

konzeratív pedagógiai folyóirat

2. szám

2004. április

Mester és Tanítvány





**Mester és
Tanítvány**

Konzervatív pedagógiai folyóirat

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Bölcsészettudományi Kar folyóirata

2. szám, 2004. április

ELLENŐRZÉS, ÉRTÉKELÉS

Főszerkesztő:

HOFFMANN RÓZSA

Szerkesztő:

BALATONI KINGA

Szerkesztőbizottság:

BAGDY EMŐKE, BAJZÁK ERZSÉBET M. ESZTER,

GOMBOCZ JÁNOS, GÖRBE LÁSZLÓ,

HARGITTAY EMIL, JELENITS ISTVÁN,

KELEMENNÉ FARKAS MÁRTA,

KORZENSZKY RICHÁRD OSB,

LOVAS ISTVÁN AKADÉMIKUS,

MARÓTH MIKLÓS AKADÉMIKUS,

MÓSER ZOLTÁN, PÁLHEGYI FERENC,

PÁLVÖLGYI FERENC, SCHULEK MÁTYÁS,

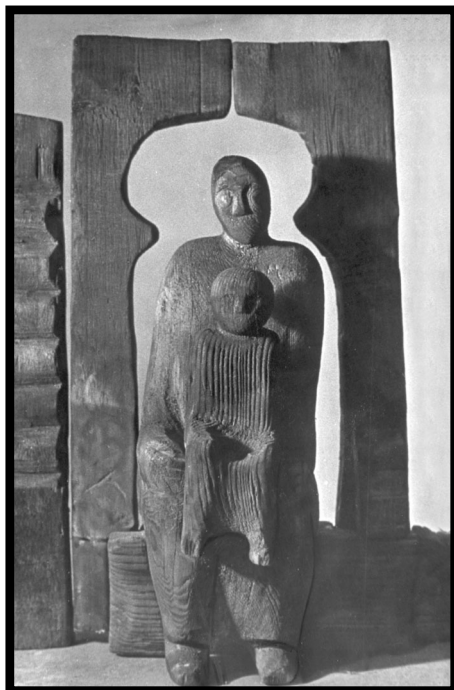
SAKÁCS MIHÁLYNÉ, TOMKA MIKLÓS,

TÓKÉCZKI LÁSZLÓ

Kiadja a PPKE BTK

Felelős kiadó: FRÖHLICH IDA dékán

Megjelenik negyedévente



Szerkesztőség:

PPKE BTK, Mester és Tanítvány Szerkesztősége

2087 Piliscsaba, Egyetem u. 1.

Tel.: 06-26-375-375 / 2203; Fax: 06-26-375-375 / 2223

E-mail: mestan@btk.ppke.hu

ISSN 1785-4342

Grafikai terv: Egedi Gergely

Készült a *mondAe Kft.* nyomdájában

Felelős vezető: Nagy László

Telefon: 06-30-944-9332





Számunk szerzői

BABUSA Sándor – amatőr fotóművész
BAJZÁK Erzsébet M. Eszter – igazgató
(Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet)
CZUPPON Györgyné – tanár, igazgatóhelyettes
(Szent Margit Gimnázium, Budapest)
DVORSZKY Hedvig – művészettörténész
ÉGER Veronika – könyvtáros, szerkesztő
(Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum)
FEHÉRNÉ NAGY Emese – pedagógus
FÖLDI László – tanár, igazgató
(Mészáros Lőrinc Katolikus Iskola, Cegléd)
HALÁSZ Gábor – főigazgató
(Országos Köznevelési Intézet)
HOFFMANN Rózsa – egyetemi docens
(Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar)
KORZENSZKY Richárd OSB – tihanyi perjel
KOVÁCS Sándor – egyetemi docens
(Pécsi Tudományegyetem Regionális Távközlési Központ)
KOVÁCSNÉ BOTZHEIM Ildikó – tanár
(Temesvári Pelbárt Ferences Gimnázium, Esztergom)
KÖRÖSNÉ MERKL Hilda – tanár, igazgató
(Prohászka Ottokár Katolikus Gimnázium, Budakeszi)
LAMI Pál – tanár, igazgató (Németh László Gimnázium, Budapest)
LEÁNYVÁRI Éva – tanár
(Patrona Hungariae Katolikus Iskola és Gimnázium, Budapest)
LEIBINGER Jánosné – igazgatóhelyettes
(Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet)
LENGYEL Melinda - pedagógusjelölt
LISZKA Gábor – egyetemi adjunktus
(Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar)
MELEG Csilla – tagozatvezető egyetemi tanár
(Pécsi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar)
NAGY Andrea - pedagógusjelölt
NÉMETH Magda – nyd. tanár
PATÁKY Ilona – intézetvezető egyetemi docens
(Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar)
PÁPAI Lajos – győri megyéspüspök
PONGRÁCZ László – főigazgató-helyettes
(Országos Köznevelési Értékelési és Vizsgaközpont)
SÁLYINÉ PÁSZTOR Judit – egyetemi adjunktus
(Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar)
SZEREPI Imréné – óvodavezető (Gondviselés Óvoda, Fót)
SZESZLER Anna – tanár, igazgató (Lauder Javne Iskola, Budapest)
TÁRNOK Dezső – tanár, igazgató (Budapest Fásori Evangélikus Gimnázium)
TORDAI György – tanár, igazgató-helyettes (Óbudai Gimnázium)
TÓTH Tiborné – tanár, igazgató
(Kossuth Lajos Gimnázium, Mosonmagyaróvár)





