a természetes törekvés érvényesül, hogy a szülők legalább olyan, vagy jobb társadalmi helyzetbe szeretnék hozni gyermekeiket, mint amiben ők vannak. A családok tehát generációról generációra megpróbálják átörökíteni előnyös társadalmi helyzetüket, s ez a gyermekük iskoláztatásával kapcsolatos döntéseikben is megmutatkozik (Andor 1998).

Az általános iskola utáni továbbtanulásról hozott döntés a legtöbb esetben családi döntés, amely azonban társadalmilag meghatározott, s a változó körülmények közepette – főleg az alsóbb rétegek számára – sok esetben súlyos információhiánnyal is együttjáró döntési szituációt eredményez (Csákó 1998). Ugyanakkor kutatási eredmények azt is igazolják, hogy az érettségit adó képzések esetében nem pusztán a családi háttér, de egyfajta racionális mérlegelés is közrejátszik a továbbtanulási szándékok formálódásában (Lannert 1998).

Kutatásunk ezen elméleti kereteket szem előtt tartva arra vállalkozott, hogy egy helyi vizsgálaton keresztül mutassa be a fiatalok tanulással és munkavállalással kapcsolatos elképzeléseit, azok sokszínűségét. A vizsgálat terepül választott város középfokú iskolaszervezete 2008 után ugyan jelentős mértékben átalakult, jelen kutatás azonban még a korábbi években tanulmányaikat megkezdők körében készült. A helyszín választását a támogató, segítő hozzáállás mellett a város földrajzi és munkaerő-piaci helyzete (prosperáló város, új beruházásokkal), valamint az a szempont is indokolta, hogy ezen a terepen több megelőző vizsgálat is készült, amelyek összehasonlítási lehetőséget és egyben tágabb értelmezési keretet jelentenek az adatok szempontjából.

AZ ADATFELVÉTEL RŐL

A kérdőíves adatfelvételre 2010 áprilisában került sor 18 győri középfokú oktatási intézmény nappali tagozatos végzős tanulói körében. A megkérdezettek között egyaránt találunk gimnáziumban tanulókat, szakiskolásokat és a szakközépiskolák érettségit megelőző előkészítő szakaszát végzőket, illetve a szakközépiskolában szakmai képzésüket befejezőket. Miután a kutatás fő célja az iskola és a munka világa közötti átmenet feltárása, ezért a mintában kisebb arányban szerepeltettük a gimnáziumban tanulókat, hiszen tudjuk, hogy az ő elsődleges preferenciájuk a továbbtanulás, a gimnáziumok utolsó évfolyamaira járók legalább négyötöde jelentkezik valamely felsőoktatási intézménybe. A minta összetétele képzési típusok szerint tehát heterogén, ugyanakkor szándékoltan nem felel meg a végzés előtt álló fiatalok képzési típus szerinti arányának. Az adatfelvétel eredményeit – részben az eltérések bemutatása miatt, részben pedig azért, mert a minta (az eltérő képzési típusok szerinti arány miatt) nem a végzősök összességét reprezentálja – képzési típus szerinti bontásban adjuk közre.

1. TÁBLÁZAT: Az utolsó évek* és a megkérdezettek képzési típus szerinti összetétele				
	Összes utolsó éves száma (2008)	Tanulók aránya	Megkérdezettek száma	Mintán belüli arány
Szakiskola	430	14%	143	21,0%
Gimnázium	986	31%	136	20,0%
Szakközépiskola alapozó képzés	856	27%	182	26,7%
Szakközépiskola szakmai képzés	890	28%	220	32,3%
Összesen	3162	100%	681	100,0%

* A mintaválasztás során az akkor elérhető legutolsó tanév adatait vettük figyelembe.

A KÜLÖNBÖZŐ ISKOLATÍPUSOKBAN TANULÓK TÁRSADALMI HÁTTERE

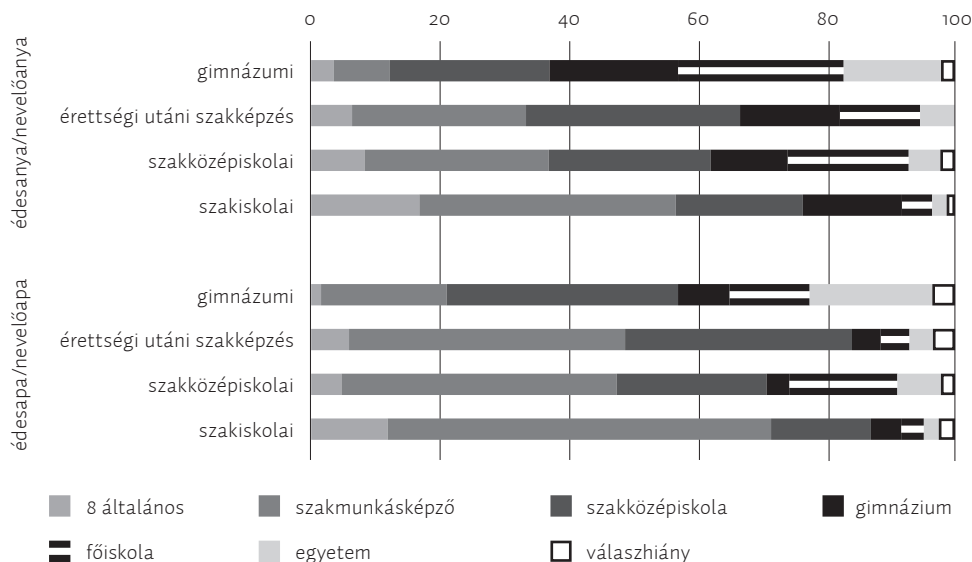
A tanulók háromnegyede él teljes családban, ahol édesapja és édesanyja neveli, 15,5% azon fiatalok aránya, akiket csak az édesanya nevel, s ehhez járul még az az 5,8%, akiket az édesanyja és a nevelőapja nevel. A többiek más felállású családokban élnek. A szakiskolász tanulók körében alacsonyabb a teljes családok aránya.

Az apa illetve anya iskolai végzettsége is szignifikánsan eltér a különböző képzési típusokban tanulók esetében: a szakiskolai képzésben tanulók vannak a leginkább hátrányos helyzetben, hiszen körükben a legalább érettségivel rendelkező apák aránya mindössze bő egyötöd, s az anyák esetében is csupán 40%, míg a gimnáziumokban tanulók túlnyomó többségének a szülei legalább érettségivel rendelkeznek, s ezen belül magas a diplomával rendelkező szülők aránya. A szülői iskolázottság eltéréseire vonatkozó adatokat számos országos és helyi szintű vizsgálat is megerősíti, s ugyanerre az eredményre jutott az 1998-ban a város középiskoláiban végzett kutatás is, ami egyúttal az általános iskolák és a középiskolák hierarchiájára, a belső differenciáltságra is felhívta a figyelmet.¹ A szülői iskolai végzettségének adatai a gimnazisták és a szakiskolások esetében nem mutatnak elmozdulást a 12 évvel korábbi adatokhoz képest, a szakközépiskolások esetében azonban a nem érettségizett szülők aránya alacsonyabb, a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők aránya pedig magasabb a 12 évvel ezelőttnél, ami a szakközépiskola státuszának felértékelődésére utal. Az érettségi utáni szakképzésben részt vevők társadalmi háttere a szakközépiskolások társadalmi hátteréhez hasonló, ugyanakkor a szülők iskolázottsági adatai azt mutatják, hogy az érettségi utáni szakképzés az érettségivel rendelkező szülők gyermekeit vonzza az átlagosnál jobban, az ennél magasabb státuszú fiatalok feltehetően nagyobb arányban törekednek a felsőoktatásba.

A családi háttér szempontjából a szülők jelenlegi munkaerő-piaci státusza is meghatározó. A végzősök 28%-a számolt be arról, hogy szülei voltak munkanélküliek az elmúlt két év során, s 11,4% azoknak az aránya, akiknek valamelyik nevelője jelenleg is munkanélküli vagy szociális segítyen van. Az elmúlt két év munkanélküliségét vizsgálva azt találjuk, hogy a szakiskolások sokkal gyakrabban szembesültek e jelenséggel szüleik révén, kétötödük számolt be arról, hogy valamelyik szülő volt munkanélküli ebben az időszakban, vagy jelenleg is az.

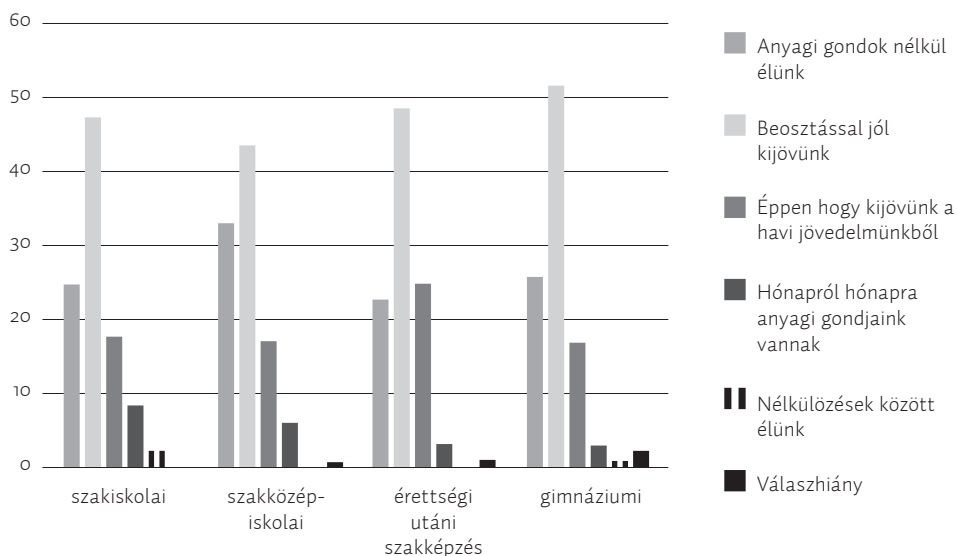
¹ A kutatás Gábor Kálmán vezetésével zajlott, aki a jelen kutatás tervezője is volt. Az 1998-ban a győri fiatalok körében készült empirikus vizsgálat alapul szolgált a kérdőív és a kutatási koncepció kialakításához. Amennyiben a kérdések összehasonlíthatósága lehetővé teszi, jelen tanulmányban utalunk az egy évtizeddel ezelőtti kutatás eredményeire.

1. ÁBRA: A szülők iskolai végzettsége (N = 681)



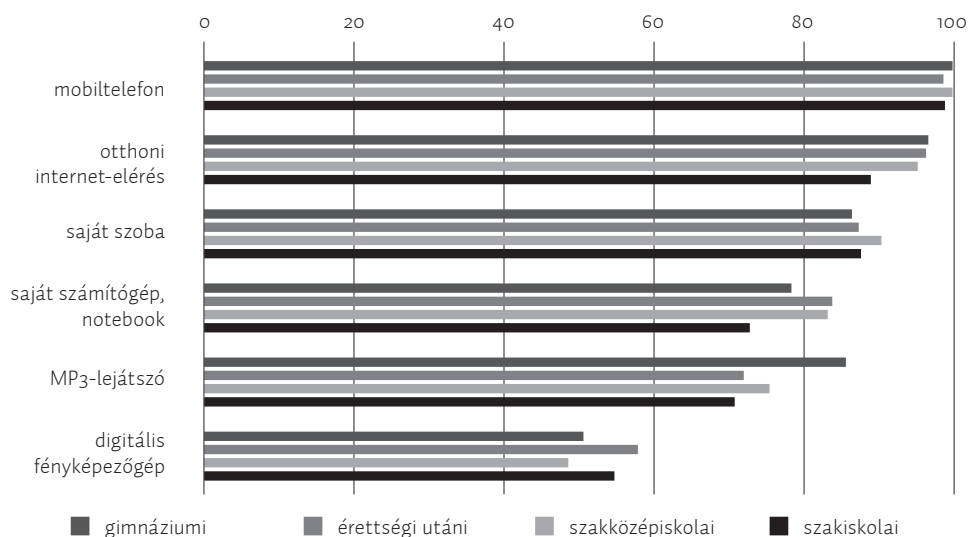
Nem véletlen éppen ezért, hogy ők az átlagosnál gyakrabban számoltak be a család anyagi nehézségeiről, valamivel több mint egytizedük jelzett komolyabb anyagi nehézségeket, míg a többi képzési típus esetében ez az arány 5% körüli vagy az alatti.

2. ÁBRA: A középiskolát végzők családjának anyagi státusza (N = 681)



A szülők anyagi és iskolázottsági státuszában megmutatkozó különbség a fiatalok saját státuszát tekintve alig érzékelteti hatását: a különböző képzési típusokban tanulók nagyon hasonló eséllyel jutnak hozzá azokhoz az informatikai és egyéb elektronikai eszközökhöz, amelyek korosztályukat tekintve már szinte általánosnak mondhatók. Mindez nem egy esetben a családok erőn felüli anyagi szerepvállalásának köszönhető, a családi támogatás ugyanis a fiatalok életvitelében és életformájában ebben az életkorban még meghatározó szerepet játszik. Ez a tendencia már az 1998-as ifjúságszociológiai vizsgálatban is megfigyelhető volt, ahogy a szerzők írták: „A fogyasztásnak napjainkban a fiatalok vonatkozásában inkább a homogenizáló, mint differenciáló szerepe érvényesül éppen a szórakoztatási eszközökkel való ellátottságban” (Gábor et al. 1998).

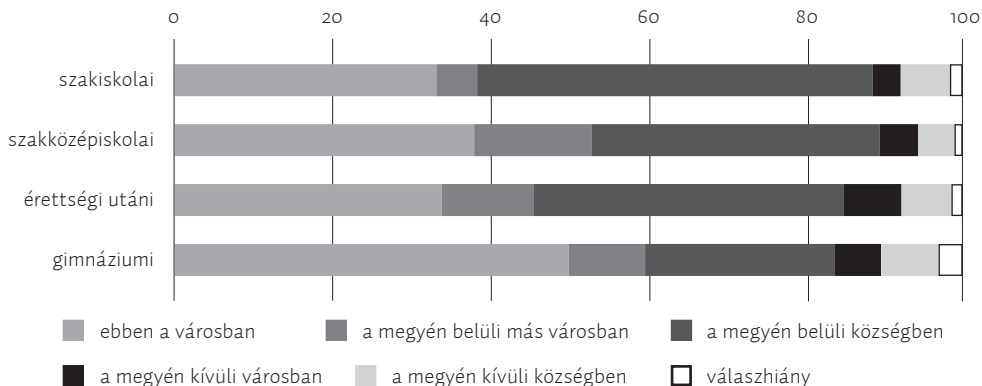
3. ÁBRA: A középiskolát végzők saját anyagi státusza (N = 681)



AZ ISKOLAI ÉLETUTAK SAJÁTOS SÁGAI

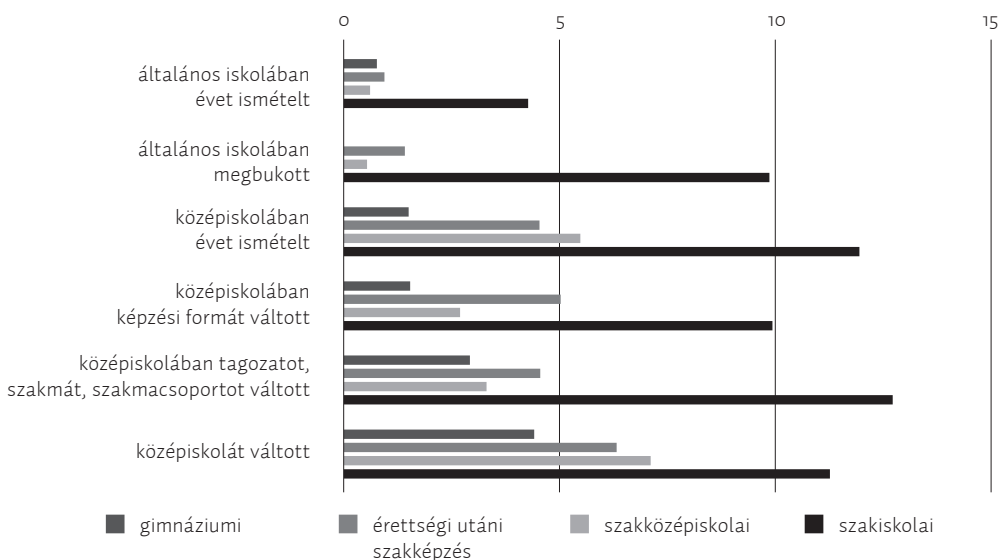
A középfokú intézményekben tanuló végzősök csaknem kétötöde ugyanebben a városban végezte általános iskolai tanulmányait is, minden második diák a megye valamely más településén – elsősorban községekben –, egytizednyi pedig azoknak az aránya, akik a megyén kívüli más településeken. Míg a községi általános iskolákból érkezők aránya a gimnazisták körében valamivel egyharmad alatti, a szakközépiskolások körében – mind az érettségi előtti, mind az azt követő képzésben – 40% körüli, a szakiskolások esetében pedig 57%. A szakiskolások tehát sokkal gyakrabban jönnek nem városi általános iskolákból. Körükben jóval magasabb továbbá azoknak az aránya is, akik általános iskolai tanulmányaik során legalább egyszer megbuktak (9,8%), illetve azoké, akik évet ismételték (4,2%). Más képzési típusokban mindkét esemény előfordulási aránya elenyésző.

4. ÁBRA: Az általános iskolai tanulmányok színhelye (N = 681)



A középiskolai tanulmányi időszakon végighaladva úgy tűnik ez a különbség megmarad: a szakiskolások a többiekénél gyakrabban kényszerültek iskolaváltásra, szakma vagy szakmacsoport megváltoztatására, s ugyancsak gyakrabban szembesültek azzal a kudarccal, amit az évismétlés jelent. Körükben a legutolsó félév átlagos tanulmányi eredményei is jóval alacsonyabbak: míg a gimnáziumi képzésben részt vevők átlagos osztályzata 4,3 volt; addig a szakközépiskolai képzésben – bármelyik képzési formát is tekintjük – 3,7; a szakiskolákban pedig 3,5; s mindez utóbbi igen magas szórásérték mellett, ami azt jelzi, hogy a tanulók egy része esetében a tanulmányi teljesítmény ennél jóval alacsonyabb.

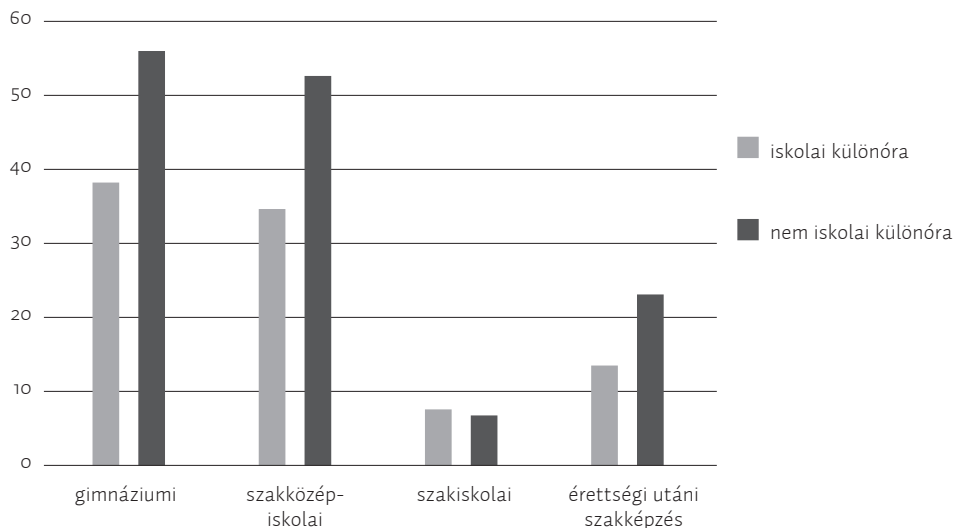
5. ÁBRA: Az iskolai életút kudarcai, változásai (N = 681)



A végzős diákok csaknem fele jár valamilyen iskolai vagy iskolán kívüli különórára, a legtöbben egy- vagy kétféle, de akadnak, akik ennél többre. Ez jellemzően heti 1–2 alkalmas elfoglaltságot jelent, s míg az iskolai foglalkozások egyötöde-egyharmada fizetős (a foglalkozás jellegétől függően), addig az iskolán kívüliek túlnyomó többségéért fizetniük kell a diákoknak, illetve a szüleiknek (a legalacsonyabb arányban a sportfoglalkozás jellegűekéért). A különóra járók aránya iskolatípusonként igen eltérő: a gimnazisták háromnegyede vesz részt valamilyen iskolai vagy iskolán kívüli különórán, a szakközépiskolások csaknem kétharmada, az érettségi utáni képzésben részt vevők egyharmada, a szakiskolásoknak pedig mindössze a 15%-a.² A szakiskolások körében tehát a különórakon részt vevők aránya jóval alacsonyabb, mint a többi képzési típusban, a legkisebb eltérés a sportfoglalkozások és a nyelvórák tekintetében figyelhető meg, de az arányok ott is jóval alacsonyabbak a többiekéhez képest. A poszt-szekunder képzésben részt vevők átlagosnál alacsonyabb értékeit részben az életkori sajátosságok, részben a képzéstípus sajátosságai magyarázzák.