Tartalom

Bevezető	5	Ellenőrzés, mérés, értékelés	
<i>Mese Éliről és a faemberről</i>	9	– eltérő aspektusokból	
A katolikus közoktatási intézmények komplex intézményellenőrzése és -értékelése		Korzenszky Richárd OSB:	
Dr. Pápai Lajos, püspök:		<i>Mérni a mérhetlent? – Az ellenőrzés és az értékelés teológiai vonatkozásai</i>	94
<i>Méltatás</i>	12	Halász Gábor:	
Hoffmann Rózsa:		<i>Értékelés és ellenőrzés a közoktatásban</i> ..	103
<i>Szakmai ellenőrzés és értékelés a katolikus nevelési-oktatási intézményekben</i>	15	Pongrácz László:	
Leibinger Jánosné:		<i>Mérések a közoktatásban. Ellenőrzés vagy szabályozás?</i>	117
<i>Intézményi önértékelés</i>	41	Tóth Tiborné:	
Bajzák Erzsébet M. Eszter:		<i>Iskolai önértékelés európai mércével</i> ..	122
<i>A komplex intézményellenőrzési és -értékelési program jelentősége és eredményei</i>	48	Liszka Gábor:	
Sályiné Pásztor Judit:		<i>A tanárjelöltek és vezetőtanárok munkájának ellenőrzése és értékelése a PPKE BTK gyakorlatában</i>	130
<i>A szakértő szerepe az intézményértékelésben</i>	63	Pataky Ilona:	
Kovács Sándor:		<i>Ki a mester és ki a tanítvány?</i> – <i>Az értékek szerepe a gyógyításban</i> ..	134
<i>Szakmai vélemény az Intézmény- értékelés a katolikus közoktatásban című kutatási és fejlesztési program eredményeiről</i>	71	<i>Anekdota</i>	138
Kőrösné Merkl Hilda:		Pedagógusok írták	
<i>A minőség és az intézményértékelés összefüggései</i>	76	Tordai György:	
Kovácsné Botzheim Ildikó:		<i>Minőségi bér – de kinek?</i>	140
<i>Tanári szemmel az intézményértékelésről</i> ..	81	Szeszler Anna:	
Czuppon Györgyné – Földi László –		<i>Egy sajátos – szöveges – értékelési rendszer tapasztalatai a Lauder Javne Iskolában kicsiknél és nagyoknál</i>	148
Leányvári Éva – Szerepi Imréné:		Fehérné Nagy Emese:	
<i>Vélemény-mozaik az intézmény- értékelési programról</i>	86	<i>Tanulói vélekedés az osztályozásról és az árnyalt értékelésről</i>	157
Reményik Sándor: <i>Ne ítélj</i>	93	Portré	
		Lami Pál:	
		<i>Rónai Béla</i>	160





Reményik Sándor:

Kegyelem 164

OTDK-dolgozat

Lengyel Melinda – Nagy Andrea:

*A tehetséggondozás lehetőségeinek
kutatása az alsó tagozatos
matematikatanításban* 165

Iskolák

Tárnok Dezső:

*A Budapesti Farsori Evangélikus
Gimnázium múltja a jelen tükrében* ..171

Aktuális

Éger Veronika:

*Osztályozás vagy szöveges értékelés? –
A tanári munka értékelése tanulói
vélemények alapján. – Válogatás
német nyelvű szakirodalomból* 178

Visszhang

Németh Magda:

*Reflexió a Mester és Tanítvány
első számára* 180

Németh László:

Előadásvázlat az erkölcsi fejlődésről ..182

Meleg Csilla:

*A társadalom szabályozórendszere:
erkölcs és jog* 186

Könyvismertetés

Dvorszky Hedvig:

*A magyar iparművészet az
ezredfordulón* 193

Egyéb

A Sík Sándor Tanáregylet.

Tagtoborzó 196

Pedagógus szakvizsga a Pázmány

Péter Katolikus Egyetemen 198

Előzetes a Mester és Tanítvány

3. és 4. számáról 200

A Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.

hirdetése 201

Szerzőinkhez, olvasóinkhoz 202

Fotók: Babusa Sándor





Beszégető

Iskolába járó gyermekek és ifjak száz-
ezrei nap mint nap megtapasztalják és
igénylik, hogy viselkedésüket és tanul-
mányi teljesítményüket tanáraik vala-
milyen formában értékeljék. Az óvodás
kisgyermek rendre visszajelzéseket kell
hogy kapjon óvónőjétől: „jól van”,
„ügyes voltál”, „ezt nem szabad!”. A
szülők esténként a többi között azt kér-
dezik diákgyermeküktől, hogy „mit
mondott ma a tanárod?”, vagy hogy
„hányast kaptál?”.

Az óvónő, a tanító, a tanár szintén
tudja, érzi és megéli, hogy munkáját
sokan és sokféleképpen figyelik, és vé-
leményt formálnak róla. A nevelőtestü-
letek és az igazgatók számára ma már
életbevágóan fontos tudni, hogy mi-
lyen kép él a szűkebb vagy tágabb kör-
nyezet tagjaiban iskolájukról, óvodá-
jukról, kollégiumukról. A nevelésügy
egy-egy területéért vagy egészéért fele-
lősséget viselők pedig nem is volnának
képesek a munkájukat végezni anélkül,
hogy információkkal ne rendelkezné-
nek az intézményhálózat állapotáról,
működéséről.

A felsorolt szükségletek – bármenny-
nyire sokfélék is – mind jelen vannak
mindennapjainkban. Közös eredőjük,
hogy csak akkor elégíthetjük ki őket,
ha a cselekvések folyamatában megje-
lennek az *ellenőrzések* és az *értékelések*.

Az ellenőrzés és az értékelés a tuda-
tos emberi tevékenység elválaszthatat-
lan velejárója. Mindkettő végigkíséri
életünket. A *pedagógiai folyamatok szer-
kezetének* stabil elemei a tervezés és az

interakció mellett. Tanítványaink fejlő-
désének állandó nyomon követése (el-
lenőrzése) és az erről szóló visszajelzé-
sek (értékelések) nélkül a pedagógiai
munka szakszerűtlenné, esetlegessé vá-
lik. Ugyanígy a *szervezetek* (köztük a ne-
velési-oktatási intézmények) korszerű
működése is lehetetlen e két funkció
megjelenése és gyakorlása nélkül. Az
ellenőrzés és az értékelés tehát mind a
pedagógiai tevékenység, mind a szer-
vezeti munka jellemző jelensége. Be-
szélhetünk róluk mint pedagógiai (di-
daktikai), és mint vezetési funkciókról.

A fenti állításokat általában nem is
kérdőjelezzik meg a gondolkodó embe-
rek. E funkciók fontos szerepe elegendő
indokul szolgálhat ahhoz, miért is
állítottuk őket reflektorfénybe a *Mester
és Tanítvány* második számában.

Kisebb azonban már az egyetértés
abban, hogy voltaképpen mit is jelen-
tenek ezek a fogalmak. Ezért szüksé-
gesnek tartjuk, hogy egyértelművé te-
gyük olvasóink számára, hogy mi ho-
gyan értelmezzük őket.

Az *ellenőrzés* alatt olyan pedagógiai
vagy vezetési funkció gyakorlását ért-
jük, amelynek során a pedagógus vagy
a vezető információkat gyűjt a zajló fo-
lyamatokról; adatoknak, tényeknek a
birtokába jut arról, hogy mi és milyen
eredménnyel történik az ellenőrzés alá
vont területen. Számos fajtája (például
belső-külső, közvetlen-közvetett, írás-
beli-szóbeli, felügyeleti vagy audit-
jellegű, szakmai vagy törvényességi





stb.), sokféle módszere (például megfigyelés, elemzés, tesztelés, mérés, kikérdezés stb.) van, és a célját tekintve is többféle lehet. Közös vonása azonban mindenféle ellenőrzésnek, hogy információk szerzését célozza, tehát alapvetően tárgyilagos, objektív tevékenység. Az árnyalatnyi különbségek fenntartásával többnyire szinonimájának tekinthetjük a *kontrollt* és a *vizsgálatot*. Túlhaldott, helytelen, ezért szótárunkból törlésre javasolt szóhasználatnak tartjuk a pedagógiai gyakorlatban sűrűn alkalmazott *számonkérést*, amely túlmutat az ellenőrzésen, mivel következményként előre vetíti a büntetés kilátásba helyezését.

A *méréseket* mind a pedagógiában, mind a szervezetek működésének vizsgálatában az ellenőrzés egyik módszerének tekintjük. Akkor használhatjuk, amikor az ellenőrzés tárgya *kvantifikálható*. Jól tudjuk azonban, hogy a legfontosabb (az ember) mérhetetlen, mint ahogyan ezt *Korzenszky Richárd* is kifejti tanulmányában. Így tehát a pedagógiában való alkalmazása csak korlátozott mértékben helyeselhető.