Az iskolai különóra szerepe összességében valamivel kisebb, mint az iskolán kívülieké és közöttük a szakkörök, korrepetálások, sportkörök aránya meghatározó, míg az iskolán kívüliek esetében a sportkörök, a korrepetálás és az idegennyelv-oktatás.

6. ÁBRA: Az iskolai és iskolán kívüli különórakon részt vevők aránya (N = 681)



Az 1998-ban végzett vizsgálat arra hívta fel a figyelmet, hogy a plusztudást nyújtó tevékenységeket a magasabb státuszú középiskolák tanulói inkább tudják megvásárolni. A gazdasági tőke fokozott szerepe a fiatalok iskolai karrierjében egyaránt jelentheti az esélyegyenlőtlen-

² Az egy évtizeddel ezelőtti vizsgálat hasonló eltéréseket mutatott: akkor a gimnazisták 56%-a jelezte, hogy jár különórára, a szakközépiskolások 35,3%-a, míg a szakiskolások 7,6%-a. A különórák ugyanakkor a sportfoglalkozásokat nem tartalmazták, azokra külön kérdés vonatkozott.

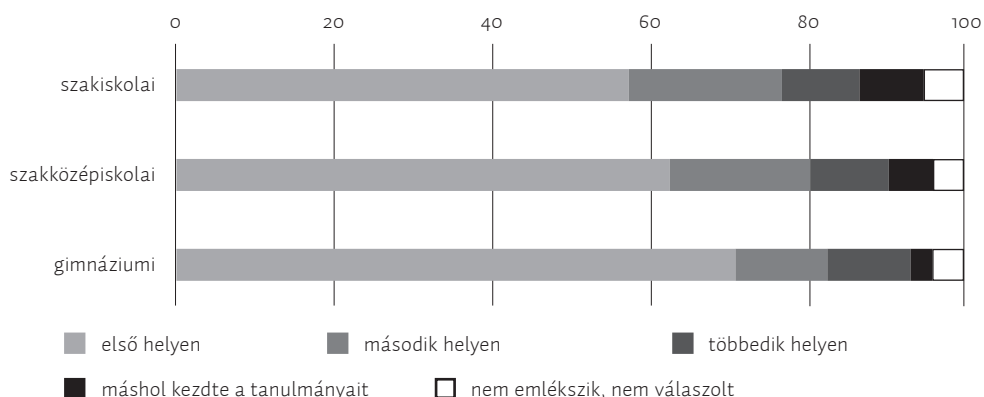
ségek egyik fajtájának növekedését, de a korábban, a kulturális tőke mentén létrejövő esélyegyenlőtlenségek kompenzálását is. Jelenlegi adatfelvételünkben erre utal többek között az is, hogy a gimnazisták és a szakközépiskolások esetében a különórák igénybevételének gyakorisága csak kismértékben tér el, belső szerkezetét tekintve azonban annál inkább. A szakközépiskolások szülei az iskolarendszeren kívül próbálják kompenzálni a tanulási hátrányokat, míg a gimnazisták szülei emellett gyakrabban valamilyen plusztudás (művészet, nyelv) elsajátítását is finanszírozzák.

Korábbi kutatások szintén arra a következtetésre jutottak, hogy minél magasabb szintű a szülők iskolai végzettsége, annál nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a különóráknak, s ez nem csupán a továbbtanulásnál közvetlenül is jól hasznosítható tudáselemeket jelenti. A művészeti foglalkozások igénybevétele például sokkal gyakoribb a diplomás szülővel rendelkező családokban (Andor 2002, 197).

ISKOLA- ÉS SZAKMAVÁLASZTÁS

Az általános iskola utáni képzési formákban tanulók (szakiskola, szakközépiskola, gimnázium) csaknem kétharmada első helyen is ezt a középiskolát jelölte meg a jelentkezési lapon, a gimnáziumban tanulók közel háromnegyede, a szakiskolai képzésben részt vevők 58%-a válaszolt így. A középiskola megválasztásában a diákok emlékezete szerint a szülőkön kívül másnak alig volt beleszólása, legtöbbször maguk a fiatalok döntöttek erről, esetenként szüleikkel együtt, máskor viszont a szülőknak csak kisebb beleszólást engedve. A diákok egyötöde azonban semmilyen beleszólást nem engedett a szüleinek, 16%-uk pedig lényegében senkinek. Meglepő módon ugyanakkor igen magas azoknak a fiataloknak az aránya, akik úgy emlékeznek, hogy a körülmények nyomása alatt döntöttek.

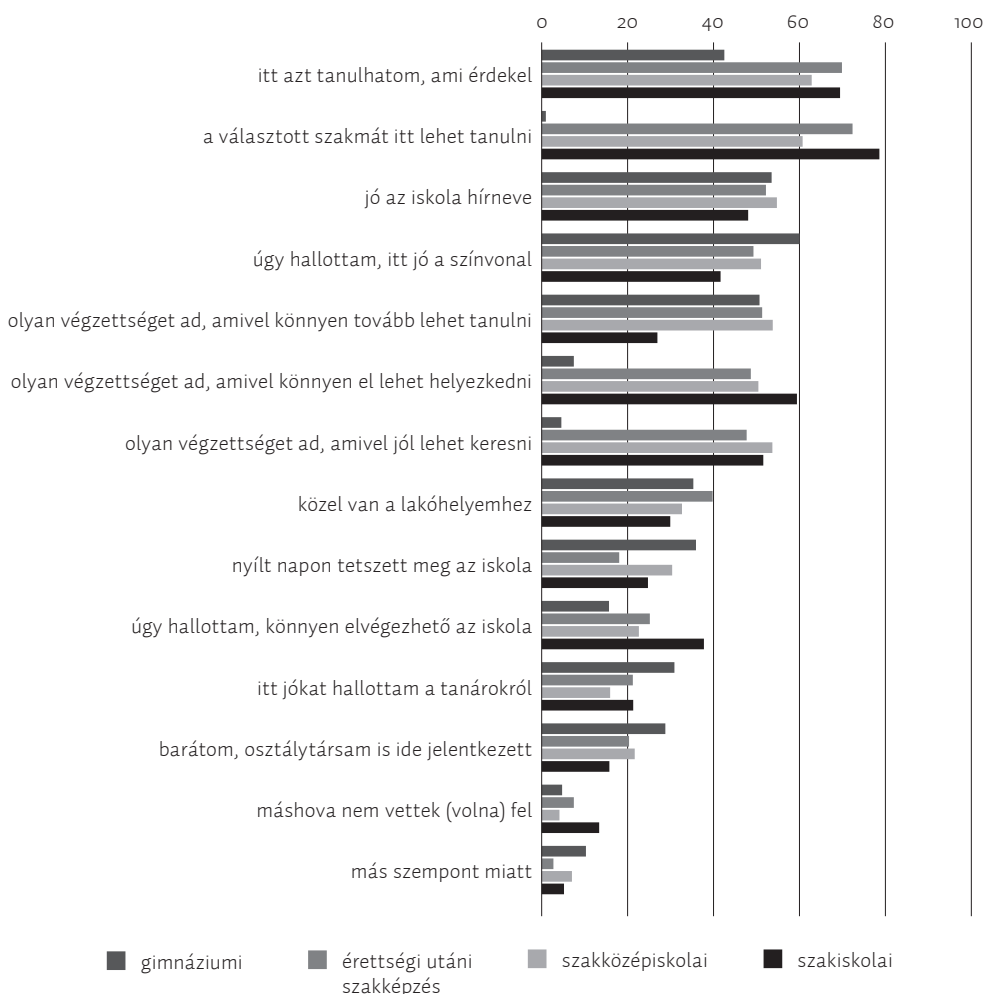
7. ÁBRA: Az iskolát hányadik helyen választotta*



* A szakiskolai, szakközépiskolai, gimnáziumi osztályokba járók körében.

Az iskolaválasztásban egészen más szempontok vezérik azokat, akik gimnáziumi képzésben vesznek részt és azokat, akik szakképzésben. Az érdeklődés minden képzési forma esetében meghatározó szerepet játszik, a szakképzésben részt vevők számára azonban a munkaerő-piaci szempontok sem mellékesek, míg a gimnazisták számára az oktatás színvonala és a továbbtanulási esélyek a legfontosabb szempontok emellett. A lakóhely közelsége kevesebbek számára motiváló, s még kevesebben vannak azok, akik bevallásuk szerint az iskola könnyű elvégezhetősége miatt döntöttek az intézmény mellett. A válaszokból az is kiderül, hogy – összhangban a korábban megfigyelttel – a szakiskolások körében vannak a legnagyobb arányban olyanok, akik számára az iskola választása külső kényszer eredménye, illetve a könnyű elvégzés reményében választották azt.

8. ÁBRA: A jelenlegi iskola választási szempontjai (N = 681)



A szakmaválasztásban a családi hagyományok nem meghatározók, a szakmát tanulók (N = 363) 7,4%-a jelezte csupán, hogy azért választotta a jelenleg tanult szakmát, mert a szűkebb rokonságban is van olyan, aki ezt a szakmát űzi. Ennél magasabb azonban azoknak az aránya, akik a tanult szakma kapcsán közeli rokonaiktól szerezhettek ismereteket, hiszen további 14,9% jelezte azt, hogy rokonaik között van olyan, aki ugyanezen a területen dolgozik, összesen tehát a fiatalok bő egyötödének rokonai révén lehet valamennyi személyes tapasztalata a tanult szakmával kapcsolatban. A szakiskolások nagyobb arányban számoltak be erről, ami valószínűleg annak is betudható, hogy az érettségi utáni képzések sok esetben olyan újszerű szakmákra készítenek fel, amelyek az idősebb generációk számára még egyáltalán nem, vagy nem ilyen formában léteztek.

TOVÁBBTANULÁSI SZÁNDÉK ÉS TERVEK, AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS JELENTŐSÉGE

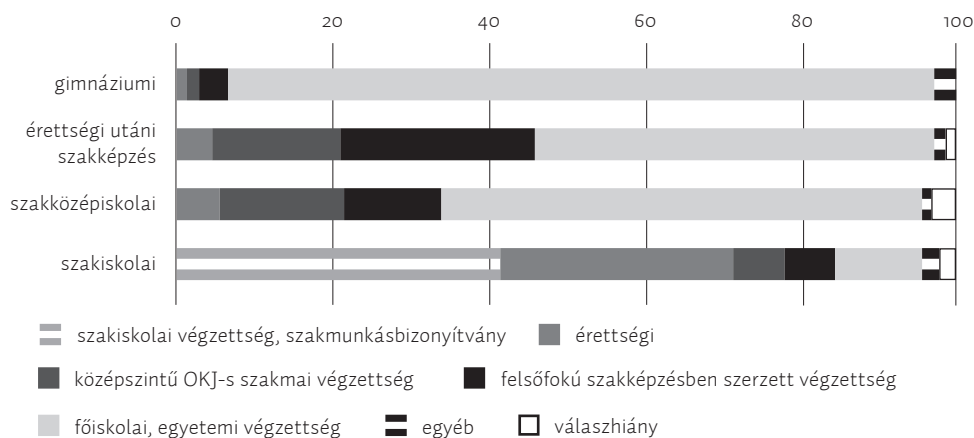
A különböző képzési típusokban tanulók eltérő ambíciókkal rendelkeznek a megszerezni kívánt legmagasabb iskolai végzettséget illetően, de többségükben az érettségit minimális követelménynek tartják, hiszen még a szakiskolai diákok fele is legalább érettségi vizsgát szeretne szerezni, illetve sokan közülük még azon felül is tovább tanulnának.

Már az 1998-as vizsgálat során is megfigyelhető volt, hogy a gimnazisták kétharmada egyetemet, közel egyharmada pedig főiskolát szeretne végezni, a szakközépiskolát végzetek fele főiskolára, több mint egytizede pedig egyetemre akart jelentkezni, s még a szakmunkásképzőbe járók háromnegyede is szeretett volna valamilyen formában továbbtanulni (Gábor et al. 1998).

A mostani adatfelvétel hasonló eredményeket hozott: a gimnazisták kilencetizede főiskolai, egyetemi végzettségben gondolkodik, s a szakközépiskolában tanulók hattizede is. A válaszokból az is kitűnik, hogy az érettségi utáni szakképzés sem jelenti a végállomást a legtöbb itt tanuló fiatal életében: minden második érintett felsőfokú tanulmányokat tervez. A szülők iskolai végzettsége annyiban meghatározó, hogy azok a diákok, akiknek a szülei legalább érettségivel rendelkeznek, sokkal gyakrabban ambicionálják az érettségínél magasabb iskolai végzettséget a jelenleg azonos képzési szinten tanuló fiatalok körében is. A tartósan magas továbbtanulási vágy, az iskolai életút meghosszabbodása, az egyes életesemények idősorrendjének változása és az ezzel együtt járó társadalmpolitikai következmények mellett arra is felhívja ugyanakkor a figyelmet (Uo.), hogy a közvetlenül a munkaerőpiacra felkészítő szerep mellett a szakképzésben az általános kompetenciák fejlesztése és a további tanulásra felkészítő funkció is fontos szerepet kell hogy kapjon.

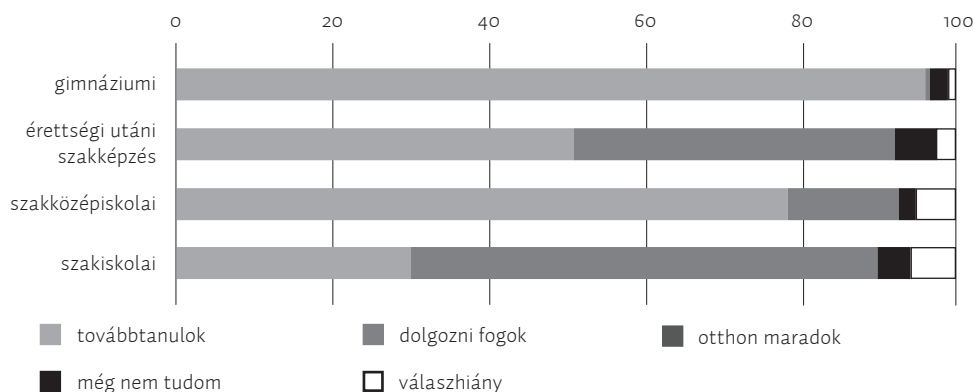
Ezek a továbbtanulási elképzelések természetesen nem mind reálisak, vagy nem feltétlenül a közeljövő eseményei, azt azonban láthatjuk az adatokból, hogy a fiatalok csaknem kétharmada a mostani képzés elvégzését követően elsősorban továbbtanulást tervez (bár mellette többségük dolgozni is szándékozik), s az elsősorban munkavállalást tervezők mintegy fele is szeretne a munka mellett továbbtanulni. A gimnáziumi képzésben részt vevők 96,3%-a, a szakközépiskolák érettségiző évfolyamán tanulók 78,6%-a, az érettségi utáni

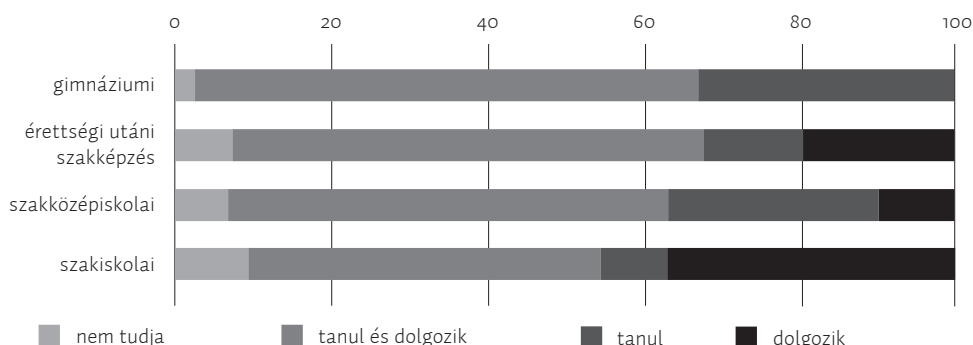
9. ÁBRA: A megszerezni kívánt legmagasabb iskolai végzettség (N = 681)



képzésben részt vevők 51,1%-a, míg a szakiskolások 30,3%-a továbbtanulást tervez az első helyen, s csak a szakiskolások körében vannak többségben azok, akik a végzést követően munkába kívánnak állni. A munka melletti továbbtanulókkal együtt ily módon összesen háromnegyede tehető azok aránya, akik a végzést követően még valamilyen újabb képzés, végzettség megszerzését tervezik. A leggyakrabban felsőfokú tanulmányokról illetve OKJ-képzésekről van szó (közép- vagy felsőfokon), de a szakiskolások körében az érettségit adó kiegészítő képzések is igen népszerűek. Ezekhez járulnak még azok a tanfolyamok, amelyek végzettséget, képesítést nem adnak, de ugyancsak további tanulást jelentenek.

10. ÁBRA: Az iskola elvégzését követő tervek – első helyes jelölés (N = 681)



11. ÁBRA: Az iskola elvégzését követő tervek – kombinációk (N = 681)

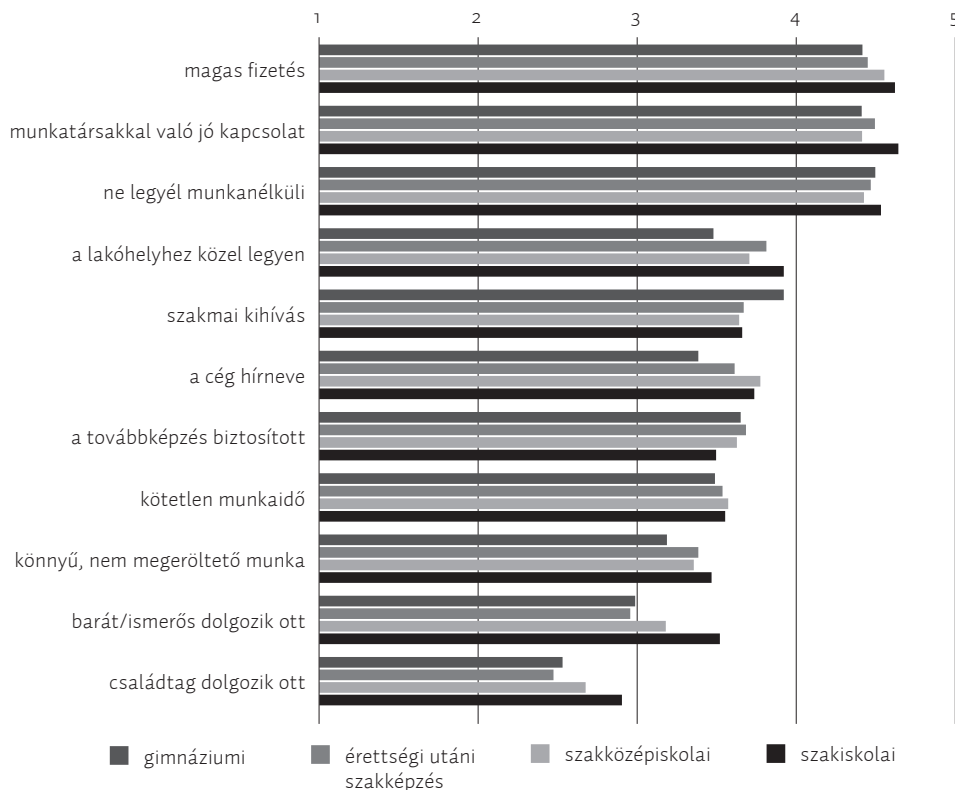
A tényleges továbbtanulási döntések a végzés évében ezeket az arányokat még csak részben tükrözik. A gimnazisták 89%-a jelezte, hogy jelentkezett valamelyik felsőoktatási intézménybe, a szakközépiskolások 35,7%-a, az érettségi utáni szakképzésben részt vevők 28,1%-a. Ezek az arányok egyedül a gimnazisták esetében egyeznek meg a hosszú távú tervekkel, a szakközépiskolások és az érettségi utáni képzésben részt vevők körében viszont alacsonyabbak. Ez azt jelenti, hogy e képzési típusok esetében a továbbtanulási elképzelések nem feltétlenül realizálódnak azonnal, illetve jelzik azt is, hogy a gimnazisták kezdetektől tudják, hogy továbbtanulás nélkül nincs igazán esélyük munkát vállalni.