Az *értékelés* felfogásunk szerint *viszonyítás, minősítés*. Olyan pedagógiai vagy vezetési funkció, amely az ellenőrzés során feltárt tények alapján meghatározza, hogy a folyamatok és/vagy az eredmények az elvárthoz képest hogyan alakulnak. Célja egyebek mellett az, hogy *visszajelzést* adjon a folyamatban érintettek számára, ami által önértékelésük is fejlődik, alakul. Ebből következik, hogy az értékelést *nem* az ellenőrzés *eszközének* tekintjük (lásd *Halász Gábor* tanul-

mányát), hanem a leggyakoribb *céljának és következményének*.

Súlyos hibának tartjuk a kettő sorrendjének a felcserélését is. A fentiekből következően az ellenőrzést – legalábbis elméletileg – lehetségesnek tartjuk értékelés nélkül is. Ám értékelni ellenőrzés nélkül nem szabad. Ezért tehát az értékelést mindig meg kell hogy előzze valamilyen ellenőrzés.

Témaválasztásunkat nemcsak a két funkció örökzöld mivolta, hanem egyéb *aktualitások* is indokolják.

1. Felmérések igazolják, hogy iskoláink nehezen boldogultak a belső ellenőrzési, mérési, *értékelési rendszerük* megalkotásával, amit a közoktatási törvény 1999-ben történt módosítása várt volna el tőlük. (Meg kell jegyeznünk, hogy ez korántsem róható fel a nevelőtestületek hibájául. Hiszen nem, vagy alig kaptak ehhez az előzmények nélküli feladathoz használható segítséget.) A 2003. évi törvénymódosítás újabb feladatot írt elő számukra: most a minőségirányítási programjuk részeként kell megalkotniuk saját rendszerüket. Reméljük, hogy ehhez némileg segítségükre lesz például *Tóth Tiborné* vagy *Tordai György* gyakorlati szempontból is hasznosítható értékes írása.

2. Napjaink egyik legtöbbet emlegetett – ugyancsak erőteljesen gyakorlati vonatkozású – pedagógiai kérdése a tanulók teljesítményének minősítése, azaz az *osztályozás* és a *szöveges értékelés* problematikája. Bár ez is örökzöld iskolai téma, a közoktatási törvény tavalyi módosítása felerősítette a polémiákat. Tá-





nítóink meghatározó többsége úgy vélekedik, hogy súlyos hiba volt a *jog* esz-
közeivel kötelező érvénnyel szabályoz-
ni az osztályozás-értékelés kifejezetten
szakmai kérdését, és előírni az osztályo-
zás tilalmát az alsó tagozaton. Magunk
is osztjuk ezt a véleményt. Mindazonál-
tal segíteni szeretnénk a szöveges érté-
kelésben járatanabb pedagógusoknak
azzal, hogy figyelmükbe ajánljuk
Szeszler Anna meggyőző gyakorlati pél-
dával alátámasztott tanulmányát.
Ugyancsak az értékelés-osztályozás té-
máját járja körül más-más nézőpontból
Fehérné Nagy Emese és *Eger Veronika*.

3. Néhány év óta barátkozunk, ta-
nuljuk (vagy elsenvedjük?) a közokta-
tásban meghonosodni látszó *mérések*
gyakorlatát. Erről számol be *Pongrácz*
László, az Országos Közoktatási Értéke-
lési és Vizsgaközpont főigazgató-he-
lyettese közérdeklődésre számot tart-
ható munkájában.

4. Mint ahogyan az első számunk
előzetesében bejelentettük, elérkezett-
nek láttuk az időt arra, hogy a legszé-
lesebb szakmai közvélemény előtt be-
mutassuk azt a projektet, amelyet a ka-
tolikus közoktatási rendszerben
kezdtünk meg a 2000–2001-es tanév-
ben a közoktatási *intézmények külső szak-
mai ellenőrzésére és értékelésére*. Az intéz-
ményellenőrzési modell alkalmasnak
mutatkozik arra, hogy – kedvezőbb ok-
tatáspolitikai közegben – megoldód-
jék általa a közoktatásból ma még hi-
ányzó külső szakmai ellenőrzés kérde-
se. „Ez a program minden bizonnyal
hatással lesz az egész magyar közokta-
tásra” – írja méltatásában *Pápai Lajos*

püspök úr, a Magyar Katolikus Püspö-
ki Konferencia Iskolabizottságának el-
nöke. A program bemutatásával és
eredményeinek ismertetésével foglal-
kozik e lapszámunk gerince: nyolc írás
tizenegy szerző tollából.

5. Fontosnak tartottuk, hogy olvasó-
ink tágabb környezetben is szembesül-
hessenek az ellenőrzés és értékelés prob-
lematikájával. Ezt a célt szolgálja köte-
tünkben *Korzenszky Richárd*, *Halász Gábor*,
Pataky Ilona és *Liszka Gábor* igényes írása.