MUNKAVÁLLALÁSI SZÁNDÉK ÉS TERVEK

A munkahelyválasztás szempontjából minden iskolatípus végzősei számára a legfontosabb szempont a munkanélküliség elkerülése és az, hogy jó légkörben, magas fizetésért dolgozzon a munkavállaló. Ezeket messze leszakadva követik azok, amelyek a szakmai kihívást, a továbbképzési lehetőségeket, a cég hírnevét és egyéb praktikus szempontokat (pl. a munkaidő beosztását, a munka nehézségét, a lakóhelyhez való távolságot, az ismerősök jelenlétét) jelentik meg, s amelyek között már vannak iskolatípusok szerinti különbségek is.

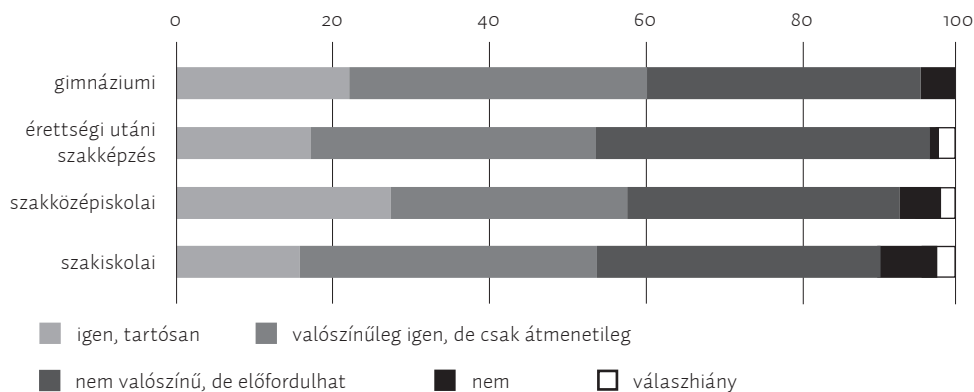
A munkahelyválasztás és a későbbi lakóhely szempontjából Győr vonzó városnak tekinthető, hiszen a végzősök 36%-a szívesen letelepedne a városban, s mindössze bő egynegyedük zárkózik el ettől. Természetesen azok, akik jelenleg is Győrben élnek, az átlagnál is gyakrabban választanák a későbbiekben is a várost lakóhelyül. Ugyanakkor a fiatalok több mint fele azt is valószínűnek tartja, hogy hosszabb-rövidebb ideig külföldön is munkát vállal majd, sőt egyötödnyien kifejezetten tartós külföldi munkavállalásban reménykednek, főként a gimnáziumi és szakközépiskolai végzettségűek.

12. ÁBRA: A munkahelyválasztás esetén fontosnak ítélt tényezők*



* Az 1–5 skála átlagértékei, ahol 1 = egyáltalán nem fontos, 5 = nagyon fontos.

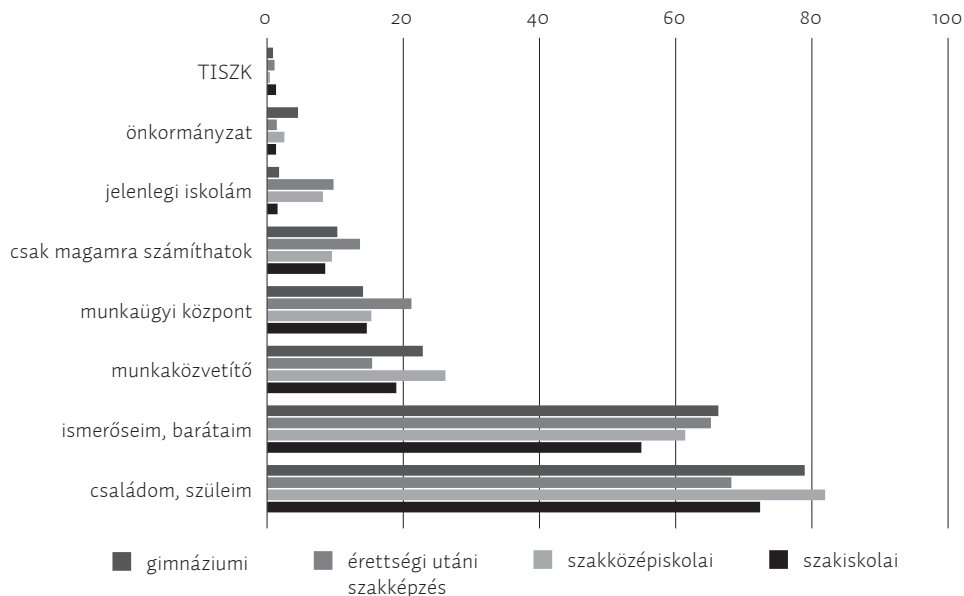
13. ÁBRA: Tervez-e külföldi munkavállalást? (% , N = 681)



A fiatal végzősök leginkább családjukra, ismerőseikre számíthatnának a munkahelykeresés során, az egyéb szervezetek szerepe sokkal kisebb a végzés előtt állók jelenlegi elképzelései szerint. A munkaközvetítőket egyötödnyien, a munkaügyi központot szintén közel ugyanennyien említették, az iskolának és a nemrégiben alakult TISZK-nek azonban sokkal kisebb jelentőséget tulajdonítanak ezen a téren a fiatalok. Egyéb válaszokat alig kaptunk, a fiatalok egy része kifejezetten jelezte, hogy el sem tudja képzelni, kinek a segítségére számíthatna még a munkahely keresésében, illetve leginkább személyes kapcsolatokat jeleztek az egyéb válaszok között.

A családok, rokonok szerepe úgy tűnik, hogy ebben a közegben meglehetősen nagy, ami minden bizonnyal az életkorral is összefüggésben van (az érettségi utáni képzésben például a szülők szerepe valamivel kisebb). Az Ifjúság 2008 adatfelvétel eredményei – a 15–29 éves fiatalokra reprezentatív mintán – is azt mutatják, hogy a ténylegesen megvalósult álláskereséseknél ugyancsak a szülőktől, szűkebb családtól (49%), illetve a rokonoktól, ismerősektől (43%) érkezett leginkább segítség, a tanárok, illetve a munkaügyi központ szerepe minimális volt (6–6%), amellet, hogy a fiatalok közel ötöde senkitől sem kapott segítséget (Ifjúság 2008). Hasonló eredményre jut az a kutatás is, amely a végzettek munkaerő-piaci elhelyezkedését kívánta feltérképezni két megyében, köztük Győr-Moson-Sopron megyében. A végzettek mintegy fele a család, vagy ismerős révén talált munkahelyet.³

14. ÁBRA: A munkahely keresésében kire számíthatnak a végzősök?* (% , N = 681)



* A százalékok összege nem 100, mert több válasz is lehetséges volt.

³ A kutatásokat a Delphoi Consulting készítette 1998-ban, illetve 2001-ben a Munkaügyi Minisztérium megrendelésére. A tanulmány elérhető: <http://www.delphoi.hu/download-pdf/follow-2001.pdf>

VÉGZÉS UTÁN

A középiskola utáni időszakról, a munkavállalás nehézségeiről kaphatunk képet azokból a beszélgetésekből, interjúkból, amelyeket középfokú intézményekben végzett fiatalok körében készítettünk. Az információk két forrásból származnak, részben az adatfelvételt megelőző fókuszcsoportos beszélgetésekből⁴, részben pedig a tanulói adatfelvételt követő életút-interjúkból.⁵

Az adatfelvétel eredményeit a fókuszcsoportos beszélgetések és az interjúk is megerősítik: az általános iskola végén a fiatalok a szüleikre (vagy valamelyik szülőre) támaszkodtak a középiskola választását jelentő döntésük meghozatalakor, az általános iskola nem igazán játszott szerepet abban. Mindebből azonban az is következik, hogy a kevésbé iskolázott, kevésbé tájékozott vagy a kevésbé támogató szülői háttér a fiatalok életében olyan döntések meghozatalához vezethet, amelyek kudarcos iskolaválasztást, s majdan kevésbé sikeres életpályát jelenthetnek.

A fókuszcsoportos beszélgetések és a követő interjúk eredményei változatos képet mutatnak a végzettek életútjáról. A rövid karrierutak közös sajátossága, hogy a fiatalok mind-egyike viszonylag hosszasan keresi a helyét, az első munkahelyek még igen képlékenyek, s nem feltétlenül jelentenek stabil, bejelentett állást. Csaknem valamennyi interjúalanynál megfigyelhető továbbá a munkavállalási és a tanulási utak összefonódása is, amelyek időben nem feltétlenül határolódnak el egymástól, illetve oda-vissza mozgások jellemzik őket.

A szakiskolás tanulók körében az élethosszig tartó tanulás a saját szakmájukban való elmélyülést jelenti, mestervizsgában és az ehhez szükséges érettségiben gondolkoznak. Ugyanakkor vannak olyan szakiskolát végzettek, akik jelenlegi szakmájukban sikertelenek, viszont még mindig bizonytalanok abban a tekintetben, hogy milyen szakmát tanulnának szívesen. A szakközépiskolában végzettek szeretnének továbbtanulni, sok esetben úgy érzik, hogy egy diploma megszerzése az előbbre jutás, magasabb fizetés feltétele. Voltak azonban, akik azt is jelezték ugyanakkor, hogy a felsőfokon való továbbtanulás költségeit (még) nem tudják finanszírozni, illetve olyanok is, akik egy OKJ-s végzettséget többre becsülnek, mint egy felsőfokú diplomát. Akinek stabil és viszonylag jól jövedelmező állása van, az – ha már egyszer elhelyezkedett – kevésbé célozza meg a továbbtanulást felsőfokon. Úgy tűnik, hogy a piaci cégek számára a papír kevésbé fontos, inkább a gyakorlat, a közsférában (közalkalmazott, állami vállalat) vagy a nem piaci sférában dolgozók viszont alulfizetettek, s a bértábla erőteljesen függ az iskolai végzettségtől, s a továbblépéshez (szakmai karrier) is nagyobb szükség van a papírokra.

4 A fókuszcsoportos beszélgetésekre a Krúdy Gyula Gimnázium, Két Tanítási Nyelvű Középiskola, Idegenforgalmi, Vendéglátóipari Szakközépiskola szervezésében 2010 márciusában került sor 3 csoportban, szakiskolát, illetve szakközépiskolát végzettek körében.

5 A követő interjúk elkészítésére 2011 augusztusában került sor. A végzős középiskolások 2010-ben maguk adták meg a kérdőívtől elkülönülő lapon az e-mail-es vagy telefonos elérhetőségüket, s közülük választottunk ki 5 olyan fiatalot, aki telefonos megkeresésünkre készségesnek mutatkozott egy kb. 40–45 perces beszélgetésre.

A pályakezdőként való elhelyezkedés a legtöbb végzett számára komoly problémát jelent, esetenként még a hiányszakmákban is. Komoly problémaként fogalmazódott meg az érintettek részéről, hogy a legtöbb munkahelyen gyakorlattal rendelkező pályakezdőket keresnek. Nemcsak a tanulói vélemények, hanem a végzettek tapasztalatai is azt mutatják, hogy az elhelyezkedéshez ismeretségre, kapcsolatokra van szükség, de például a gyakorlati hely jelenthet ilyen „ugródeszkát”.

A munkahellyel kapcsolatos elvárások között a végzettek is legtöbbször a jó légkört, megfelelő munkahelyi kapcsolatokat említik. Fontos számukra egy biztos életszínvonalat nyújtó fizetés, az előbbre jutás lehetősége és a megfelelő munkakörülmények. A fizetéssel való elégedettség nagymértékben függ a jelenlegi életkörülményektől (pl. szülőikkel él, családot szeretne stb.), ugyanakkor megfigyelhető, hogy már a végzés utáni években is nagyon sokan dolgoznak másodállásban, hogy kiegészítsék a fizetésüket.

A végzettek között kevesen voltak azok, akik úgy érzik, hogy már megtalálták a végleges munkahelyet, ami – tekintettel arra, hogy 1–3 éve végzettekről van szó – érthető. A fiatalok igen nagy része tervezi a külföldi munkavállalást, amelyet főleg pénzügyügyi lehetőségnek tekint, ugyanakkor a nyelvtudás hiányát akadálynak látják e téren.

ÖSSZEZÉS

A végzős tanulók körében készült adatfelvétel 4 jól elkülöníthető csoportja igen eltérő társadalmi háttérrel rendelkezik, amelyek közül a szakiskolások több szempontból is hátrányos helyzetben vannak. Körükben a legalacsonyabb a teljes családok aránya és a szülők iskolázottsága, közülük számoltak be a legnagyobb arányban arról, hogy valamelyik szülő volt munkanélküli az utóbbi két évben, gyakrabban laknak községekben, az átlagosnál rosszabb családjaik anyagi helyzete, s ők szembesültek a legnagyobb arányban korábbi iskolai kudarcokkal. Mindezek a korábbról hozott hátrányok a középfokú képzés során is megmaradnak.

Az iskolaválasztásban egészen más szempontok vezérlik azokat, akik gimnáziumi képzésben vesznek részt és azokat, akik szakképzésben. A szakképzésben részt vevő fiatalok többsége ugyanazt a szakmát tanulja, amit eredetileg is tervezett, nem kicsi azonban azoknak az aránya sem, akik valamilyen értelemben „félrecsúsztak”, hiszen vagy eleve nem is szakmatanulást terveztek, vagy nem ennek a szakmának az elsajátítását tervezték.

A különböző képzési típusokban tanulók eltérő ambíciókkal rendelkeznek a megszerezni kívánt legmagasabb iskolai végzettséget illetően, de többségükben az érettségit minimális követelménynek tartják. A munkavállalási elképzelések között a különböző méretű vállalkozások dominálnak, a közalkalmazottként, illetve a nonprofit szférában elhelyezkedni kívánók aránya jóval alacsonyabb. Munkavállalás esetén a legfontosabb szempont a munkanélküliség elkerülése és az, hogy jó légkörben, magas fizetésért dolgozzon a munkavállaló.

A fiatal végzősök leginkább családjukra, ismerőseikre számíthatnak a munkahelykeresés során, az egyéb szervezetek szerepe sokkal kisebb a jelenlegi elképzelések szerint. Az iskola, a TISZK elhelyezkedésben való segítségnyújtását a legtöbben nem igazán várják/remélik,

amennyiben mégis, úgy az iskola állásközvetítő szerepét, kapcsolatrendszerük mozgósítását tartanák célravezetőnek, ugyanakkor többen is jelezték, hogy az iskola tulajdonképpen azzal segít a leginkább, ha megfelelő (szak)képzést nyújt.

IRODALOM

- ANDOR MIHÁLY (2002): *Diplomás szülők gyermekei*. *Educatio*, 2. sz. 191–210.
- ANDOR MIHÁLY (1998): *Az esélyek újratermelődése*. *Educatio*, 3. sz. 419–435.
- BAUER BÉLA – SZABÓ ANDREA (SZERK., 2009): *Ifjúság 2008 Gyorsjelentés*. Szociálpolitikai és Munkaiügyi Intézet, Budapest.
- BECK, ULRICH (2010): *A munka szép új világa*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- CSÁKÓ MIHÁLY (1998): *Szakirányú továbbtanulás*. *Educatio*, 3. sz. 470–486.
- GÁBOR KÁLMÁN (1995): *Az ifjúságkutatás irányai a kilencvenes években*. *Educatio*, 2. sz. 191–207.
- GÁBOR KÁLMÁN ET AL. (1998): *A győri fiatalok helyzete. Új ifjúsági korszak – az iskolai ifjúsági korszak. (Esélyek és veszélyek) Kutatási zárójelentés*. Kézirat. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- LANNERT JUDIT (1998): *Pályaorientációk*. *Educatio*, 3. sz. 436–446.
- RÓBERT PÉTER (2002): *Átmenet az iskolából a munkaerőpiacra*. In Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.) *Társadalmi riport 2002*. TÁRKI, Budapest, 220–232.
- SOMLAI PÉTER (2010): *Változó ifjúság*. *Educatio*, 2. sz. 175–190.

3. SZEKCIÓ – AZ ISKOLA BELSŐ VILÁGA

Kőpatakiné Mészáros Mária

Iskolába járni jó! Együtt, vagy külön?*Alkotó szakmai közösségeknek***BEVEZETÉS**

Amikor oktatással kapcsolatos témákat vetünk fel, mind a szakmai, mind a laikus közönség körében nagy érdeklődésre számíthatunk. A vélemények, nézőpontok, elképzelések gyakran eltérőek akár a képzés tartalmáról, az iskolai végzettség megszerzésének helyszínéről, a „jó” iskoláról, az iskola minőségéről, avagy a tanulók – sajátos nevelési igényű, tehetséges, hátrányos helyzetű stb. – elhelyezéséről, neveléséről-oktatásáról, támogatásáról van szó.

Az eltérő elképzelések esetenként közelednek, máskor távolodnak egymástól.

Könnyű egyetértést elérni abban, hogy minden gyereknek joga van a kortárs közösséghez, az általános iskolához, kiközösítés, elkülönítés, megbélyegzés nélkül, és abban, hogy az oktatásnak a tanulói képességek, adottságok kibontakoztatását kellene szolgálnia, hogy a tanuló sikerekhez jusson, ambíciói erősödjenek, adottságait felhasználja és önmagát felépíthesse.

Az alapelvben meglévő egyetértés ellenére több megoldandó probléma, kérdés merül fel a gyakorlat során: Milyen legyen a beiskolázás? Mit kezdjünk/kezdhetünk a kimaradás-lemaradás-lemorzsolódás összetett problémáival? Hogyan kezeljük a hátrányos megkülönböztetés kérdéseit? Hogyan viszonyuljunk az integrációs és inklúziós szemlélet meghonosításának igényéhez a pedagógiai gyakorlatban?

EGYÜTT, VAGY KÜLÖN?**Együttműködés**

Vajon jobban teljesít-e egy olyan iskola, munkahely, tanulói közösség, ahol erős az együttműködés, ahol a munkatársak, tanulók megosztják egymással a tapasztalataikat, segítik egymást a munkában?

Az iskolai életből adatokon-tényeken alapuló bizonyítékunk ennek igazolására vagy elvetésére nincs. Tapasztalatok alapján állíthatjuk, hogy ahol az együttműködés mindennapi gyakorlat, ott motiváltabbak a tanárok és a diákok, de vannak, akik azt mondják, hogy akkor is eredményes egy pedagógus vagy diák, ha önálló teljesítménye kiváló.

A bankszférából származó kutatásban¹ feltett kérdés: vajon üzletileg jobban teljesít egy olyan bankfiók, ahol a munkatársak megosztják egymással a tapasztalataikat, tudásukat és segítik egymást a munkában? Lefordítható-e üzleti haszonra az együttműködés?

A kutatás igazolta, hogy azokban a bankfiókokban, ahol a kollégák támogatták egymást a nehéz ügyfélhelyzetek kezelésében, illetve, ahol sűrű kapcsolati hálózatot, csapatot alkottak, az üzleti mutatók (egy főre vetített hitelállomány és az egy főre vetített betét állomány) közel kétszer akkorák voltak, mint a csapatként nem együttműködő fiókokban.

Ahol jellemző a tudásmegosztás, a nehéz ügyfelekkel való tapasztalatok megosztása, egymás támogatása, kíségetése, a munkatársak jól mozgósíthatóak közös teljesítményre.

Mit tapasztalunk az iskolában?

Tudjuk, hogy a tanuláshoz egyéni sorsot formáló szerepe van. A munkavállalókkal szemben új kompetencia-elvárások jelentek meg. Európai szakértők olyan képességeket határoztak meg, amelyek hasznosak, sőt, nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy eligazodjunk, és értőn éljünk a 21. században. Ilyenek a kommunikációs képesség, az együttműködni tudás vagy a csoportmunkára való alkalmasság, és az élethosszig tartó tanulás képessége.

Erre készít fel az iskola? „A 8 éves fiam akkor kap csillagot, ha ő egyedül nyeri meg német órán a „névelő király” címet.”² Gyermekeink az iskolában megtanulják-e, hogy hogyan figyeljenek oda másokra és hogyan törődjenek azzal, hogy a társuk tudja-e a feladatát? Az együttműködés és segítség része az oktatásnak?

EGYÜTTNEVELÉS

Jó tanuló, rossz tanuló

Nahalka István a tehetségnevelés kapcsán³ a PISA 2006 felmérés adatai alapján azt vizsgálta, hogy mit mutatnak a felmérések adatai azzal kapcsolatban, hogy a gyenge tanulók „lehúzzák” a magyar átlagot. Azt találta, hogy nálunk a gyenge teljesítményű tanulók relatíve jobban teljesítenek, mint a jó teljesítményű tanulók.

Azt is vizsgálta: igaz-e az állítás, hogy a gyenge tanulók az osztályokban negatívan befolyásolják a jó tanulók eredményeit. Másképpen: igaz-e, hogy ahol az osztályban megjelennek a gyenge tanulók, lehúzzák a jó tanulók eredményeit? A vizsgálathoz a 2008. évi országos kompetenciamérés 6. évfolyamos adatait használta. Azt látta, hogy „a heterogén osztályokban minél nagyobb a gyenge tanulók aránya, annál jobban teljesítenek a jó tanulók. Ez mindegyik esetben így volt, kivétel nélkül”. A homogén osztályok esetén már nem tapasztalt ilyen egyértelmű összefüggést. Az együttlét tehát nemcsak a gyenge tanulóknak, hanem a jó tanulóknak is kedvez.

1 Kádár Éva vizsgálatai: <http://poziteam.hu/2011/05/10/az-egyuttmukodes-uzleti-ereje/>

2 Kooperatív tanulás avagy átszabható-e a magyar csokornyakkendő? <http://www.hrcafe.eu/szervezetfejlesztes/2010/03/01/kooperativ-tanulas-avagy-atszabható-e-a-magyar-csokornyakkendő>

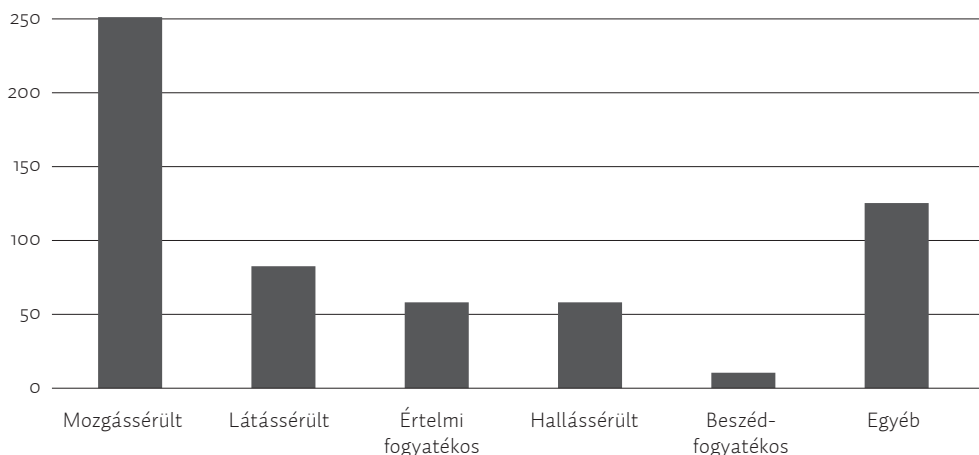
3 Nahalka István (2010): Az iskolarendszer esélyegyenlőtlenségeket kezelő folyamatai a PISA 2006 felmérés tükrében. OFI, Új Pedagógiai Szemle, 3–4. sz.

A fogyatékos emberekről

Az EU fogyatékos állampolgáraival szemben vállalt hosszú távú kötelezettségének alapja a fogyatékoság újszerű megközelítése: korábban a különböző ellátások passzív kedvezményezetteinek tekintették a fogyatékos embereket, ezzel szemben ma az EU átfogó célkitűzése a fogyatékos emberek maradéktalan társadalmi befogadása és hozzájárulásuk elősegítése a társadalom alakításához. Ezzel összefüggésben meghatározó szerepet kap a fogyatékos emberek gazdasági és társadalmi szerepvállalásának támogatása.

Hazánkban a fogyatékos személyek létszámának felmérésére az 1990. évi és a 2001. évi népszámláláskor került sor. Az utóbbi szerint 577 ezer fő volt a számuk, ez a népesség 5,7%-át tette ki. Az adatfelvétel – a KSH megítélése alapján – alulbecsüli a fogyatékos népesség adatait, így a létszám valószínűleg 600 ezer főre becsülhető. Fontos tény az is, hogy a fogyatékos személyek 17%-a szenved fogyatékoságban születése óta. A fogyatékoság típusa szerinti megoszlást mutatja be az alábbi ábra.⁴

1. ÁBRA: A fogyatékos személyek a fogyatékoság típusa szerint (ezer fő)



Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2004, Népszámlálási adatok 2001

A magyarországi társadalmi és szakmai megítélés gyors változását jelzi, hogy a fogyatékos gyerekek integrációja az ezredfordulón meghatározó témájává vált a szakmai közbeszédnek, s az ágazati minisztérium is 2000-től kezdődően gyűjt teljes körűen – az óvodai nevelésre

⁴ A kategóriák a 2001-es nomenklatúra szerint jelentek meg. A fogyatékos és nem fogyatékos emberek régiónkénti területi megoszlása jelentősen eltér egymástól. A dél-alföldi és észak-magyarországi régióban nagyobb a fogyatékos emberek aránya. A településtípus szerinti megoszlás adatai alapján a fogyatékos emberek magasabb arányban élnek a községekben (40,3%) és kevésbé a fővárosban (14,2%), valamint más városokban (29,6%), mint a nem fogyatékos népesség, akiknek 17,6%-a él a fővárosban, 47,2%-a egyéb városokban és csupán 35,2%-a él községekben.

is kiterjesztve – adatokat az éves közoktatási statisztika keretében az integráltan nevelt/oktatott gyerekekről, tanulókról.

„A fogyatékosok iskolázási esélye és munkaerő-piaci helyzete kirívóan rossz. Mindössze kilenc százalékuk dolgozik. Az EU-tagországok közül Magyarországon a legalacsonyabb a fogyatékos emberek foglalkoztatása!

A fogyatékos emberek többsége magánháztartásban él, nyolc százalékuk pedig bentlakásos intézményben. Ahol a háztartásban fogyatékos ember is él, a család tagjai közül valaki gyakran kénytelen kiválni a munkaerőpiacról.

A fogyatékos emberekkel élők lakáskörülményei lényegesen rosszabbak az átlagosnál. Őket a területi és települési egyenlőtlenségek fokozottan sújtják. Különösen a falvakban élő fogyatékosok vannak nehéz helyzetben munkavállalási lehetőségeiket, a szabad iskolaválasztást és életkörülményeiket tekintve.”⁵

Az elmúlt két évben megduplázódott, vagyis 905 fővel emelkedett a fogyatékosággal élő hallgatók száma a felsőoktatásban: 2008-ban 1176 fogyatékos hallgató folytatott tanulmányokat a felsőoktatási intézményekben – tette közzé honlapján az oktatási tárca. A fogyatékos hallgatók tanulmányait segítő az intézmények normatív támogatást kapnak, amelynek összege évente hallgatónként 120 ezer forint. Ebből biztosíthatják a személyi segítőket, jelnyelvi tolmácsok díjazását valamint a tanulmányok segítését szolgáló eszközök beszerzését. Ezt a támogatást bármely képzési formában tanulmányokat folytató hallgató után megkaphatja a felsőoktatási intézmény.

A felsőoktatási intézményekben a hallássérültek, látássérültek, mozgássérültek valamint beszéd- és más fogyatékosággal élők – különösen súlyos beszédhiba, diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, kommunikációban akadályozottság – folytathatnak tanulmányokat, értelmi fogyatékosok azonban nem.⁶

„...a sérült és a sajátos nevelési igényű gyerekek iskolai integrációja, ezzel párhuzamosan a speciális intézmények felszámolása világszerte tendencia.”⁷

„...annak a gyakorlatnak a visszaszorítása [kívánatos: M. J.], hogy a különböző tanulók már az iskolázás viszonylag korai szakaszában egymástól alapvetően eltérő célú oktatási programokat követő iskolákba kerülnek.”⁸

5 Farkas Péter: Mi lesz velük? <http://ujember.katolikus.hu/Archivum/2007.06.10/0302>. (Letöltve: 2010. 04. 03.)

6 Megduplázódott a fogyatékos hallgatók száma a felsőoktatásban. <http://einclusion.hu/2009-02-16/megduplazodott-a-fogyatekos-hallgatok-szama-a-felsooktatásban/> (Letöltve: 2010. 04. 03.)

7 Udvardy Zoltán: Együtt a fogyatékos és az ép diákok? Magyar Nemzet, 2008. április 16.

8 Méltányosság az oktatásban. (Két jelentés az oktatás méltányosságáról.) OKM, 2007. p. 56.

„Minden gyermek rendes, többségi osztályba és iskolába kerüljön, kivéve a súlyos értelmi és testi fogyatékkal küzdőket. A speciális szükségletű tanulók oktatására képzett tanárokat integrálni kell ezekbe az iskolákba, hogy hasznosítható legyen szakmai tudásuk.”⁹

„Ellenérdekeltek a sajátos nevelési igényű gyermek integrált nevelésében azok a tipikusan fejlődő gyermekek és szülei, akiknek oktatási feltételei romlanak, ha az integráció a megfelelő feltételek biztosítása nélkül valósul meg.”¹⁰

Együtt a sajátos nevelési igényű tanulóval a többségi iskolában

Az integráció, s ezen belül a sajátos nevelési igényű tanulók iskoláztatásával kapcsolatos témát az elmúlt 10 évben egyrészt a szakmai kommunikáció nagy intenzitása jellemezte, másrészt ebben az időszakban erősödött fel az Európai Uniónak az oktatásügyi szerepe, amelyben a tagállamok együttgondolkodásának meghatározó eleme az integráció volt.

Miért kezd bele egy többségi iskola abba, hogy sajátos nevelési igényű tanulót fogadjon? Iskolafenntartói és iskolavezetési racionalitásból? A humanizmus és méltányosság eszméjének az érvényesítésére való törekvés vágyából? Szülői nyomás miatt? A tanulói létszám csökkenésének következményeit akarva megelőzni? Akár így, akár úgy, a döntés az együttnevelés mellett olyan szakmai következménnyel, de tapasztalattal is jár, amely kihat az intézmény és az ott élő közösség egészére. Az integrációs törekvés elvezethet az iskolai munka eredményességének és hatékonyságának a jelentős javulásához is. Ennek a hasznát minden iskolahasználó egyformán élvezheti.

Az óvodai és a középiskolai együttnevelés hazai helyzetéről az előző 3 évben készült már kutatási adatokra alapozó elemző, a fejlesztések számára javaslatokat megfogalmazó két tanulmánykötet. Az OFI-ban folyó, az általános iskolai együttnevelés helyzetének feltárását célzó kutatás¹¹ a teljes kép kialakítását szolgálta¹².

9 Nancy Hoffmann, Maria Luisa Ferreira, Ben Levin és Simon Field: Az oktatás méltányossága – Tematikus vizsgálat (Magyarország – országjelentés) In Méltányosság az oktatásban (Két jelentés az oktatás méltányosságáról) OKM, 2007. p. 103.

10 Csépe Valéria (2008): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.) Zöld Könyv 2008, A magyar közoktatás megújításáért. Ecostat, Budapest, p. 164.

11 „A sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelésének modelljei” című, 6.2.2 számú elemi projekt. OFI, 2011.

12 A projekt szerves folytatása az NFTi keretében létrejött – különösen az eredményes iskolai inklúzió és integráció megvalósulását célzó – központi programoknak. Kapcsolódik a sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos egyéb innovációkhoz, összhangban az NFT–HEFOP 2.1.B alintézkedésének célkitűzéseivel, az OFI integrációs stratégiájával, épít az OKM (jelenleg a NEFMI) European Agency for Development in Special Needs Education-ben szakértői és koordinációs teendők ellátásával kapcsolatos tapasztalataira, az OFI szakmai tudásbázisára és kapcsolatrendszerére, a sajátos nevelési igényű tanulók nevelésével-oktatásával kapcsolatos innovációs jó gyakorlatokra.

A sajátos nevelési igényű tanulók megjelenése a többségi intézményekben a kutatás eredményei szerint jelentős változást hozott az iskolák életében. A tanítási módszereket módosította és az együttműködési formákat alakította át a legnagyobb mértékben a megkérdezettek közel 60%-a. Ezeket követi nagyjából egyforma súllyal a tanulók értékelésének módosítása, az órarend és felhasznált taneszközök, tankönyvek átalakítása, illetve a pedagógusok beosztásának megváltoztatása (kb. 40%). A megkérdezettek negyede változtatott a tanulók csoportbeosztásán, az óraterven, illetve a szabadidős programokon a sajátos nevelési igényű diákok megjelenésével.

Mi változott meg az iskolában attól, hogy sajátos nevelési igényű tanulók érkeztek oda? – tettük fel a kérdést az igazgatóknak a kutatás során.¹³

A válaszadók többsége szerint leginkább abban mérhető az integráció hatása, hogy:

- Megváltozott, bővült a pedagógusok módszertani repertoárja, kifinomultabb lett az alkalmazott módszertan. A korábbihoz képest több helyütt és alkalommal alkalmaztak differenciálást, vagy más, korábban nem alkalmazott módszereket.
- Ez együtt járt azzal, hogy a pedagógusoknak többet és igényesebben kellett a tanórákra felkészülni, s így a pedagógusok „kimozdultak a napi rutinjellegű” tevékenységek sokszor egyhangú köréből.
- Javult a pedagógusok együttműködési hajlandósága a többi szakemberrel, amely együtt járt azzal, hogy sokan rádöbbenek (és közben megtanulták) a team-munkában rejlő előnyöket, annak hatékonyságát.
- Bár a sajátos nevelési igényű tanulók megjelenése a korábbiakhoz képest talán több konfliktussal járt, sokan ebből is tudtak profitálni. Az új helyzet sokakat rákényszerített arra, hogy megismerkedjen olyan konfliktuskezelő eljárásokkal és módszerekkel, amelyeket korábban nem ismert, nem alkalmazott.
- A tanulók jelentős része – a válaszadók szerint – toleránsabb, empátikusabb lett azóta, amióta sni-s tanuló is van az osztályban.

Ugyanakkor azt sem lehet elhallgatni, hogy voltak olyanok, akik inkább az integráció káros hatásait emelték ki válaszaikban:

- Többen arról beszéltek, hogy a fogyatékos tanulók sokkal többet zavarják az órát, mint társaik.
- Azt is említették, hogy az integráció rendkívüli módon leterhelte a pedagógusokat, s emiatt romlott az iskolában a tanítás minősége.

13 Kőpatakiné Mészáros Mária – Mayer József (szerk., 2011): A szavak és a tettek. OFI, Budapest.

A pedagógus szerepe

2011-ben a European Agency for Development in Special Needs Education közreadta 23 országra vonatkozó tapasztalatát az együttnevelésben részt vevő pedagógusokra vonatkozóan. Ennek alapján a sokféleség kezelésére képes pedagógusoktól a leginkább elvárt kompetenciák a következők:

- A tanulók sokszínűségének elfogadása és értékelése. Ez azt jelenti, hogy a különbözőséget a tanár úgy értelmezi mint az oktatás-nevelés egyik tápláló forrását és erősségét.
- Valamennyi tanuló segítése, támogatása, amelynek során a tanár magas elvárásokat támaszt valamennyi tanuló elérhető eredményeivel kapcsolatban.
- Együttműködés másokkal, ami azt jelenti, hogy az együttdolgozás és csapatmunka valamennyi tanár esetében az alapvető közelítési mód.
- Egyéni szakmai fejlesztés, ami azt jelenti, hogy a tanítás egyben tanulási folyamat és tevékenység is, tehát a tanárok felelősséggel tartoznak saját egész életen át tartó tanulásuk iránt.

ZÁRÓ GONDOLATOK

Fentiek alapján minden kreatív pedagógusközösség körében felmerülnek az együttneveléssel kapcsolatban az alábbi kérdések: Akkor most együtt, vagy külön? Jó ez, vagy rossz? Eredményes, vagy eredménytelen? Tetszik, vagy nem tetszik?

Mi a válasz? Ez nem olyan egyszerű. A felvetett téma összetettsége miatt a párbeszéd kialakul ugyan, de kiderül, hogy a megoldás, különösen az igen-nem típusú megoldás nehezen található meg.

A feladat megoldásához – együttnevelés – az út, utak megtalálása a kreatív pedagógiai közösségek számára lehetséges.

A 48. Nemzetközi Oktatási Konferencia (International Conference on Education, ICE – 2008.) szakpolitikusok részvételével zajlott. Egyik határozata volt: „A befogadó nevelés-oktatás olyan folyamat, amely azt célozza, hogy minőségi oktatásban részesülhessen mindenki, miközben tiszteletben tartjuk a sokszínűséget, a tanulók és az egyes közösségek szükségleteinek, képességeinek, jellegzetességeinek és tanulási elvárásainak különbözőségét, s kiiktatjuk a diszkrimináció minden formáját”.

Hogyan?

Sok nyitott kérdésünk maradt, amire a kutatói és fejlesztői közösségek adhatnak megnyugtató választ.

- Milyen szerepet vállal az inklúzió megvalósításában a befogadó és a speciális intézményrendszer?
- Lehet-e az iskola fejlesztésével befolyásolni az inklúzió elterjedését?
- Milyen mértékben tudnak megvalósulni az együttnevelés gyakorlatának céljai?

- A sajátos nevelési igényű fiatalok számára esélyteremtést jelent-e, segítséget teremt-e az iskola? Javítja-e esélyeiket a társadalmi és szakmai beilleszkedésre?
- Az iskola mely tevékenységei hozzák az inklúzió terén a legtöbb eredményt? Ezekre szánják-e a legtöbb időt?
- Milyen szerepe van vagy lehet a településeken működő integráló iskolának a település társadalmi életében, az integrált nevelés-oktatás népszerűsítésében, a szülők és az iskola közötti kapcsolat alakulásában, az együttnevelésről alkotott vélemények formálásában, az attitűdök alakulásában?

Egy iskola mint műhely nagyon sok tekintetben képes arra, hogy a saját maga fejlesztési folyamatait irányítsa, tapasztalatait továbbadja, a meglévőket folyamatosan gyarapítsa.

Lényeges nagyobb hangsúlyt helyezni a követendő jó gyakorlatok azonosítására, ahol az egymástól tanulás gyakorlatának az a célja, hogy az érintettek – pedagógusok, intézményvezetők, fejlesztők – minél konkrétabb támogatást nyújtsanak egymásnak a jó gyakorlatok megismeréséhez, elterjesztéséhez, implementációjához.

Legyen igényük az együttműködésre, egymás segítésére, a tapasztalatok, tudások megosztására.

4. SZEKCIÓ – ÍRÁS-OLVASÁS A 21. SZÁZADBAN

Jakab György

Írás és olvasás a digitális kultúrában

– amit a TÁMOP 3.1.1 kutatási eredményei (is) üzennek –

Sietek.
 Nem érek rá leckét írni,
 kivinni a szemetet, kitakarítani.
 Be kell majszolnom az egész világot,
 mint egy paradicsomot,
 mielőtt megöregszem,
 mielőtt meghalok.

(Ingrid Sjöstrand: Sietek)

BEVEZETÉS

Az ezredforduló után látványosan tovább erősödött a média szerepe a felnövekvő nemzedékek szocializációjában. Ebben a tekintetben új fejlemény, hogy míg korábban a televízió, illetve a video volt a „médiafogyasztás- és termelés” centrumában, addig manapság már a számítógép, a hálózati kultúra a meghatározó. Mindez alapvetően új helyzetet eredményezett mind a fiatalok identitás szerveződésében, mind pedig a társadalmi normák működésében, ami szorosan összefügg az iskolarendszer társadalmi helyzetének megváltozásával is. Miről is van szó?