Ezúttal is jelentkezünk állandó rova-
tainkban intézménybemutatóval. Most
a Fasori Evangélikus Gimnáziummal
ismerkedhetnek meg közelebbről az
olvasók. Pedagógusportrénk főszerep-
lője egy csodálatos, magyar-angol sza-
kos gimnáziumi tanár, akit 44 éves ko-
rában szólított magához váratlanul a
Teremtő. Örömmel közöljük két fiatal
kollegina OTDK nyertes pályamunká-
ját. *Dvorszky Hedvig* könyvbemutatója
pedig a művészetek kedvelőinek sze-
rezhet örömet és adhat hasznos infor-
mációt.

Külön is köszönjük a Visszhang rova-
tunkba érkezett írásokat! *Németh Magda*
és *Meleg Csilla* reflexiói és gondolatai
megerősítettek bennünket abban a hi-
tünkben, hogy érdemes volt elindítani a
Mester és Tanítványt. Igen nagy megtisz-
teltetésnek tartjuk, hogy közölhetjük
Németh Lászlónak eddig még meg nem
jelent Erkölcstani vázlatait.

Örömünkre szolgált az a sok elisme-
rés, észrevétel és köszönet, amelyet te-
lefonon, szóban, levélben vagy elektro-
nikus úton juttattak el szerkesztősé-





günkbe olvasóink. Szavaik és a naponta növekvő számú megrendelések semmi mással nem mérhető jutalmi erőfeszítéseinknek. Javaslataikat megszívlevé kisebb mértékben módosítottuk lapunk külső megjelenését. És hogy a komoly szellemi igénybevételt jelentő tanulmányolvasást változatosabbá, esetleg

könnyebbé tegyük – amelynek szükségességéről meggyőzték bennünket –, ezúttal is közlünk egy-egy szépirodalmi vagy éppen humoros betétet.

Köszönjük kedves Mindannyiuk szíves hozzájárulását a lapszerkesztéshez! Várjuk továbbra is észrevételeiket és írásaikat:

Piliscsaba, 2004. április

Hoffmann Rózsa
főszerkesztő





Mese Élről és a faemberről

A wimexek kicsi faemberek voltak. Mindegyik faembert egy Éli nevű fafaragó készítette, akinek műhelye a falu feletti hegy tetején állt. Mindegyik wimex más és más volt. Némelyiknek hosszú orra volt, a másiknak nagy szeme, néhányan közülük magasak voltak, mások pedig alacsonyak. (...)

Minden nap reggeltől estig ugyanazt csinálták: *matricákat ragasztottak egymásra*. Mindegyiküknek volt két doboza: az egyikben aranycsillagok voltak, a másikban pedig szürke pontocskák. Faluszerke mást sem csináltak, csak nap-hosszat ezeket a csillagokat és pontokat ragasztgatták egymásra. A szépek, akiknek fájuk sima volt, a festésük pedig jó, mindig csillagokat kaptak. De ha valakinek a fája durva volt, vagy a festék lepergett róla, szürke pontokat kapott a többi wimextől. Az okosak is csillagot kaptak, meg azok is, akik nagy botokat tudtak a fejük fölé emelni, vagy át tudtak ugrani magas dobozokat. (...) Amikor csillagokat kaptak, olyan jó érzés fogta el őket, hogy gyorsan csináltak megint valamit, hogy újból kapjanak egy csillagot. Mások ellenben csak keveset tudtak felmutatni, s így szürke pontokat kaptak.

Paolo is ilyen volt. Bár ő is megpróbált magasra ugrani, mint a többiek, mindig elesett. Amikor pedig elesett, a többiek köré gyűltek, és szürke pontokat adtak neki. (...) Egy idő után olyan sok szürke pontja lett, hogy az utcára

se akart kimenni. Attól félt, hogy valamit rosszul fog csinálni – mondjuk ott-hon felejtí a kalapját, vagy belelép egy tócsába – és akkor a wimexek megint egy újabb szürke ponttal válaszolnak.

– Megérdemli a szürke pontot – helyeselték a faemberek. – Nem jó faember.

Egy idő után Paolo hitt nekik.

– Nem vagyok jó wimex – mondogatta.

Ha néha mégis elment hazulról, olyanok társaságát kereste, akiknek szintén sok szürke pontjuk volt. Közöttük jobban érezte magát. (...)

Egy napon azonban találkozott egy olyan wimex-szel, akihez foghatót még sohasem látott. Nem voltak rajta sem szürke pontok, sem pedig csillagok. Csak egyszerű fa volt. Kiarának hívták. Na nem mintha a wimexek nem próbáltak volna rá is matricákat ragasztani, de egyszerűen nem ragadtak rá. Néhányan csodálták Kiarát, mivel nem voltak rajta ilyen pontocskák, s rohantak hozzá, hogy csillagokat aggassanak rá. De azok leestek róla. Mások lenézték, mivel nem voltak rajta csillagok, és szürke pontot nyomtak rá, de azok is leperegtek.