Ma már közvetlenül is tapasztalhatjuk a neodurkheimiánus kultúrszociológiai iskola korábbi tudományos állításait, mely szerint nemcsak az információátadásban, hanem a társadalmi normák és értékek létrejöttében és szerveződésében is alapvető paradigma-váltás történik napjainkban. Császi Lajos írja: „...a tradicionális társadalmakban az értékek nyilvános konstrukcióját elsősorban a vallás, míg a felvilágosodás után az iskola közvetítésével a modern tudomány, művészetek és a filozófia, a késő modernitás korában pedig főleg a média és a populáris kultúra rítusai látják el”.¹

Ez egyrészt azt jelenti, hogy egyre tarthatatlanabb az a hagyományos pedagógiai felfogás, amely a média világát, illetve a digitális kultúrát jobb esetben közvetítő eszköznek tekinti – amelyen keresztül az információk és társadalmi minták áramlanak –, rosszabb esetben pedig az iskola értékvilágával szemben álló populáris kultúrának. A média világa

1 Császi Lajos (2002): A média rítusai. Osiris Kiadó, Budapest, p. 16.

mára már a globális társadalmi kommunikáció alapjává vált, amely meghatározza (döntően befolyásolja) mind az értékrendet, mind pedig a közösségek és az egyének identitását. Ezt a felismerést a következőképpen fogalmazta meg az Európai Bizottság, a *Közösség audiovizuális politikájának alapelveiről és irányelveiről a digitális korban* (1999) című állásfoglalásában: „...az audiovizuális média alapvető szerepet játszik a társadalom értékeinek kialakulásában és terjedésében. Ez nem csupán annak a következménye, hogy a média nagymértékben befolyásolja, hogy a világ milyen jellegű tényeivel és képeivel találkozunk. Emellett ugyanis a média olyan politikai, társadalmi, etnikai, földrajzi, pszichológiai és egyéb fogalmakkal és kategóriákkal is szolgál, amelyek révén értelmet nyernek a világ tényei és képei. Ilyenformán a média nem csupán ahhoz járul hozzá, amit látunk a világ dolgaiból, hanem azt is befolyásolja, hogy miként lássuk a világot... A média meghatározó módon alakítja (és nem csak informálja) azokat a fogalmakat, hiedelmeket, továbbá a vizuális, szimbolikus és beszélt nyelveket, amelyeket az emberek a körülöttük lévő világ megértése és értelmezése során használnak. Ilyenformán a média befolyása kiterjed arra is, hogy mit gondolunk arról, hogy saját magunk kik vagyunk, vagy, hogy hová tartozónak (vagy nem tartozónak) véljük magunkat a világon: más szóval, a média kulcsszerepet játszik kulturális identitásunk létrejötte folyamatában”.²

A digitális kultúra térhódításával foglalkozó kultúrakutatók a korábbiakban többnyire a paradigmaváltás intézményi következményeit vizsgálták, jelesül azt, hogy milyen hatással lesznek ezek a változások a társadalmi kommunikációra, illetve közvetlenül az iskolarendszerre. A szélsőségesebb megközelítések többnyire Ivan Illichez kapcsolódtak, aki 1971-ben írt könyvében (*A társadalom iskolátlanítása*) egyenesen az iskolarendszer megszüntetését javasolja, mivel az iskolát a szociális egyenlőtlenségek konzerválójának, illetve a mindenkori hatalom eszközének tekintette. Szerinte az iskolai oktatással az általános műveltség nem érhető el, ezért nem iskolákat, hanem mindenki számára hozzáférhető tanulási lehetőségeket kell teremteni. Ebben az értelemben a digitális kultúra által megteremtett tanulási környezetek és tudásátadási formák (távoktatás, hálózati tanulás stb.) sok tekintetben az Illich által jóval korábban megfogalmazott szemléletet – „a tudásátadás társadalmosítását” – igazolhatják. A józanabb és reálisabb megközelítések természetesen nem az iskolai oktatás megszűnését vizionálják a digitális kultúra terjedésével párhuzamosan, inkább csak a társadalmi kommunikáció átrendeződését, a releváns tudás fogalmának és közvetítőrendszereinek átalakulását.³

A lehetséges intézményi átrendeződések vizsgálatánál azonban ma már jóval izgalmasabbnak tűnik annak kutatása, hogy „milyen szerepet játszik a digitális kultúra a felnövekvő nemzedékek szocializációjában és világszemléletében?”, hogy „milyen sajátosságai vannak a digitális kultúrában szocializálódott nemzedékeknek?”. A korábbi ilyen jellegű vizsgálatok többnyire még a médiafogyasztás jellegére vonatkoztak – „milyen típusú médiaszövegekkel találkoznak a diákok” –, és nagyjából mérték: „mennyi időt

² <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1999:0657:FIN:EN:PDF>

³ Bővebben: Pintér Róber (szerk., 2007): *Az információs társadalom. Az elmélettől a politikai gyakorlatig. Gondolat – Új Mandátum, Budapest.*; Komenczi Bertalan (2009): *Elektronikus tanulási környezetek. Gondolat Kiadó, Budapest.*

töltöttek a különböző médiaszövegek társaságában?”. A kvalitatív(abb) megközelítések elterjedéséhez egyrészt az a korábban már idézett felismerés kellett, hogy a digitális kultúra a társadalmi kommunikáció meghatározó részévé vált, illetve legalább ennyire fontos szempont az is, hogy egyre növekszik azon generációk száma, amelyek már teljes mértékben a digitális kultúrában szocializálódtak, amelyeknek már természetes közege a digitális kultúra. Ebből következően az utóbbi időben Magyarországon is megszorodtak a média, illetve a digitális kultúra szocializációs hatásaira irányuló kutatások,⁴ amelyek szerves folytatásának tekintettük saját kutatásainkat is.

AZ OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZETBEN FOLYTATOTT KUTATÁS JELLEMZŐI

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben a TÁMOP 3.1.1 projekt 6.4.2 elemi projektjének keretében „*Identitás és szociális kompetenciák a 10 és 18 év közötti magyar fiatalok számítógépes játék használati gyakorlataiban*” címmel végeztünk felmérést általános és középiskolás diákok körében.⁵ A vizsgálat során az alábbi kérdésekre kerestük a választ:

1. A számítógépes játékok mely főbb típusai jelennek meg a magyar fiatalok médiahasználati gyakorlataiban?
2. Mi a jelentősége a számítógépes játékok használati gyakorlatainak a magyar fiatalok mindennapi életében?
3. Hogyan járulnak hozzá a számítógépes játékok mint identitásforrások a fiatalok személyes identitásának konstrukciójához?
4. Milyen elképzelések, vélemények léteznek arra nézve, hogy mi az összefüggés a számítógépes játékok használati gyakorlatai és a fiatalok szociális kompetenciái között?
5. Hogyan tárgyalják meg a családtagok a számítógépes játékok használatával összefüggő dolgokat, és a családon belüli szerepek és viszonyok hogyan befolyásolják a kommunikációt, illetve a játékhasználati gyakorlatait?
6. Milyen összefüggések vannak a számítógépes játékok használati gyakorlatai és a felhasználók szociokulturális háttere között?

4 A legismertebb ilyen kutatást Fehér Péter és Hornyák Judit végezte 2010-ben „A netgeneráció jellemzői Magyarországon” címmel. http://techline.hu/it/2010/7/22/20100721_netgeneracio; http://techline.hu/it/2010/7/6/20100705_netgeneracio_2

5 A kutatásban Malinák Judit, Miavecz Jenő és Jakab György vett részt, illetve konzultánsként Dr. Csákvári József. A kutatás egy pécsi, egy szegedi és két budapesti általános és középiskolában folyt. A felmérés az előkészületeket, az adatfelvételt és -feldolgozást is beleértve 2010. november 1-jétől 2011. június 30-ig tartott. Az értékelhető kérdőívek száma összesen 450 darab volt, 33 diákkal készült interjú, illetve 9 mélyinterjú készült pedagógusokkal, akik egyben szülők is. Azonban számos lényeges adatot, információt szereztünk a témáról más pedagógusokkal, továbbá szülőkkel és diákokkal folytatott strukturálatlan beszélgetések során, illetve az informatika órák közti szünetekben a diákok, pedagógusok körében folytatott terepmunkák alkalmával.

7. Hogyan változnak a számítógépes játékok használati gyakorlatai az életkor függvényében?

A szocializációs hatások vizsgálatakor elsősorban azért esett a választásunk a számítógépes játékokra, mert azok – elsősorban a stratégiai építőjátékok, illetve a szimulációs játékok (pl. The Sims) – sajátos komplex szociális teret képeznek, amelyek alkalmasak a valóságos társadalmi térrel való összehasonlításra, az értékrendek, normák és identitások vizsgálatára.⁶

A digitális játékok világa tehát – mint sajátos komplex társadalmi tér, mint a pszichológiában használatos ún. „Világ játék” – alkalmasnak bizonyult a diákok szociális terének leképezésére, értelmezésére. Mivel a felmérés egészének ismertetésére itt most nincs lehetőség, ezért a konferencia témájához kapcsolódva a továbbiakban csak azokat az elemeket emeljük ki, amelyek a digitális kultúrában szocializálódó diákok szövegértésének, illetve szövegalkotásának sajátosságaira vonatkoznak.

ÍRÁS-OLVASÁS A 21. SZÁZADI DIGITÁLIS KULTÚRÁBAN

A digitális kultúrán szocializálódott emberek sajátos gondolkodásmódjának bemutatásához érdemes felhasználni Don Tapscott és Marc Prensky sokat vitatott – ám sok szempontból termékeny – metaforapárját, a „digitális bennszülöttek” és „digitális bevándorlók” kifejezőpárt. Ezek a megfogalmazások arra a különbségre utalnak, amelyek a digitális kultúra terén – az eredeti megfogalmazás szerint – a fiatalok (diákok) és az idősebbek (tanárok) között mutatkoznak. A „digitális bennszülöttek” ebben a beállításban a diákok, akik anyanyelvi szinten beszélnek a digitális nyelvet, a „digitális bevándorlók” pedig a tanárok, akik nem a digitális világban nőttek fel, akik legfeljebb utólag próbálják megtanulni ezt a nyelvet. A metafora látványosan világít rá a két világ különbségére. Az ezredforduló után szocializálódó tanulók már együtt nőttek fel az új technológiák használatával: számítógéppel, videojátékokkal, digitális zenelejátszókkal, digitális kamerákkal, mobiltelefonnal, és sok minden mással. Ott vannak az interneten, közösségi oldalakon, e-mailben és sms-ben kommunikálnak és mindez életük természetes részét képezi.⁷ Ami fontos az, hogy mindezek hatására alapvetően másképpen gondolkodnak, és másképpen dolgoznak fel információt, mint mi „digitális bevándorlók”, akik életük végéig megőrzik sajátos „kulturális akcentusukat”.

⁶ A játékon belül például felépíthetjük álmaink házáat, vállalkozását, városát. Az avatárunk vagy a karakterünk persze nem lesz pont olyan, amilyennek szeretnénk, de nagyon sok lehetőség áll a rendelkezésünkre, hogy testre szabjuk a kinézetét, sőt belső tulajdonságait is.

⁷ Bővebben lásd: Tapscott, Don (2001): Digitális gyermekkor: Az internetgeneráció felemelkedése. Kossuth Kiadó, Budapest.

Kulturális szakadék vagy generációs szakadék?

Tapasztalataink azt mutatják, hogy a digitális kultúra terén valóban létrejöhöz egyfajta szakadék a kultúrában részt vevők és kimaradók között, de ez nem jellemzően generációk közötti ellentétként jelenik meg. Az ugyanis egyértelműen kiderült, hogy a digitális kultúra terén igazán aktív diákok⁸ hozzátartozói (szülők, tanárok) többnyire maguk is gyakorlattan és természetes módon kapcsolódnak a digitális kultúrához. Az interjúkból persze leszűrhető, hogy óvatosabbak, lassabbak, kevésbé kezdeményezők, mint a fiatalok, de „nem élnek más bolygón”.

Sok tekintetben tehát a morális pánik kategóriájába lehet sorolni a Tapscott és Prensky által felvetett generációs elszakadási teóriát és iskolaválságot, miközben persze érdemes odafigyelni arra, hogy a hagyományos pedagógiai szerepek és iskolai tudásátadási formák elavulóban vannak. Úgy gondoljuk, hogy itt a legfontosabb feladat az iskola tudásátadási „technológiájának” („egy tanár egy osztályban, egy 45 perces órán harminc nagyobb részét passzivitásra kötelezett diákot...”) újragondolása, illetve a tanárképzés átalakítása. Fehér Péter írja a digitális kultúrában otthonosan mozgó tanárról: „Egy olyan új szellemű tanár, aki képes hozzásegíteni a tanulókat az aktív, önálló, de mégis közös ismeretszerzéshez, és folyamatos önképzéssel lépést tart az újdonságokkal, netán a saját tanulóival...”⁹

Írás és olvasás a digitális kultúrában

Kiindulópontunk az, hogy manapság nem olvasunk kevesebbet – sem mennyiségi, sem minőségi értelemben –, mint az ún. Gutenberg-galaxisban, csak egyrészt ezt monitorról tesszük, nem pedig könyvből, és ami lényegesebb, a szöveg ma már multimediálissá vált, az írás mellett egyre nagyobb szerepet kapnak az audiovizuális szövegfajták. Ugyanakkor viszont látnunk kell, hogy ezek a fejlemények alapvetően megváltoztatják a hagyományosan verbalításra épülő szövegértési és szövegalkotási módokat, magát a társadalmi kommunikációt – ami óriási felelősséget ró az iskolákra, a pedagógusokra.

Különösen izgalmasak ebből a szempontból a percepcióra vonatkozó pszichológiai vizsgálatok: milyen észlelési, érzékelési, gondolkodási változásokat eredményez az tény, ha valaki naponta több órát tölt a roppant gyors és változékony monitorkultúrában? Legalább ennyire fontosak a különböző pszichológiai¹⁰ és médiászociológiai¹¹ vizsgálatok, ame-

8 Ebben az esetben a mintavétel bizonyos mértékben torzító hatású, hiszen a kérdőívek nyomán kifejezetten azokat a diákokat választottuk ki interjúalanyunknak, akik a számítógépes játékok terén a legműveltebbeknek bizonyultak, illetve az ő szüleikkel és tanáraikkal beszélgettünk a későbbiekben.

9 Fehér... In http://techline.hu/it/2010/7/6/20100705_netgeneracio_4

10 Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva (2005): Neveléslélektan. Osiris Kiadó, Budapest.

11 Buckingham, D. (2002): A gyermekkor halála után. Helikon Kiadó, Budapest.

lyek a média szocializációs hatásait vizsgálják. Szorosan ehhez tartozik az úgynevezett konnektivista pedagógiai szemlélet¹² megjelenése, amely adekvát tanulási formákat dolgoz ki a digitális kultúrában szocializálódott nemzedékek számára.

Néhány jellemző különbség...

A továbbiakban – a könnyebb átláthatóság (és a vita) érdekében – az 1. táblázatban ellentétpárok segítségével értelmezzük a digitális kultúrára jellemző szövegértési és szövegalkotási szemléletet és módokat. Jobb híján a Prensky által bevezetett fogalompart¹³ használjuk a korábban már megfogalmazott különbségtétellel: a szembeállítás nem generációs értelemben, hanem szemléleti vonatkozásban érvényes.

1. TÁBLÁZAT: A digitális kultúrára jellemző szemléletmódok – ellentétpárokkal –	
„Digitális bennszülöttek”	„Digitális bevándorlók”
Gyorsan kívánnak információt szerezni több párhuzamos multimédia-forrásból.	Kevesebb számú forrásból származó információ ellenőrzött átadását részesítik előnyben.
Türelmetlenek.	Türelmesek.
A párhuzamos információfeldolgozást és a több feladattal való egyidejű foglalkozást kedvelik.	Jobban kedvelik a lineáris információ-feldolgozást és az egyetlen (vagy csekély számú) feladatra való koncentrációt.
Szívesen dolgoznak kép, hang és videó információkkal, kevésbé tekintik fontosnak az írott szöveget.	A kép, hang és videó információkkal szemben előnyben részesítik a szöveget. Technológia-ellenesek.
Örülnek az újabb és újabb technológiáknak, „kütyüeknek”.	Félnek az újabb és újabb technológiák kihívásától.
Szívesen keresnek rá véletlenszerűen, hiperlinkek útján elérhető multimédia információra.	Lineárisan, logikusan felépített és adagokra bontott információk lépésről-lépésre történő átadására törekednek.
Kedvelik a szimultán kölcsönhatásokat, illetve a hálózati kapcsolatok létesítését számos más felhasználóval.	Azt szeretnék, ha a tanulók inkább függetlenül, mintsem másokkal hálózati kapcsolatokat fenntartva, kölcsönhatásban dolgoznának.
Legszívesebben „éppen időben”, vagyis az utolsó pillanatban tanulnak.	Szívesebben „minden eshetőségre felkészülve” tanítanak.
Az azonnali megerősítést és azonnali jutalmat kedvelik. Azt tanulják szívesebben, ami releváns, azonnal hasznosítható és szórakoztató.	Türelmesebbek, jobban elfogadják a késleltetett megerősítést és jutalmazást. A standardizált tesztekre való felkészítést szolgáló oktatást részesítik előnyben, a tantervi irányelveknek megfelelően.
Játék- és fantáziaorientáltak.	Munka- és valóságorientáltak.

12 A konnektivizmus az információs kor tanulásemélete, amely a hagyományos intézményes (iskolai) formák helyett a tanulás tanulóközpontú, önszerveződő jellegét hangsúlyozza, másrészt pedig a digitális alapú hálózati tanulás fontosságát emeli ki. Bővebben: Komenczi... 61–87.

13 A táblázat összeállításakor Bessenyei István (2007): Tanulás és tanítás az információs társadalomban – Az eLearning 2.0 és a konnektivizmus című tanulmányára támaszkodtam. In: Pintér R. (szerk.) Az információs társadalom: Az elméletől a politikai gyakorlatig. Gondolat – Új Mandátum, Budapest, pp. 201–211.

Az 1. táblázatból¹⁴ jól látható, hogy két egymástól nagymértékben különböző világ áll egymással szemben. Már ebből a tömör szembeállításból is jól kivehető, hogy a digitális kultúrában otthonosan mozgó felhasználók számára – akik a számítógépek és a játékok sajátosan inger-gazdag, szórakoztató környezetében nőtték fel – a hagyományos tömegiskolai gyakorlat nehezen követhető, rossz hatékonyságú és végső soron unalmas (motivációhiányos). Ugyanakkor azt is érzik, hogy számtalan olyan készséggel és tudással rendelkeznek, amelyeket ez az iskolarendszer egyáltalán nem értékel.

Úgy gondolom, hogy egyre több teendőnk van (lesz) ezen a téren.

14 Az előadás fókuszában a táblázat értelmezése és elemzése állt, illetve az előadás utáni vitában, beszélgetésben a táblázat állításaira vonatkozó személyes példák és ellenpéldák kerültek sorra. A leírt változatban inkább a táblázat háttérének bemutatására törekedtem.

Hunya Márta

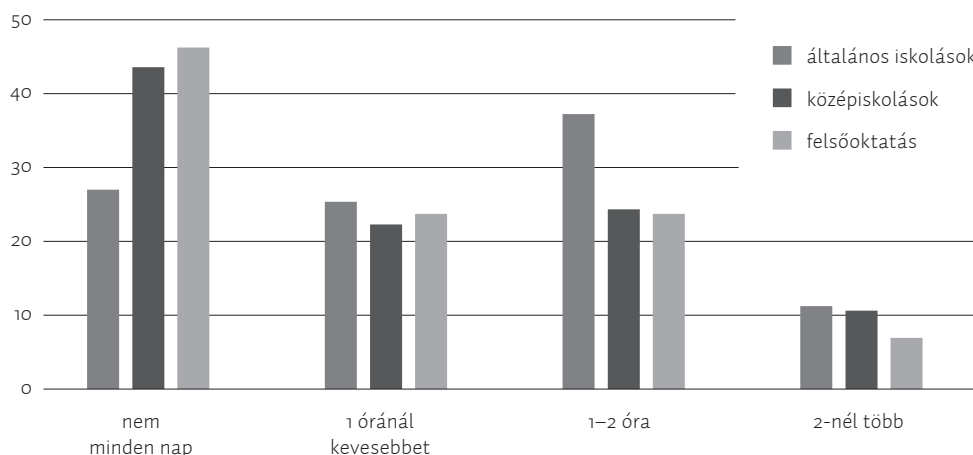
Írás-olvasás a 21. században

BEVEZETÉS

A korreferátumra a konferencia 4. szekciójában került sor, amely a 21. századi írás-olvasás sajátosságaival foglalkozott, szorosan kapcsolódva Csík Tibor plenáris előadásához, amely a délelőtti folyamán hangzott el „A digitális bennszülöttek és az olvasás” címmel.

A Netgeneráció néven közismertté vált kutatás (Fehér 2010.) szerint a fiatalok többet olvasnak, mint amit a társadalmi közérzet visszatükröz. A kutatás szerint átlagosan a fiatalok kicsit több mint fele szeret olvasni. Az olvasási hajlandóság az évek múlásával csökken, de még így is mindennap olvas valamennyit a felsőoktatásban tanuló, olvasni szerető fiatalok 53,9%-a. A felsőoktatásban többen olvasnak ugyan, de kevesebb időt töltenek ezzel a tevékenységgel, mint az alacsonyabb iskolafokokon.

1. ÁBRA: A netgeneráció olvasással töltött ideje – csak az olvasni szeretők körében (%)



Forrás: Fehér – Hornyák 2010

Nem tudjuk azonban, hogy ugyanezek a fiatalok mennyit olvasnak a világhálón. A PISA-vizsgálat először 2009-ben terjedt ki a digitális szövegértésre (PISA 2009). Míg a PISA hagyományos szövegértési feladatait az OECD-átlagnak megfelelő szinten teljesítették a magyar tanulók, a digitális szövegértés (amelyet számítógépen teszteltek) kissé alatta marad az átlagnak, és a képességszintek tekintetében is gyengébb az eredmény.

1. TÁBLÁZAT: A hagyományos és a digitális szövegértés eredményeinek viszonya

Ország-csoportok	Digitális szöveg megértése	Nyomatott szöveg megértése
Magyarországnál sokkal jobbak	Korea, Új-Zéland, Ausztrália, Japán, Hongkong-Kína, Belgium, Izland, Svédország, Írország, Franciaország, Dánia	Korea, Új-Zéland, Ausztrália, Japán, Hongkong-Kína, Belgium
Velünk kb. egy szinten szerepeltek	Lengyelország, Spanyolország, Ausztria	Izland, Svédország, Írország, Franciaország, Dánia
Nálunk lényegesen alacsonyabb szintet értek el	Chile, Kolumbia	Spanyolország, Ausztria, Chile, Kolumbia

Forrás: Balázi – Ostorics, 2010

Miért van az, hogy a magyar fiatalok sokat interneteznek, rendelkeznek hozzáféréssel és az iskolában is használnak számítógépet, mégis elmarad digitális szövegértésük egyrészt más országok fiataljai, másrészt saját hagyományos szövegértési képességük mögött? Az iskolai tapasztalatok hozzájárulnak a különböző médiumokban való tájékozódás képességének kialakulásához és fejlődéséhez. A TÁMOP 3.1.1 projekt keretében fejlesztett, eLEMÉR-nek nevezett iskolai önértékelő eszköz számos olyan állítást tartalmaz, amelyek segítségével képet nyerhetünk a digitális kompetencia fejlesztésének és fejlődésének lehetőségeiről a mai magyar közoktatásban.

2. ÁBRA: Az iskolai önértékelő eszköz honlapja

The screenshot shows the homepage of the eLEMÉR website. The header includes the OFI logo and the Széchenyi Terv logo. The main navigation menu is located below the header. The content area is divided into several sections: a main text block, a 'Hírek' section with a cartoon character, a 'Felhívás' section, and a 'eLEMÉR szakértő képzés' section. The right sidebar contains social media links, a search bar, and a 'Keresés' button. The footer includes the OFI logo and the Széchenyi Terv logo.

Forrás: <http://ikt.ofi.hu>

A rendszerben található 91 állítás között számos olyan van, amelynek segítségével jobban megérthetjük a helyzetet. Az önértékelés során vizsgált négy terület közül most csak a tanulásra és a tanításra koncentrálunk, a szervezeti működésre és az infrastruktúrára nem. A 2010-ben, 362 iskola adatainak elemzésével végzett vizsgálat szerint az 1-től 4-ig terjedő skálán meglehetősen alacsony átlagértékek születtek néhány kulcsfontosságú állítás esetében (2.táblázat).

2. TÁBLÁZAT: Lehetőségek a digitális kompetencia fejlődésére	
A tanulók rendszeresen használnak IKT-eszközöket különféle tanórákon.	2,37
A pedagógusok fejlesztik a tanulók digitális kompetenciáit különféle tanórákon.	2,44
A tanulók rendszeresen oldanak meg különböző tantárgyakból olyan házi feladatokat, amelyek IKT-eszközök használatát igénylik.	2,19
A tanulók IKT-eszközök segítségével is támogatják egymást a tanulásban és különféle feladatok megoldásában.	2,31

Amennyiben a tanulóknak nincs alkalmuk a tanulás során, a tanulás menetébe ágyazott, természetes módon gyakorolni a digitális szövegekkel való bánást, akkor ez a képesség nem is fejlődik megfelelően. Különösen meglepő, hogy a tanulók tanórai eszközhasználata megelőzi az otthoni feladatok során elvárt eszközhasználatot, holott gyakorlatilag alig van olyan tanuló, aki otthon, az iskolában, a barátainál vagy a szülei munkahelyén ne tudna számítógép- vagy internethasználatot igénylő feladatot megoldani. A táblázat első két állítása rávilágít arra a tényre is, hogy a pedagógusok sokkal többet használják a számítógépet a tanórákon, mint a tanulók, és ez a közhiedelem szerint hozzájárul a tanulók digitális kompetenciájának fejlődéséhez.

Ahhoz, hogy a tanulók digitális kompetenciája, benne a digitális szövegek megértésének képessége fejlődjen, számos tényező együttes jelenlétére van szükség. Lenni kell egy olyan kereszttervnek, amely hálószerűen felépítve tudatosítja a tanároknak a különböző tantárgyakban megvalósítandó fejlesztési feladatokat, az újonnan belépő és a gyakorlandó tevékenységeket. Ezeknek természetes módon illeszkedniük kell a tanulás folyamatába és annak témáihoz. Érdekes olyan kritériumrendszert állítani ezek mellé a tevékenységek mellé, amelyek nyilvánvalóvá teszik az eszközhasználat célját, illetve a produktum elvárt minőségét. A tanároknak ismerniük kell a normákat, és egységesen kell ezeket alkalmazniuk az iskolában, legyen a kritérium az etikus forráshasználat vagy a ppt előadásokkal szemben támasztott alapvető formai követelmények.

A korreferátum végén a következő provokatív állításokat ajánlottam vitára:

- Ha az iskola (oktatás) vagy a könyvtár nem alkalmazkodik a 21. századi kultúrához, meg fog szűnni (OECD, *Schooling for Tomorrow*, 2002).
- A(z iskolai) könyvtárnak digitális forrásközpontként (is) kell működnie. (eLEMÉR mérési érték 2,27.)
- 42 amerikai államban nem kötelező a folyóírás tanítása.

IRODALOM

BALÁZSI ILDIKÓ – OSTORICS LÁSZLÓ (2010): *Pisa 2009. Digitális szövegértés. Olvasás a világhálón*. Oktatási Hivatal, Budapest. www.oh.gov.hu/orszagos-nemzetkozi/pisa/pisaz2009-digitalis

DR. FEHÉR PÉTER – HORNYÁK JUDIT (2010): *Netgeneráció 6. Műveltség az online generáció körében*. www.techline.hu, http://techline.hu/it/2010/8/5/20100804_netgeneracio_6

HUNYA MÁRTA – KŐRÖSNÉ MIKIS MÁRTA – TARTSAYNÉ NÉMETH NÓRA (2011): *Gyorsjelentés az első országos mérésről*. OFI, Budapest. <http://ikt.ofi.hu/?cat=11>

OECD 2002, *SCHOOLING FOR TOMORROW*, OECD

Imre Anna

Beszámoló – az Intézményfejlesztés szekció munkájáról –

A Horváth Zsuzsanna elnökletével megszervezett szekció jelentős érdeklődés mellett zajlott, a munkában 26 fő vett részt, a résztvevők egy kisebb része igen aktívan. A szekció-előadó Varga Attila tematizálta az iskolafejlesztés néhány kérdését, a korreferátumot tartó előadó, Török Balázs néhány kérdést más összefüggésbe helyezve vetett fel. A résztvevők számára ezt követően vált lehetővé a bekapcsolódás – a vitára szűk óra jutott.

Szekció előadásában Varga Attila az iskolafejlesztés és iskolavezetés összefüggését állította a középpontba, s ehhez az TÁMOP 3.1.1 program elemi projektjeinek tapasztalataiból mutatott be egy olyan válogatást, amelyek témájukban az iskolafejlesztéshez illetve az iskolavezetéshez kapcsolódtak. Az előadás gondolatmenete a sikeres intézményvezetés elemeit, fontosságát firtatta, a vezetés kérdését a pedagógiai munkával összefüggésben is felvetve. Az előadás egyik központi kérdése volt, hogy az intézményfejlesztés mennyiben azonos az intézményvezetés fejlesztésével? Az előadó három nagyobb témakör köré szervezte mondanivalóját: „A sikeres intézményvezetés elemei”; „Az intézményvezetés fontossága”; és „A pedagógiai munka mint vezetés értelmezése” témakörei köré. Az előadás három kérdéskör kapcsán összesen nyolc, tematikusan kapcsolódó projekt és megjelenés alatt álló kiadvány tapasztalatait, megállapításait tekintette át.

Az érintett projektek közül a legátfogóbb megközelítésben a OECD Schooling for Tomorrow projektje foglalkozott az iskolarendszerek változásaival és ennek kapcsán az iskolafejlesztés kérdésével. Az OECD által valószínűsített forgatókönyvek (a status quo fenntartása, a reskolarizáció, a deskolarizáció és a krízis forgatókönyvei) felvázolják az oktatási rendszerek számára elképzelhető lehetséges alternatívákat, az iskolarendszert érő kihívásokat, többségben azt sugallva, hogy az oktatási rendszerek komoly átalakulás előtt állnak. Az egyes alternatívák másként fogalmazzák meg a változás és ebben az iskolavezetés szerepét is.

Egy projekt tapasztalata alapján az iskolavezető a kulcsszereplő a változások menedzselésében, ennek érdekében az iskolaigazgatónak az iskola szellemi és társadalmi tőkéjét kell mozgósítania. A tanítás és a tanulás vonatkozásában a hangsúly átkerül a tudás bemegeteinek és kimeneteinek kezelésére. Az iskolavezetés felelőssége az autentikus intézményfejlesztés megvalósítása is, amely tényekre alapozott, tervszerű változtatási folyamatot feltételez. Az autentikus intézményfejlesztés a tanulás eredményességének növelésére és a tanulást támogató feltételek kialakítására irányul, adott intézményre adaptált (MAG

program képzők képzése program). Az innovációk megvalósításában is az iskolavezetés szerepe emelhető ki, mivel ehhez a szervezeti tanulás számára kedvező légkör kialakítása és a tanuló szervezetté válás feltételeinek megteremtése szükséges.

Az iskolavezetés fontossága rajzolódik ki az eredményes infrastruktúra fejlesztésének kérdésében is, a tanulást motiváló fizikai tér kialakítása stratégiák mentén történik, az iskolavezető konkrét célok megfogalmazásával és ehhez forrás megteremtésével képes az eredményes tanulási környezet kialakítását segíteni (Tanító Tér). Nem kevésbé fontos az iskolavezetés szerepe az IKT fejlesztésében és az ehhez szükséges, ezt segítő szervezeti működés megteremtésében (eLEMÉR). Az iskolák szerepe a döntés-előkészítésben is vizsgálható, egy erre vállalkozó projekt tapasztalatai azt mutatták, hogy a vizsgálatba került iskolavezetők többsége részéről jól körvonalazódó igény fogalmazódik meg az oktatáspolitikai döntés-előkészítésben való részvételre (Döntés-előkészítés és iskolavezetés). A fenntartható változásban is az iskolavezetés a kulcsfontosságú elem, de ez önmagában nem elégséges az eredményes és fenntartható változáshoz, mellette elengedhetetlen a tanárok és az aktív együttműködésre képes szakmai közösség aktivitása (Szabályozás implementálása). Az integráció megvalósításához és az iskola tanulószervezetként való működéséhez is nehezen megkerülhető az iskolavezetés szerepe.

Az iskolavezetés eredményességének kérdését is több említett projekt érintette. Az iskolavezetés fontosságának kiemelése mellett az egyik érintett kiadvány szerzője (David Hopkins), aki arra hívja fel a figyelmet, hogy minden iskola képes kiváló teljesítményre, jó eredményre, ehhez folyamatos visszajelzés, intelligens elszámoltathatóság, személyre szabott tanulás megvalósítása szükséges. Az eredményes vezetést segítő elemek között a hálózati működés az, amely a tapasztalatok szerint sokat segít a csoportos, szervezeti tanulás megvalósulásában és az ehhez szükséges feltételek megteremtésében (Hálózati tanulás).

Az előadás zárásaképpen az előadó a pedagógusszereppel kapcsolatban vetett fel egy izgalmas kérdést: mennyiben tekinthető a pedagógusok új, végrehajtó szereptől eltávolodott szerepe vezető szerepnek?

A korreferátum előadója mégsem a tanárokhoz kapcsolódó kérdés irányába vitte tovább a közös gondolkodást, hanem a nemzeti politika szintjére tolta az eredményes fejlesztés kérdését az OECD forгатókönyvek gondolatmenetéhez is kapcsolódva. A korreferátum felhívta a figyelmet a szupranacionális szinten alkalmazott összehasonlító eszközök alkalmazásában rejlő kockázatokra. Az előadó megítélése szerint az OECD scenárió modellje a rugalmasság és hatékonyság szempontjából az angolszász, piaci-modellt mutatja követendőnek, amiből a bürokratikus oktatási rendszerek mintakövetésre hajlamos stratégiai fejlesztési célokat alkotnak. Felvetése szerint nem biztos azonban, hogy az oktatási rendszerek összevetésének az elméleti perspektívákon túl van relevanciája. Meglátása szerint éppen az OECD elemzések mutatták ki, hogy egyes bürokratikus rendszerek (pl. Japán, Kína) a PISA kompetenciamérések tanúsága szerint nagyon jól teljesítenek, jobban, mint sok angolszász vagy piaci-modellt követő ország. Átgondolandó az is, hogy a bürokratikus oktatási rendszerek fejlesztésekor lehetséges, hogy nem az eltérő (angolszász) rendszertípus teljesítményeivel és

struktúráival kapcsolatosan célszerű tájékozódni, hanem a bürokratikus rendszerek sajátos belső felépítésének és fejlődési potenciáljának ismeretén. Lehetséges, hogy a rendszerek önmagukból – és nem egy másik rendszer nézőpontjából – érthetőek meg. A korreferátum a bürokratikus modellt felülről szerveződő rendszerként értelmezte, ennek ellenpontjaként lehet bemutatni az alulról szerveződő modellt, amiben az intézmény szerepe jóval fontosabbá válik. A két modell közt jelentős a kulturális különbség mind a rendszer, mind az intézmény szintjén. A bürokratikus modellben az igazgatói szerep a hivatalnoki szerephez esik közel, a centralizált (vagy erősen centralizált hagyományokkal bíró) országokban ez mélyen kódolt szereppé válik. Bár bizonyítható, hogy a bürokratikus rendszerek jól is teljesítenek, de kérdés, hogy technológiailag átadhatóak-e, továbbadhatóak-e a tapasztalatok? S ha igen, egy rendszer a saját útját a lehetőségek közt hogyan találja meg. Feltevődik az a kérdés is, hogy voltaképpen mi a fejlesztés tétje? Az OECD átlaghoz való közelítés vagy a rendszer önreflexiók képességének fejlesztése, s a rendszer saját válaszainak útján történő fejlődése. Az opponens előadása végső soron az egymás tapasztalataiból merítő tanulást, a megértés és tapasztalati tanulságok útján történő tanulást emelte ki lehetséges útként, a mintakövetés illetve a minták pusztán másolásával ellentétben.

A vitában a hozzászólók mindkét megközelítésre reflektáltak: az iskolafejlesztés fontosságával és eredményességével kapcsolatos kérdésekre éppúgy, mint a nemzetközi minták kérdésével összefüggő felvetésre.

Az egyik hozzászóló, a Deák téri iskola vezetője azt emelte ki, hogy a két vonulat együtt is megjelenik, az intézményfejlesztés és innovációs folyamat nem elszigetelt valóságban zajlik, a globális világ pedig része a kontextusnak. A nemzetközi kontextusba helyezett kérdésfeltevéshez az összehasonlításokon túlmutatóan, az önreflexió fontosságát az egyik későbbi felszólaló is megerősítette, aki szerint többek között az volt a magyar oktatási rendszer elmúlt évtizedének egyik problémája, hogy az alapvetően bürokratikus jellegű és magas szinten teljesítőképes rendszert angolszász elvek és modellek alapján kísérelték meg irányítani. Az egyes rendszerek összehasonlítása fejleszti az elméleti gondolkodást, azonban egy-egy oktatási rendszer jövője sokkal inkább önreflexiók kapacitásán és önmegértésén alapulhat, mint a szupranacionális mintaadásokon. A hozzászóló, Horváth Attila szerint az angolszász minták is gyakran elbuknak egy implementációs probléma következtében: az alulról építkező rendszert központi utasítással próbálják bevezetni.

Loboda Zoltán hozzászólása a globalizált oktatás kérdésköréhez kapcsolódott. A felsőoktatás máris globális térben működik, a felsőoktatási intézmények önmagukban is meg tudnak jelenni a nemzetközi térben. A felsőoktatás globális üzleti térben működik, saját felsőoktatási hálózatban, saját sztruktúrák és minőségbiztosítási (benchmarking) logika mentén. Ez a közoktatás esetében is elképzelhető a nem túl távoli jövőben. Az OECD sok programot indít, amely nemzetközi keretben zajlik, az ezekben részt vevő intézmények önmagukat is pozicionálni tudják.

Láthatóan az iskolafejlesztés és eredményesség kérdésköre is megszólította a résztvevőket, mivel erre is többen reflektáltak. A 18. kerületből érkező hozzászóló meggyőződése szerint a jó iskola a vezetéstől függ. Sajnos azonban a hiányzó anyagi, erkölcsi megbecsülés

mellett szinte teljes mértékben egyéni ambíciók múlik, hogy valaki áldoz-e arra, hogy fejlődjön az intézmény. Így teljességgel esetlegessé válik az eredményesség intézményi szinten. Mivel egy váltás közepén vagyunk, az a kérdés is felvetődik, hogy vajon ad-e a jövő egy olyan szabadságot (kreatív lazaságot) az intézményeknek, amelyben a fejlődés lehetséges.

Loboda Zoltán az OECD – egy PISA adatokra épülő – elemzésének eredményére hivatkozva az oktatási rendszerek szintjén a hatékonyság szempontjából az autonómia és a külső ellenőrzés fontosságát emelte ki.

A szlovák tannyelvű óvoda és iskola igazgatója a nemzetiségi oktatás sajátos szempontjából vetette fel az eredményesség kérdését. A nemzetiségi oktatás mostohagyerek az oktatási rendszeren belül, versenyképességi problémákkal küzd, ugyanakkor nagyon nagy kihívás elé állítja az ott dolgozó pedagógusokat. A különböző iskolákból érkező tanulók tudásszintje és a nyelvtudása eltérő, a feladatok azonban azonosak, mint a rendszer többi intézménye esetében, sőt annál tágabbak, mivel a kisebbségi oktatás esetében a hagyományok, az identitás építése is a feladatok közé tartozik. Mindezt taneszközök hiányában kell megoldaniuk az intézményeknek.

Az egyik hozzászóló ezen túlmenően azt hangsúlyozta, hogy a jó iskolarendszer nem egyféle gyerekekre van kitalálva – minden iskolának és iskolavezetőnek elvileg másnyelvennek kell lennie. Ezért nagyon óvatosnak kell lenni a bürokratikus modellel. Horváth Zsuzsanna ehhez kapcsolódva a rendszerváltást megelőző időszak tapasztalatai közül elevenítette fel a kapcsolódó, különböző rendszerek teljesítményének összevetését lehetővé tevő tapasztalatokat. A korai IEA vizsgálatokban az NDK igen jó teljesítményt volt képes felmutatni, ami azt a feltevést erősíti meg, hogy különböző utakon lehet ugyanazt a teljesítményt elérni. A korábbi IEA vizsgálatokban tantervi típusokat alkalmazó oktatási rendszerek eredményességének összevetésére is mód volt. Az összevetések tapasztalatai azt mutatták, hogy teljesen ellentétes tantervi felépítéssel is el lehetett jó eredményt érni. Harmadik tényező: életperspektíva.

Tolnai József hozzászólásában úgy ítélte meg, hogy a ló másik oldalára került az iskolarendszer: a pedagógus, a végrehajtó és a vezető szerep közt. Hozzászólása a ló és a lovas metaforájának sokféle használati és értelmezési lehetőségével élt, példáját több hozzászóló is követte. Réti Mónika például a fenntarthatóság kérdése kapcsán az eltévedt lovaszt idézte emlékezetünkbe, aki körbe-körbe forog – alternatívája az előremenekülés lehet.

Zárszavában a szekció-előadó, Varga Attila összegezte az elhangzottakat, értékelve a ló és a lovas metafora felvetését és életben tartását is a szekció hozzászólásaiban. A zsóké szerepe azonban megítélése szerint még mindig megkerülhetetlen, ehhez támogató rendszerek kiépítésére, a vezetés támogatására és a jelenleg szintén hiányzó értékelésére van szükség.

Kerber Zoltán

Beszámoló – az Iskola belső világa szekció munkájáról –

Az *iskola belső világa* című szekció munkájában 25 fő vett részt. A bevezető előadást Kőpatakiné Mészáros Mária tartotta *Iskolába járni jó! Együtt? Külön?* címmel. A korreferátumot Singer Péter tartotta. A szekcióban Dr. Szvathné Dr. Szalay Márta, az OFI tudományos és szakmai főigazgató-helyettese bemutatta a Nemzeti Tehetség Programot, illetve Mayer József az OFI Fejlesztési és Innovációs Központjának igazgatója röviden beszámolt a szakiskolai közismereti kerettantervről. A szekció munkájának második részében a résztvevők vitája zajlott.