– Ilyen szeretnék lenni – gondolta Paolo. Nincs szükségem senkinek a bélyegére.

Megkérdezte tehát a matrica nélküli wimexet, hogy neki hogyan sikerült ezt megcsinálni.

– Könnyen – felelte Kiara. – Mindennap elmegyek, és meglátogatom Élit.

– Élit?





– Igen, Élit, a fafaragót. Ott vagyok vele a műhelyben.

– Miért?

– Hát miért nem jössz el, és nézed meg te magad? Menj fel a hegyre, ott van – s ezzel a matrica nélküli wimex megfordult, és tovább ugrált.

– De biztosan nem is akar majd velem találkozni! – kiabálta Paolo, de Kiara nem hallotta meg. Paolo hát hazament.

Leült az ablaknál, és nézte a faembereket, amint buzgón sűrögtek-forogtak, és adogatták egymásnak a csillagokat és a pontokat.

– Ez így nem jó – motyogta magában, és elhatározta, hogy meglátogatja Élit.

Fölment a szűk ösvényen a hegytetőre, és belépett a műhelybe. Szemei kekre nyíltak a csodálkozástól, amikor meglátta a hatalmas méreteket. A szék akkora volt, mint ő maga. Lábuíjhegyre kellett állnia, hogy ráláthasson a munkaasztalra. A kalapács olyan hosszú volt, mint a karja. Paolo nagyot nyelt.

– Itt aztán nem maradok – gondolta, és megfordult, hogy elmenjen.

Ekkor meghallotta, hogy valaki a névén szólítja:

– Paolo!

A hang mély volt és erős. Paolo megállt.

– Paolo! Milyen jó, hogy látlak! Gyere, hadd nézzelek meg!

– Te tudod a nevem? – kérdezte a kis wimex.

– Hát persze. Én készítettelek.

Éli lehajolt, felvette, és egy padra ültette.

– Hmmm... Úgy látszik, rossz jegyeket kaptál – mondta elgondolkodva.

– Én nem akartam, Éli, igazán mindent megpróbáltam...

– Ó, előttem nem kell védekezned, gyermekem. Engem nem érdekel, hogy a többi wimex mit gondol.

– Nem?

– Nem. És téged se kéne, hogy érdekeljen. Kik ők, hogy csillagokat meg szürke pontokat osztogassanak? Ők is wimexek, ugyanúgy, mint te! Az, hogy ők mit gondolnak, az nem számít Paolo. Csak az számít, hogy én mit gondolok. És én úgy gondolom, hogy te nagyon értékes vagy.

Paolo nevetett.

– Én? Értékes? De hát én nem tudok gyorsan menni, nem tudok ugrálni, jön le rólam a festék... Miért vagyok fontos neked?

Éli Paolo fejére tette a kezét, és nagyon lassan így szólt:

– Azért, mert az enyém vagy. Ezért vagy nekem fontos.

Paulóra még soha senki nem nézett így. Azt se tudta, mit mondjon.

– Mindennap vártam, hogy elgyere – magyarázta Éli.

– Azért jöttem el, mert találkoztam valakivel, akin nem voltak bélyegek.

– Tudom, ő már beszélt nekem rólad.

– Miért nem ragadnak rá a matricák?

– Azért, mert eldöntötte, hogy az, amit én gondolok ő róla, fontosabb neki, mint az, amit a wimexek gondolnak. *A matricák csak akkor ragadnak, ha hagyod őket.*

– Micsoda?

– A matricák csak akkor ragadnak, ha fontosak neked. *Minél inkább bízol a szeretetemben, annál kevésbé lesznek fontosak a matricák.*





– Nem vagyok benne biztos, hogy értem-e, amit mondasz.

– Majd megérted. De az időbe fog telni. Sok matricád van. Most csak annyi a teendőd, hogy elgyere hozzám minden nap. S hadd emlékeztesselek arra, hogy én törődöm veled.

Éli leemelte Paolót a padról, és letette a földre.

– Ne felejtse el – szólt utána Éli, miközben kilépett a házából –, te értékes vagy, mert én alkottalak téged. És én nem tévedek.

Paolo nem állt meg, de szívében azt gondolta: „Azt hiszem, ezt komolyan mondja”.

És amikor ez megfogalmazódott benne, egy szürke pont lehullott róla a földre.

(Max Lucado nyomán.)

In: *Értékes vagy*. Timóteus Alapítvány, Budapest)





A katolikus közoktatási intézmények komplex intézményellenőrzése és -értékelése

MÉLTATÁS

DR. PÁPAI LAJOS, PÜSPÖK

A elbecsülhetetlen jelentőségű az a tény, hogy egységes szempontok szerint végezzük az egész ország katolikus iskoláinak ellenőrzését és értékelését, s így egységes szakmai segítségadás, továbbképzés és tanácsadás mellett fejlődik és bontakozik ki az egész katolikus iskolahálózat.