Kőpatakiné Mészáros Mária bevezető előadásában az iskola belső világát az együttnevelés nézőpontjából vizsgálta meg. Az együttműködést olyan kötelező elemként határozta meg előadásában, amely az iskolában sikerre vezethet: nagyon fontos a tudásmegosztás, egymás támogatása, a közös teljesítmény létrehozása, elismerése, a konstruktív légkör megteremtése. Kutatások eredményeit idézve hangsúlyozta, hogy az integrációnak milyen pozitív hatásai vannak az iskolák belső világában: bővülő módszertani repertoár kialakulása a pedagógusok munkájában, pl. a differenciálás egyre szélesebb körű alkalmazása, pedagógusok együttműködésre való fokozottabb hajlandósága, konfliktuselemző eljárások elterjedése, toleránsabb, empatikusabb tanulók az olyan osztályokban, ahol SNI tanuló is van. A kutatások szerint a heterogén osztályoknak számos előnye van, az ilyen osztályokban nő a hozzáadott érték mértéke, a jó tanulók teljesítménye is nő, ha kevésbé eredményes diákokkal tanulnak együtt. Az előadó szerint az együttnevelés kérdésében egy csónakban evez az oktatáspolitikai, oktatásszociológiai, oktatásfejlesztési, illetve az intézményi gyakorlat. Három fontos fogalom egymáshoz való viszonyát is bemutatta az előadó: *asszimiláció*, *akkomodáció* és *adaptáció*. Az első esetében a kisebbség alkalmazkodik a többséghez, a második esetében a többség alkalmazkodik a kisebbséghez, a harmadik esetében pedig kölcsönös alkalmazkodásról van szó. Az iskola belső világa szempontjából a harmadik, az adaptáció a legfontosabb. A sokszínűség elfogadása, a tanulók segítése, a kölcsönös együttműködés, és az egyének fejlődése jelentik a legfontosabb elemeket ennek a folyamatnak.

Singer Péter képek sorozatából álló korreferátumában az iskola belső és külső világáról, zártságáról, nyitottságáról beszélt: azaz mit kommunikál magáról az iskola, az iskola belső világáról készült képek alapján. A képek több mint 100 évet felölelve mutattak be különböző iskolák napi és ünnepi eseményeiből tanulságos életképeket. Az előadó a képek üzenetét vizsgálta, azokat az elemeket, jeleket kereste, amelyek alapján egy iskola magáról árul el

fontos információkat. Képeket láthattunk az osztályokban folyó munkáról, tanórán kívüli tevékenységekről (pl. kirándulások), iskolai ünnepekről, osztályképekről. A képek egy része individuális és közös teljesítményekről, más részük rendezettségéről, fegyelemről árulkodtak, de olyanokat is láthattunk, ahol a rendezetlenség volt a szervezőerő. A tanulságos fotószorozat a szekció résztvevőiben egyértelművé tette, hogy egy-egy iskola rengeteg dolgot tud tudatosan, illetve önkéntelenül is kommunikálni saját iskolájáról, iskolája belső világáról, az iskolában uralkodó légkörről, hangulatról. A gyerekek arca sok mindent elárult a képeken.

A vita előtt Dr. Szvathné Dr. Szalay Márta, az OFI tudományos és szakmai főigazgató-helyettese röviden ismertette a Nemzeti Tehetség Programot, tájékoztatta a jelenlévőket a pályázati lehetőségekről és területekről: a szak kollégiumok, a művészeti és sportversenyek, tehetséggondozó versenyek támogatásáról, a közoktatásban tanulók természettudományos, matematikai és műszaki kompetenciáinak elmélyítését segítő tehetséggondozó programok támogatásáról, illetve a felsőoktatásban működő tehetséggondozó műhelyek, kiemelten a tudományos diákkörök támogatásáról. A főigazgató-helyettes tájékoztatta a jelenlévőket arról, hogy a pályázatok kiírásáról, várhatóan 2012 januárjában, az OFI honlapján is tájékozódhatnak majd.¹

A szekció munkájának második részében a jelenlévők reagálhattak az előadásokra, elmondhatták véleményüket. A vita során a következő fő témakörök kerültek szóba: a tanárképzéssel kapcsolatos problémák, az iskolák belső világa hogyan viszonyul a rendkívül gyorsan változó világhoz, a szakiskolák helyzetéről, a bementi mérések fontosságáról, milyen iskola a jó iskola, illetve az iskolai sikerességről.

Az együttnevelés iskolai gyakorlatával kapcsolatban a jelenlévők megjegyezték, hogy a tanárképzést is át kell alakítani úgy, hogy a pedagógusok képesek legyenek az új módszertani elvárásoknak megfelelni: az idősebb, régebben a pályán lévő pedagógusoknak olyan módszertani kultúrát kell elsajátítaniuk, amely alapvetően különbözik attól a képzéstől, amelyben hajdanán részt vettek. Hangsúlyozták a továbbképzés jelentőségét, az egymástól tanulás fontosságát. Az egyik hozzászóló felidézte – némiképp a korreferátumban látható képekhez is kapcsolódva – a régi osztatlan iskolákban folyó munkát, ahol az integrált, inkluzív oktatás elengedhetetlen volt.

Nagy hangsúllyal jelent meg a vita során az a megállapítás, hogy az iskolák belső világa nem tudott kellő rugalmassággal alkalmazkodni a gyorsan változó világhoz. A jelenlévők a legkritikusabbnak a szakiskolák helyzetét látták. A problémás tanulók legnagyobb arányban ebben az iskolatípusban jelennek meg (az egyik hozzászóló megjegyezte, hogy 1945 előtt a tanulóknak ez a rétege még lemorzsolódott az iskolarendszerből), akiknek jó része ki szeretne hátrálni az oktatásból. Fontosnak tartották a hozzászólók a bemeneti méréseket, hiszen ahhoz kell igazítani a további fejlesztéseket, s ez nagyon fontos a szakiskolákban is. Megemlézték, hogy a szakiskolai tanulók esetében nagyon nehéz az iskolából a munka világába átlépni. Az egyik hozzászóló úgy jellemezte a helyzetet, hogy ma már csak „nehéz terep” van ebben az iskolatípusban. A problémák forrását többen is abban látták, hogy a

1 Lásd: <http://www.ofi.hu/hirek-aktualitasok/nemzeti-tehetseg-program>

szakképzés egész rendszere, bizonytalanságai, problémái is kihatnak a szakiskolák világára. Ezen a ponton Mayer József, az OFI Fejlesztési és Innovációs Központjának igazgatója ismertette a szakiskolai közismereti program legfőbb jellemzőit. A tanterv fő céljait, moduljait, felépítését vázolta, és minden résztvevő figyelmébe ajánlotta, hogy a program első változatát az OFI honlapján el lehet olvasni.²

Az iskola belső világának egyik nagyon fontos tényezőjeként határozták meg a jelenlévők az *iskolai sikerélményt*. Azaz, úgy kell alakítani az iskolákban a szakmai munkát, hogy a pedagógusok és diákok egyaránt eredményesnek ítélik az iskola falai között eltöltött időt. Ebből a problémából egyenesen következett az a kérdés, hogy: *Milyen iskola a jó iskola?* Ez a felvetés megmozgatta a jelenlévőket, s szép sorban megjelentek a hozzászólásokban azok az elemek, amelyek elengedhetetlenek egy jó iskolához, s amelyek alapvetően meghatározzák az iskola belső világát is. A következő fő szempontok hangzottak el:

- pozitív kommunikációja legyen a külvilág felé,
- statikus iskola helyett flexibilis legyen,
- unalom helyett flow-élményt nyújtson,
- mindenki tudja a dolgát, s cselekvően vegyen részt az iskola munkájában,
- a vezető és a tantestület működjön együtt,
- alkalmazkodjon a helyi viszonyokhoz,
- készítse fel a diákokat a továbbhaladásra, munkavállalásra,
- pedagógusok, diákok, szülők egyaránt jó iskolának gondolják az adott intézményt.

Természetesen a lista még folytatható lett volna, de a megemlített szempontokat meghatározta az is, hogy a vita során korábban milyen szempontok jelentek meg hangsúlyosan.

A szekció azzal a tanulással zárta a munkáját, hogy az iskolák minőségét alapvetően meghatározza az, hogy: mennyire nyitottak, együttműködőek, adaptívak az intézmények, mennyire veszik figyelembe a helyi adottságokat, lehetőségeket. Másrészt nagyon fontos, hogy az iskola mit és hogyan kommunikál magáról, mennyire érzik jól magukat benne a diákok, pedagógusok és a szülők. Az iskolák optimális működéséhez rendkívüli mértékben hozzájárul az, hogy az iskolák belső világa, hangulata hogyan alakul, illetve mennyire vesznek részt alakításában a különböző szereplők.

2 Lásd: <http://www.ofi.hu/szakiskolai-kozismereti/szakiskolai-kozismereti-111201>

Szabó Fanni Mária

Beszámoló – az Írás-olvasás a 21. században szekció munkájáról –

Varga Katalin a szekcióülés felvezetéseként azt kérdezte, hogy vajon ki lehet-e kerülni a digitális technológiát az iskolában? A válasz az, hogy nem, nem érdemes. Hétköznapi életünk számos tevékenysége, ügyintézésünk, munkahelyi feladataink egyre inkább, és egyre nagyobb mértékben digitális felületeken folynak.

A 21. század elején már világosan látszik, hogy az internetes hálózati kultúra a fiatalok számára a családhoz és az iskolához hasonló szocializációs közeggé vált. 2010-ben a magyar háztartások 2/3-ában volt számítógép, 60%-ukban internetelés, és ez az arány a gyermeket nevelő háztartásokban ennél magasabb. A PISA 2009 jelentés szerint a magyar tanulók az OECD-átlagnál is többet használják a számítógépet kikapcsolódási és tanulási céllal. A 15–24 éves generáció több mint 90%-a tényleges számítógép- és internethasználó a 2010-es KSH adatok szerint. Őket hívhatjuk netgenerációnak, Y és Z generációnak, vagy éppen digitális bennszülötteknek.

A kérdés tehát már rég nem az, hogy az iskolának szembe kell-e néznie a digitális technika okozta kihívásokkal, sokkal inkább az, hogy ennek mi a módja, milyen tényezők segíthetik vagy hátráltatják az IKT-technikák használatát az iskolákban.

Jakab György a szekció első előadója, Marc Prensky 2001-es, jól ismert, *Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók* című cikkére alapozta mondanivalóját. Prensky kulturálisan elkülönülő csoportként tekint a digitális kultúrában szocializálódó diákokra, a *digitális bennszülöttekre*, és a digitális kultúrában kevésbé otthonosan mozgó felnőttekre (tanárookra), azaz a *digitális bevándorlókra*. Feltételezi, hogy a két csoport között nem csupán az infokommunikációs technológiák használatának intenzitása tér el, hanem ennél mélyebb érzékelési és gondolkodásbeli különbségek is megjelentek. Eszerint a bennszülöttek érdeklődése, probléma- és feladatmegoldása, figyelemkoncentrációs képessége eltér azokétól, akik az internetet csak felnőtt korban kezdték használni. Amennyiben Prensky feltételezéseit elfogadjuk, be kell látnunk, hogy az iskolának nagy kihívással kell szembenéznie: a digitális bevándorló tanároknak kell a digitális bennszülött diákok IKT-kompetenciáit fejlesztenie.

Jakab György a digitális bennszülöttekre és bevándorlókra nem generációs csoportokként tekint, sokkal inkább „gyakorlók” és „nem gyakorlók” kulturális elkülönüléseként értelmezi e a különbségeket. Ezek a kultúrák leglátványosabban az iskolában ütköznek össze, ám hangsúlyozta, ott sem lehetetlen a különböző kultúrák közötti átjárás. Ehhez azonban a hagyományosan hierarchikus tanár-diák viszonyt partneribb kapcsolattá kellene átalakítani.

Az előadó szerint ma még nincs konszenzus abban, hogy az iskolának mennyiben kell figyelembe vennie a diákok megváltozott igényeit, elvárásait és szükségleteit. A 19. századi tömegoktatási modellben az iskola előre meghatározott kész tudáselemeket nyújt a diákoknak, amelyekkel egy lassan változó világban életük végéig elboldogulhatnak. A 21. századi pedagógiai paradigma az, hogy az iskolai tudásátadásnak szorosan össze kell kapcsolódnia a társadalmi kommunikáció többi alrendszerével (a médiával, illetve a hálózati kultúrával), és személyre szabott módon egy folyamatosan változó környezetben történő eligazodásra kell felkészítenie a felnövekvő generációkat. Jelenleg Magyarországon nincs általánosan elfogadott konszenzus az iskola szerepével kapcsolatban, többféle pedagógia kultúra él egymás mellett, ezért a pedagógusok kevéssé tudnak igazán adekvát módon reagálni a digitális fejlődés kihívásaira.

Hunya Márta korreferátumában többek között arról beszélt, hogy a pedagógusok miként értékelik saját maguk, iskolájuk és diákjaik IKT-használatát, milyen félelmek, téves hiedelmek gátolják őket a digitális technológia alkalmazásában. A PISA 2009-es jelentésben ugyanis az olvasható, hogy míg a hagyományos szövegértés terén Magyarország eredménye megfelel az OECD-átlagnak, addig a digitális szövegértés területén az átlagnál gyengébb eredményt értünk el. A leszakadók, vagyis a szövegértésben a leggyengébb eredményt elértek aránya a diákok negyedét tette ki, legnagyobb hányaduk pedig a minimálisan elvárt (2.) szintet érte el.

A PISA-mérés kimutatta, hogy a digitális szövegértésre pozitívan hat: ha a tanulók változatos szövegeket olvasnak, illetve ha az internetet információkeresésre használják. A tanórai számítógép-használat azonban Magyarországon kevéssé jellemző: az OECD országok között sereghajtók lettünk, hiszen mind a 29 országban, minden óratípusban a hazainál több tanuló használ hetente legalább egyszer számítógépet. Ez nem magyarázható az iskolák nem megfelelő felszereltségével: az egy számítógépre jutó tanulók száma kedvezőbb, mint az OECD-átlag.

A kérdés az, hogy az infrastrukturális befektetés miért nem látszik a tanulók teljesítményén.

Hunya Márta az eredmények javulását a pedagógusok szemléletének megváltoztatásától várja. A TÁMOP 3.1.1 program 6.7.1-es projektjében kifejlesztett online önértékelő eszköz (eLEMÉR) első felmérésének eredményeit ismertetve több, a pedagógusokban élő téves hiedelemre hívta fel a figyelmet a diákok internethasználatával, internetről való tudásával, digitális írástudásával kapcsolatban.

Szerinte nagyon fontos a szemléletváltás az iskolában: a pedagógusnak nem „oktatni” kell a tanulókat, hanem meg kell szervezniük azt az aktív tanulási folyamatot, amelyben ők maguk is részt vesznek. Serkenteniük kell a diákok kreativitását, biztosítva az alkotás örömeit. Ha egy feladat izgalmas kihívást jelent, akkor a tanulók nem csak a „ctrl+c – ctrl+v” műveletet fogják használni a feladatmegoldások során. A pedagógusoknak nem a felelőtlen vagy etikátlan internethasználat lefülélése, hanem a felelős eljárások megtanítása a feladata.

Az előadó felhívta a figyelmet arra, hogy a digitális technikák elősegíthetik az egyéni fejlesztést és a differenciálást is.

A digitális technikák elterjedéséhez, rutinszerű használatához motiváló iskolai környezet szükséges, amely nagyban függ az iskola vezetőségétől.

Az előadásokat nem követte tételes vita. A főként gyakorló pedagógusokból álló község egyetértett az előadókkal az IKT-használat fontosságában és előnyeiben. Több hozzászóló is megosztotta pozitív tapasztalatait a digitális technológia használatával kapcsolatban: a diákok figyelmét könnyebben meg tudják ragadni, van lehetőség a gyors és személyes visszajelzésekre.

Az egyik hozzászóló felhívta a figyelmet a szakiskolák átalakuló rendszerére, amely lehetőséget adhatna a digitális technikát is integránsan magába foglaló tananyag kidolgozására.

A pedagógusok digitális technológiával szembeni fenntartásainak egy része a diákok előtti megszegyenüléstől való félelemmel kapcsolatos. A pedagógus-képzés általában nem készíti fel a leendő pedagógusokat az IKT alkalmazására, és a képzés során nem is találkoznak a korszerű megoldásokkal. A felszólalók ezzel kapcsolatban arra hívták fel a figyelmet, hogy a pedagógusnak nem kell technikai virtuóznak lennie, hiszen az adott tantárgy oktatásában nem a technológia felhasználásának, hanem az átadott tartalomnak kell a hangsúlyt kapnia. Az IKT-t lehetőségnek kell tekinteni, amivel a diák és tanár egyaránt élhet.

A diskurzus konszenzussal zárult, amit Jakab György utolsó diája foglalt össze:

Az Internet-pedagógus „Egy olyan új szellemű tanár, aki képes hozzásegíteni a tanulókat az aktív, önálló, de mégis közös ismeretszerzéshez, és folyamatos önképzéssel lépést tart az újdonságokkal, netán a saját tanulóival...” (Fehér Péter)

„...de az értékelés az a legkevésbé szeretett tevékenység közé tartozik”

(Interjú Horváth Zsuzsával)

Az OFI-konferencián Horváth Zsuzsa előadást tartott „A nemzetközi mérésektől a tanóráig – az értékelés üzenetei” címmel. Erről a kérdésről beszélgetett a szerzővel Mayer József.

Az előadásodban az egyik fontos kérdésed az volt, hogy a tanulói tudás mérésének mi a tétje.

Horváth Zsuzsanna: Valóban, az előadás címe az volt, hogy „A nemzetközi mérésektől a tanóráig – az értékelés üzenetei”, tehát a globális szintértől a tanóráig kívántam ezt a kérdést áttekinteni. A nemzetközi mérésekben a rendszer egészéről szóló információként értelmezik a tanulói teljesítményt, az oktatási rendszer egészét értékeli, és az eredményeket nem lehet visszavezetni az egyes tanulókra, de ez nem is szokás. A címzettek elsősorban az oktatás irányításáért, fejlesztéséért felelős szereplők, a cél pedig az, hogy mérési eredmények tükrében elsősorban ők reflektáljanak a saját oktatási rendszerükre, amihez viszont szükséges mérések nyújtotta nemzetközi kitekintés és az összehasonlítás. Az IEA-kutatóknak, az 1960-es években kezdetben a mérésekkel még nem ez volt a deklarált céljuk a hiszen az első lépés az volt, hogy egyáltalán lehetséges-e olyan tesztek készíteni, amelyeket több, esetenként több tucat országban egyformán lehet értelmezni. Az első sikereken felbuzdulva elég hamar eljutottak ahhoz, hogy a mérések alkalmasak lehetnek arra is, hogy trendindikátorokat képezzenek. A nemzetközi mérések eredményeit ma már a rendszer átfogó értékeléseként tanulmányozzák, jóllehet, a tanulók konkrétan szövegértés, matematika és természettudományos kérdésekre válaszolnak. Átfogó és rendszeresen ismétlődő mérésekre tehát azokon a tudásterületeken kerül sor, amelyek az alapvető kulturális kompetenciák körébe sorolhatóak, tantárgyközi jellegűek, azaz mind képzésük, mind használatuk valamennyi tantárgyra vagy több tantárgycsoportra is kiterjed, valamint a továbbtanulás és a munkaerő-piaci boldogulás szempontjából egyaránt meghatározónak minősülnek. Abban, hogy ezeket a területeket mind a hazai, mind a nemzetközi mérési gyakorlat kiemelten kezeli, szerepet játszik az is, hogy ezek vizsgálatára alakultak ki nagy tömegű adat felvételét és elemzését lehetővé tevő megbízható módszerek. Az OECD PISA vizsgálatoknak az adatok felhasználói (pl. oktatáspolitikusok, a gazdasági szféra szereplői) különösen jelentős előrelépő érvényességet tulajdonítanak, mint azt a 2006-s természettudományi vizsgálat esetében meg is jelenítették a mérés céljai között. A nemzetközi mérésekben a tét tehát az ország közoktatási rendszerének a vizsgálat szempontjából történő elemzése, megítélése. A közismert OECD PISA programban a tét az ország jelen és jövőre várható gazdasági teljesítményének a becslése, hiszen a 15 éveseket jövőre munkavállalónak tekintik, és amikor egy országot besorolnak a teljesítményskálák valamelyikébe, azaz a

tanulókat besorolják, hogy hány százalékuk ért el 1-es, 2-es vagy magasabb szintet, akkor ez a TÉT-je, az, hogy mi várható egy országtól a jövőben, amelynek a tanulói jelenleg ezt tudják. (És ki is mutatják, mint ahogy mi is, hogy a szakiskolásaink Törökország szintjén, a gimnazistáink pedig Finnország átlagszintjén vannak). A nemzetközi mérések elsősorban arra alkalmasak, hogy nemzetközi összehasonlításban lássuk a magyar tanulók eredményeit, és az oktatási rendszer egészére vonatkozó országos következtetéseket vonjunk le belőlük.

Akkor ezek a mérések a rendszer egészének üzennek...