És éppen országos jelenléte miatt ez a program minden bizonnyal hatással lesz az egész magyar közoktatásra is.

Minden iskolának – így remélem, a mi iskoláinknak is – az a célja, hogy felelős, értelmes, aktív és kreatív, közösségi embereket neveljen. Hogy a személyiség „vadhajtásainak” nyesegetése által a ránk bízott fiatal minden képességét kibontakoztassa: Isten, önmaga és a világ felé. Hogy teljes embert neveljen: értelmét, akaratát, érzelmét. Tehát a tudás, a tudásra nevelés a nevelés egyik része.

Ez természetesen lehetetlen a nevelendő fiatal közreműködése nélkül. Ezért is szükséges, hogy a pedagógus,

nevelő olyan legyen, akit a gyerekek „szeretnek”. S ennek egyik feltétele: a legkisebbhez is úgy közeledni, mint az „égő csipkebokorhoz”.

Akiben megvan a tudás és a meggyőződés, aki ezt szeretné átadni, abban a gyerekek megérik a szeretetet akkor is, ha igényes, szigorú, ha nem hajhássza a népszerűséget.

Ha tudást és meggyőződést mondtam, akkor tudást és hitet értettem alatta. Az egyházi iskolák légkörét pedig éppen ez adja meg: az egész tantestület egységes hitbeli meggyőződése, és a tudás légköre.

Az első kérdés nyilván az lesz, hogy mi is az ember? Mi a célja? „Mi végett vagyunk a világon?” Ember-képünkől függ azután a „humanizmusról”, ezen belül a „keresztény humanizmus” mi-benlétéről alkotott fogalmunk is.

Számunkra az ember Isten teremtménye, akit „képére és hasonlatosságára” alkotott, akit személyes barátságával kitüntetett, akivel „dialógusba lépett”, akire rábízta a teremtett világot, s akit örök életre hívott. Az ember az egyetlen olyan teremtmény, akit Isten önmagáért akart, s akit éppen ezért soha nem lehet eszközzé degradálni.

Léopold Sédar Senghor, Szenegál elnöke, egy jelentős tanulmányban megmutatta, hogy a két háború közötti afrikai





értelmiségiek, akiket a marxizmus „kísértett” Franciaországban, Teilhard de Chardin eszméinek hatására találták meg a helyes utat a „Négerségtől” (Négritude) az egyetemes civilizáció felé. Teilhard, ez a keresztény humanista mutatta meg a fiatal néger egyetemistáknak, hogy amit az ember mindenekelőtt kíván, az nem a *jólét*, hanem a *több-lét*. Nem elsősorban élet-színvonalának emelkedése, hanem *személyiségének kibontakoztatása*. És ez csakis a *személyes Istenben való hit alapján* lehetséges, amit a marxista humanizmus – mely ateizmus – elvet. A legvitálisabb kérdésekre Marx tehát nem tudott feleletet adni.¹

Aki megszabadít, az Jézus Krisztus; a belé vetett hit, a kegyelem átformáló ereje. S a *Jézus Krisztusba vetett hit* élő hit, ami a keresztény jellem, meggyőződés, állhatatosság alapja. A Jézus Krisztusba vetett élő hit tesz *valóban szabaddá!* Ez a keresztény nevelés célja.

Így a legtöbb, amit tehetünk: elvezetni a gyermekeket Jézus Krisztushoz, a tudatos, élő, keresztény hitre.

A kereszténység mindig értékelte az oktatást, a nevelést, a kultúrát, a könyvet. Egyesek szerint azért, mert könyv, írás nélkül nem lehetett istentisztelet tartani. Ez is igaz. De az ok mélyebb ennél.

Mikor a kereszténység elindult térítő útján a Római Birodalomban, az akkori értelmiségiek körében (leegyszerűsítve!) két szellemi irányzat volt jelen: a *mítosz* és a *logosz*.

A kereszténység kezdettől fogva a logoszt, a rációt választotta. Ebből eredően a vallást nem a *szokás*, hanem az

igazság kategóriájába helyezte. Tertullianus szerint „Krisztus magát Igazságnak, és nem tudásnak nevezte.”

Ezért kezdettől fogva fontosnak tartották a hit és tudás párbeszédét. Már a II. században Szent Juszttin vértanú azt vallotta, hogy Isten, aki Igéje által teremtetett mindent, Igéje által (Logosz!) megvilágosít minden jóakarátú embert. Mindazt, amit a költők, filozófusok vagy írók birtokoltak az igazságból, az az Ő megvilágosító jelenlétének egy-egy sugara. Így a keresztényeknek bátran kell az igazságot kutatni, megismerni.