Horváth Zsuzsanna: Igen, természetesen. A mintába 150 iskola és közel ötezer gyerek kerül, de ennek ellenére nem az iskolának szól az üzenet, hanem elsősorban az oktatás-irányításnak... Megjegyzem, ezek nyilvános anyagok, és minden érdeklődőnek ajánlom a végigolvasásukat, hiszen ezek az átfogó elemzések és különösen a nemzetközi jelentések alapos tanulmányozása nagyon hasznos tud lenni, mert már olvasás közben rengeteg ötlete támad az embernek. Néha azért, mert kicsit szeretne ellentmondani annak, aki ezt írta, vagy úgy érzi, végre adatolt magyarázatot kapott egy-egy problémáról. Más esetekben azt gondolja, hogy nekünk van arra saját magyarázatunk, hogy ez vagy az a jelenség miért van így.

De az iskolák mégiscsak „fogják” ezeket az üzeneteket. Az előadásodban Te is arról beszéltél, hogy a magyar diákok teljesítményében nagy szórás tapasztalható. A kérdés tehát úgy pontosítható, hogy a gyengébben teljesítő iskolák számára van-e üzenete ezeknek a méréseknek?

Horváth Zsuzsanna: A legfontosabb üzenet az, hogyan áll elő az összteljesítmény. Arról van szó, hogy a nemzetközi mérések eredményeiből egy rendkívül differenciált iskolarendszer képe rajzolódik ki. A differenciáltság az jelenti, hogy az iskolák önmagukban eléggé homogének, tehát egy-egy intézmény viszonylag egyértelmű képet nyújt önmagáról, a tanulói teljesítményekről. Egy másik intézmény persze megint homogén képet nyújt, és ebből az áll elő, hogy a vizsgált országok között az iskolák közötti teljesítménykülönbség Magyarországon a legnagyobb. Őszintén azt gondolom, egy iskola nem a nemzetközi mérések eredményeiből fogja megtudni, hogy egy skála melyik pontján van, a tanulói gyengébb vagy éppen jobb teljesítményekre képesek-e. A gyengébben teljesítők számára akár önbeteljesítő jóslatként is működhet az adat, hogy a tanulói teljesítmények mögötti legfontosabb oki tényező a szülők iskolázottsága.

Úgy tűnik, hogy az a legnagyobb probléma, hogy a gyengén teljesítő tanulók nemzetközi összevetésben is a gyengék között a leggyengébben teljesítenek...

Horváth Zsuzsanna: Igen.

Ezek az iskolák mit tudnak kezdeni ezekkel az eredményekkel? Van remény arra, hogy hasznosítják ezeket?

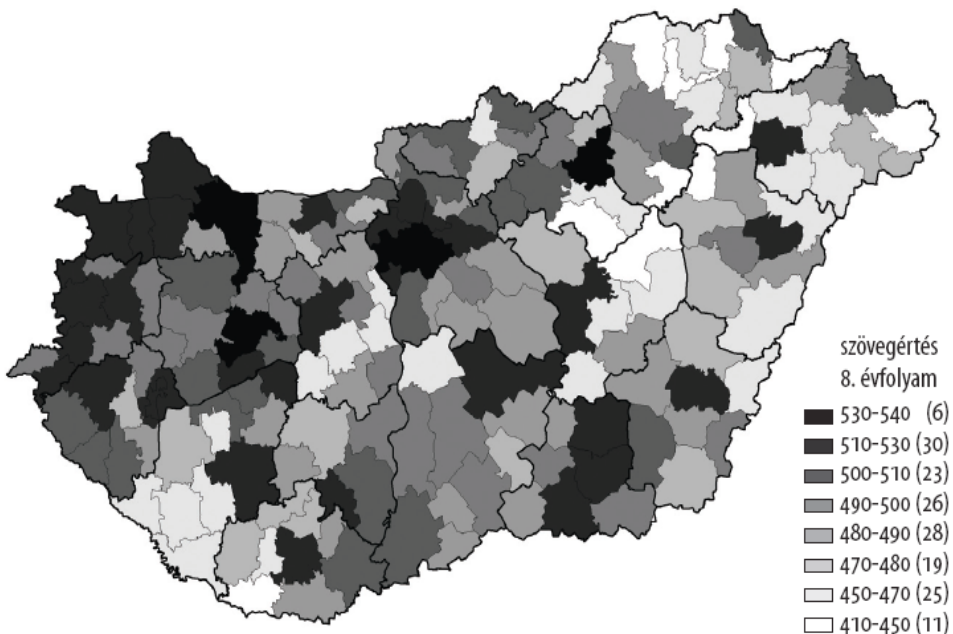
Horváth Zsuzsa: Úgy tűnik a számomra, hogy elsősorban egy oktatáskutatói –fejlesztői kör foglalkozik az eredményekkel és kevésbé az iskolák. Nem tudnak mit kezdeni ezekkel az adatbázisokkal, mert ezeknek az elemzése komoly szaktudást igényel. Valóban alapkérdés, hogy mire fordítódjanak az erőforrások. A még több mérés és adat előállítására, a

még árnyaltabb helyzetképre a gyengén teljesítőkről vagy a mérés utáni lépésekre, azaz a fejlesztésekre, a támogató beavatkozásokra, az iskolavezetés és a tanári tudás növelésére. Persze a valóságban nem ilyen élesen vetődnek fel a kérdések, hogy vagy ez vagy az, de én inkább így tenném fel a kérdést: készítetik-e a mérési eredmények az iskolákat a tanulók intenzívebb fejlesztésére.

Volt nálunk a PISA- eredményeknek komoly társadalmi visszhangja, úgy, mint például Németországban?

Horváth Zsuzsa: Volt, a PISA 2000 kapcsán kialakult, még a napi sajtó szintjéig is elmenő válságkommunikáció, amit az akkori oktatásirányítás értelemszerűen a saját céljainak megfelelően használt föl. Nagyon sok esetben vissza tudjuk vezetni az akkori oktatásirányítási kommunikációs tartalmakat a szóban forgó eredményekre. Ennek olyan következményei lettek, mint a programcsomagok fejlesztése, a szövegértés kiemelt feladattá tétele vagy az Országos kompetencia-mérés elindítása. (Lásd erről: 1. ábra) Ez utóbbi párhuzamosan történt a PISA 2000 eredményeinek a megismerésével. De ilyenek tekinthető a tanulói óraszámok csökkentése, amely ugyan a költségvetés problémái miatt történt, de a válság-kommunikációra épült. Az volt jelszó, hogy csökkenteni kell a tanulói terheket, az óraszámokat, hogy a PISA tesztek mintaként véve, a használható tudás elsajátítására való pedagógiai törekvés nyerjen teret az iskolákban.

1 ÁBRA AZ ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉS ÁTLAGEREDMÉNYEINEI KISTÉRSÉGENKÉNT, 8. ÉVFOLYAM, SZÖVEGÉRTÉS, 2009 (PONT)



Forrás: Jelentés a magyar közoktatásról 2010.

Ekkortájt csináltuk a tanulói munkateher vizsgálatot. Kiderült azért, hogy a szülők azonnal pótolták azt, ami az iskolai munkából kiesett vagy kikerült. Nagyon komoly árnyék iskola-rendszer jött létre – persze ez márt korábban is megvolt – amely erőteljesen támogatta azt, hogy a tanulók versenyképessége ne csökkenjen. Nem kevés számban voltak olyan tanulók, akiknek az iskolával kapcsolatos munkaterhei meghaladták a heti 50 órát. A másik szál az előadásodban a tanulók tanórai értékelése volt, magyarul az osztályozás. Ez sem problémamentes...

Horváth Zsuzsa: Az iskolai értékelés jelenti ki az un. klasszikus certifikáció, a bizonyítványadás aktusával azt, hogy a gyerek továbbhaladhat-e a rendszerben. 1993 óta szigorúan az iskola hatáskörébe tartozik az, hogy milyen értékelési gyakorlatot és milyen értékelési kritériumokat alkalmaz, hogyan osztályozza a tanulót. Azt is az iskola, illetve az iskolai pedagógiai program rögzíti az év végi osztályzat feltételeit. Az alapfokú iskolai végzettséget is az oktatási intézmény által kiállított bizonyítvány tanúsítja, amelyben ötfokú osztályzat-skálával jelzik az egyes tanulók tanulmányi eredményességét. A tanulási eredményesség referenciapontja az iskola pedagógiai programja, amely, mint említettem, tartalmazza a helyi tanterv mellett az intézmény értékelési eljárásait, értékelési szempontjait is. Mind a tanulási folyamat tartalmait, mind a tanulmányi követelmények, mind az eredményességét vizsgáló eljárások az intézmény felelősségi körébe tartozó tényezők. Az osztályzatoknak közismerten „helyi értékük” van. Sem szakmai, sem laikus körökben nem kérdőjelezzük meg, hogy a mögöttük levő tudás iskoláról iskolára változik. Sem országos, sem nemzetközi összehasonlító vizsgálatokra nem szokták felhasználni, és talán éppen ezért a jegyekkel való osztályozás „minőségéről” viszonylag kevés, nagyobb adatbázisra támaszkodó elemzés jelent meg. Az iskolai osztályzat „értékéről”, összehasonlíthatóságának korlátairól, az osztályzat érvényességéről írott helyzetelemzések, kritikai észrevételek gyakran hivatkoznak az iskolai osztályozás és értékelés funkciózavarára. Az egyik jellemző érv szerint bármennyire hasznosnak tűnik is látszólag a sokféle forrásból kiinduló összegző osztályzat, az kevésbé alkalmas a tanulók tudásának mérésére, mert különböző jellegű, a tanulási folyamatról és annak eredményéről gyűjtött információk keverednek benne. Az értékelésnek ez a rendszere, a tanulás irányításában szerepet játszó motiváló, segítő-formáló értékelés és a minősítő értékelés összemosódása, az objektív teljesítménymérés kultúrájának kialakulatlansága vezet az értékelés funkciózavaraihoz. Az iskolai pedagógiai programok szisztematikus elemzéséről nem állnak rendelkezésre adatok, így azt, milyen feltételezések, elvek alapján történik az osztályozással történő minősítés, illetve milyen fejlődéskép bontható ki az egyes pedagógiai programokból, adatok híján nem rekonstruálható, nem összegezhető. Ugyanakkor számos kutatás felmutatja, mennyire eltérő pedagógiai kultúra, szubkultúra jellemzi az egyes, különösen szociális státuszuk szerint. Feltehető tehát, hogy az iskolai szinten érvényes deklarált és/vagy hallgatólagos normák által szentesített gyakorlat szerint kialakított magasabb évfolyamra lépési feltételek erősen heterogén képet mutatnak.

Tehát arról beszélünk, hogy a tanulók értékelésének, gyakorlatban az osztályozásnak számos problematikája van...

Horváth Zsuzsanna: Amikor az Országos Képesítés Keretrendszeret készítettük elő, és megvizsgáltuk, hogy milyen értékelési eljárások és tudások érvényesülnek az érettségit megelőző szinteken, akkor vizsgáltuk a tanórai értékelést is, hogy vajon lehet-e indikátorként használni az iskolában kapott osztályzatokat?! Erről egyébként nincs adatgyűjtés, senki sem elemzi ezeket az érdemjegyeket. Abban a legkülönfélébb arculatú kutatók megegyeznek, hogy az osztályzatok nem képezhetik tudományos kutatás tárgyát, mert azok nem bízható adatok, vagyis ezeket nem kezelik adatként. Nem lehet ezeket tehát indikátorként tekinteni, ami elgondolkodtató, mert egy gyerek nyolc év alatt számos osztályzatot kap, ami meghatározó módon befolyásolja az ő előrejutását, önbecsülését megítélését, a tanulási motivációit vagy akár a sikerességét. Szerintem tehát az osztályozásnak nagy hatása van a tanuló életútjára...

Ez nem meglepő, mert azt tudjuk, amit a jegyek megmutatnak...

Horváth Zsuzsanna: Történetek azért kísérletek. Pszichológusok foglalkoztak az értékelés, az osztályozás aktusával, elsősorban a tanulói énkép nézőpontjából, ami nagyon érzékeny terület. Ez az énkép már korán kialakul, és bármilyen furcsa, ezt az iskola nehezen tudja ellensúlyozni. Itt nagyon meg tudnak rekedni a gyerekek, amit a köznyelv beskatulyázásnak nevez. A végzettséget bizonyító dokumentumot – jóllehet érvényességét számos kritika éri – a tanuló tanulási pályafutásában mégis meghatározó szerepűnek kell tekintenünk, legalábbis két szempontból. Mérvadóak például az alapfokú oktatásban elért tanulmányi eredmények egyrészt a további középfokú tanulási út megválasztásában, sőt megvalósíthatóságában, másrészt „a milyen tanuló vagyok, voltam” nagy valószínűséggel jelentős szerepet játszik a tanuló önképében, önmaga értékelésében. A tanulói énkép és önismeret formálódása ugyanis jórészt az iskolai tapasztalatokon, a tanári értékelésen, és a társakkal való összehasonlításon keresztül valósul meg. Az alakuló, változó énkép azonban maga is befolyásolja azt, hogy hogyan teljesít a fiatal az iskolában, hogyan viselkedik a társaival és a tanáraival szemben, milyen célok elérésére törekszik. A motivációkutatások az iskolai osztályzatok „együtt-járását” vizsgálva empirikusan is megerősítették, hogy az olvasási képesség (nem meglepő módon) ugyanolyan erős összefüggést mutat a matematikával és a természetismerettel, mint az irodalommal és a nyelvtannal. Ennek részben az az oka, hogy a tantárgyi osztályzatok belső összefüggésrendszere nagyon erős. Ritkán fordul csak elő, hogy egy tanuló különböző tantárgyakból kapott jegyei jelentősen eltérnek egymástól.

De itt van a szöveges értékelés kérdése. Ezzel is volt probléma. A konferencián egy másik előadás a pedagógusokkal foglalkozott, ezért azonnal felmerül az emberben a kérdés, hogy vajon erre fel vannak készülve vagy készítve a pedagógusok?

Horváth Zsuzsa: Arra, hogy a tanári szerep egyúttal professzionális értékelőt is jelent, arra feltétlenül fel kell készíteni a tanárokat. Ahány adatsort néztem a 70'-es évektől arról, hogyan tanárok rangsorolják a tanárok az általuk kedvelt tevékenységeket, akkor az derül

ki, hogy szívesen vannak együtt a tanulókkal, szívesen magyaráznak nekik, közvetítik a tudást, az értékelés viszont a legkevésbé szeretett tevékenységek közé tartozik. Tudjuk, hogy a különböző szereplők nézőpontjai az iskolai értékelésben szoktak leggyakrabban összeecsapni, ezt az oktatási ombudsman jelentései is alátámasztják. Évente ugyanakkor 30 millió osztályzat keletkezik a magyar közoktatásban, és ez nem extra adat. Tanulóként három osztályzattal számoltam, mert ennyi kell ahhoz, hogy félévi, illetve év végi érdemjegyet lehessen adni. Az osztályozás a tanár szinte napi tevékenysége, a minősítés pedig a tanuló helyzetének egyik jellemzője. A szakma azt mondja, hogy az osztályzatok összehasonlíthatatlanok, megkérdőjelezzük az érvényességét, és ilyen módon szakmai figyelem nem irányul erre a tevékenységre. De a rendszernek hivatalosan van egy certifikációs kötelezettsége, a tanulók továbbhaladása az érdemjegyek alapján határozható meg.

Egyre több helyen alkalmaznak új tanulási formákat a tanórán a pedagógusok. A projekt-módszer például új lehetőséget kínál az értékelési kultúra megújítására...

Horváth Zsuzsa: A projekt-módszer szerencséséje, hogy az elterjesztése komplex módon történt, például a projekt-értékelési bevezetése magával hozta a projekt-értékelési eljárás megismerését is. Általában az lenne a kívánatos, hogy az új tanítási-tanulási módszereket kísérményezze egy, velük párhuzamosan kifejlesztett értékelési profil is, eljárásokat kínálva arra, hogyan lehet az új tanulási formák eredményességét értékelni. Hogyan lehet a csoportmunkát vagy a differenciált tanulási utak eredményességét minősíteni? Milyen kritériumokkal? Vannak-e olyan szempontok, amelyek érvényesek a matematikában vagy a magyarban vagy mindkettőben egyaránt? És milyen tudás-specifikus értékelési eljárások léteznek? A válaszokban a szakmának is nagy lemaradása van. Jó lenne, ha a tanterveink is jobban összpontosítanának a kimeneti követelményekre. Minden igény esetében felmerül a kérdés, hova összpontosuljanak a fejlesztési erőforrások, a bemeneti vagy a kimeneti követelmények megfogalmazására?

De azért vannak eredmények...

Horváth Zsuzsanna: Az osztálytermi értékelés néhány szakmai kritériumát össze lehet foglalni (Lásd keretes szöveg). Az értékelő közlések mögött van egy kitapintható értékrend. Ezzel a kommunikatív mozzanattal azért kell foglalkozni, mert a tanulóknak ezekből ki kell tudni olvasni az értékeket. Ezekkel a „rejtett tanterv” kutatása sokat foglalkozott. Az értékelő közlések célja lehet a teljesítmény leírása, a tanulók meggyőzése. A fejlesztő értékelés tud erről sokat mondani...

1 Lásd erről: „A felszólító mondatok lényegesen különböznek a kijelentő mondatoktól: az utóbbiak alávethetőek egy igazságérték-vizsgálatnak, az előbbiek nem.” (R.Jakobson)

Az értékelő közlések mögött értékrend, értékvonatkoztatás áll

Az értékelő közlések célja leírás, ösztönzés, meggyőzés

Az értékelő hitelességének forrása ő maga

Erős hatás → az önismeret, énkép, érzelmek, motivációk együttese

Eltérő tanári és tanulói interakciós és értelmező kapacitások állnak szembe egymással

Láthatatlan „mélységi dimenziók” befolyásolják az értékelést

Ez egy bonyolult nyelvezet.

Horváth Zsuzsanna: A tanulók számára nagy kihívás, kemény lecke, hogy vegyék és értelmezzék a tanári értékelésben kifejtetten vagy rejtetten érvényesülő nézőpontot. És persze minden esetben több tanárról van szó. Kérdés, hogy mikor jó értékelő egy tanár? Nyilván itt a hitelesség a kulcskérdés. Nem is gondolnánk, de a tanulók a hiteles és a hiteltelen közlést világosan meg tudják különböztetni, és rendkívüli módon vevők a hitelességre. Ma a tanárok interakciós kapacitását, azt a teherbíró képességet, ahogyan a gyerekekkel bánnak, a tudás közvetítése mellett számtalan más tevékenység köti le. Sok feladata van az osztálytermi interakciós térben. Az értékelés azért is nehéz, mert egyedi.

Intellektuálisan nehéz, mert egy folyamatról kell gondolkodni.

Horváth Zsuzsa: Ez elkerülhetetlen. Ez beletartozik a pedagógus munkakörébe. El kell fogadni, hogy az értékelő közlésekben vannak szubjektív, személyes elemek is, de én nem vagyok azért annyira kritikusan kételkedő, ha az osztályozásról van szó. Olvastam egy német szerzőtől egy tanulmányt, aki több száz óra meglátogatásának a tapasztalataival azt mondta, hogy a legmegbízhatóbb értékelő mégis a jó tanár. Persze, ha országos tudásszintmérő tesztekéről van szó, más kritériumai vannak az értékelés megbízhatóságának, de a tanóra szintjén olyan tanári tudásról van szó, amely a tanulók számára hiteles, meggyőző és a tanítási-tanulási folyamat értékelése szempontjából megbízható.

Akkor a jó tanár egyik ismérve az az értékelés kultúra, amiről beszélünk?

Horváth Zsuzsanna: Természetesen igen. A jó tanár megbízható és következetes értékelő. Azokat a pontokat érdemes megtalálni, ahol az iskolai értékelés problémákat jelez. Ha a témazárók egy osztályban rendre elégségesek vagy annál rosszabbak, akkor ott közbe kell avatkozni. Vagy ha a konzisztencia megbomlik a tanuló jegyei között. A jegyek ugyanis többnyire együtt járnak, nem jellemző, hogy egy tanuló öt tárgyból jeles, a többiből meg elégséges. Az osztályzatoknak van egy bizonyos belső összefüggése. Az intézményvezetők

nagy felelőssége az, hogy hol kell beavatkozniuk. Ezek a helyzetek számára ugyanis az iskolájában folyó tanítás-tanulás helyzetéről fontos jelzéseket közlő indikátorok. Ezeket később jól lehetne intézményfejlesztésre is használni. Nem tudom, hogy az iskolák mit kezdenek a rengeteg megtermelt osztályzattal, például elemzik-e ezeket, évről-évre vagy esetleg idősorosan, több év iskolai eredményeit is összevetve, vagy esetleg egy-egy tantárgy érdemjegyeinek alakulására fókuszálva. Az új tanulási helyzetek persze számos kérdést vetnek fel. Hogyan értékel ezekben a tanár, vagy hogyan értékelik egymást a tanulók? Összességében folyamatosan kellene azzal foglalkoznunk azzal, hogyan is történik a tanulók értékelése, és mi az értékelés üzenete.