Mikor Julianus aposztata császár nem zárta be a keresztény iskolákat, csak megtiltotta ott a pogány művek tanítását, a keresztények válasza ez volt: azok ugyanúgy a mi kincseink is.

Keresztény hitünk tehát arra indít bennünket, hogy keressük és kutassuk a kultúra értékeit. Ugyanakkor kultúra és hit találkozása mindig ítélet is egyben. Az Evangélium az a mérce, amely eldönti, hogy bizonyos kultúrákból mi szentelhető meg, és mit kell elvetni.

A II. Vatikáni Zsinat szerint: „(Az Egyház) ragaszkodik a maga hagyományaihoz, de egyszersmind tudatában van egyetemes küldetésének, egybe tud fonódni a különféle kultúrákkal, ez pedig mind az Egyházat, mind a kultúrákat gazdagítja.”²

Katolikus közoktatási intézményeink komplex ellenőrzési és értékelési programja – melyet a KPSZTI szervezésében országosan megvalósítunk – pont ezeket a célokat szolgálja: a hit és a tu-





dás, a nevelés és az oktatás harmonikus egységének és minőségének mérését és biztosítását.

Felbecsülhetetlen jelentőségű az a tény, hogy *egységes szempontok szerint* végezzük az egész ország katolikus iskoláinak ellenőrzését és értékelését, s így egységes szakmai segítségadás, továbbképzés és tanácsadás mellett fejlődik és bontakozik ki az egész katolikus iskolahálózat.

És éppen országos jelenléte miatt ez a program minden bizonnyal hatással lesz az egész magyar közoktatásra is.

Mint a Magyar Katolikus Püspöki Kar Iskolabizottságának püspök-elnöke, nagyra értékelem ezt a munkát, és remélem, hogy jó gyümölcsei beérnek mind egyházunk, mind hazánk javára.

JEGYZETEK:

¹ Szabó F.: *Mai írók és gondolkodók*, Louvain, 1965, p. 173., 60. jegyzet.

² G. et Sp., p. 58.





SZAKMAI ELLENŐRZÉS ÉS ÉRTÉKELÉS A KATOLIKUS NEVELÉSI-OKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBEN

HOFFMANN RÓZSA

A magyarországi óvodák, iskolák, kollégiumok anélkül működnek, hogy tevékenységüket külső szakmai kontroll figyelné és minősítené. Ez európai viszonylatban szinte példátlan. (...) A katolikus közoktatás korszerű elveken nyugvó, az intézményi autonómiának megfelelő, elfogadott és sikeres intézményellenőrzési és -értékelési rendszer működtetését kezdte el. (...) Mint ilyen, egyedülálló a magyar közoktatás rendszerében.

I. A KATOLIKUS OKTATÁS ÚJJÁSZÜLETÉSE

A nyolcvanas évek utolsó harmadában a rendszerváltozás sok egyéb hozadéka mellett újraéledt tetszhalott állapotából Magyarországon a katolikus oktatás. E történelmi időkben a komputerizált világhoz méltó sebességgel támadt fel, illetve jött létre újra az az intézményhálózat, amely mára országszerte 300 tagintézményt számlál¹.

Az újrakezdés öröme és a vele együtt járó nehézségek jól ismertek. Még nem is értünk a végükre. Ám az bizonyos, hogy az első szakasz, a gyorsan szaporodó óvoda- és iskolaalapítások korszaka lezárult. Az új évezreddel együtt a katolikus közoktatás is belépett a minőségi fejlődés szakaszába. Szükségszerűen erre készíteti az ezeréves múltból táplálkozó pedagógiai kultúrája, amely a nevelést az ember folytonos tökéletesedésének, jobbá válásának elősegítéseként értelmezi. De erre kényszerítik azok a külső körülmények is, amelyek közepette a katolikus közoktatás rendszerének működnie és fennmaradnia kell: a vallásukat gyakorlók számának csökkenése, a fogyatkozó gyermeklétszám, az oktatásügy túlszabályozottsága és a szakmai autonómia együttléte és ellentmondásai, a pedagógiai kultúra általános hanyatlása, stb. Fennmaradni pedig csak az tud, aki fejlődik, azaz többé és minőségileg jobbá válik.

Jó időben és jó érzékkel ismerte fel a katolikus közoktatásért egyetemes felelősséget viselő Magyar Katolikus Püspöki Kar² ezt a szükségszerűséget. Ezért hívta életre a Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézetet, a KPSZTI-t, melynek a kizárólagos feladatául szabta, hogy minden tekintetben segítse óvodáinak, iskoláinak, kollégiumainak szakmai munkáját.

Az Intézet tudatában volt annak, hogy mennyire megváltozott az az oktatáspolitikai közeg, amelyben az intézmények újrakezdhatték tevékenységüket. Felmérte





azt is, hogy a fiatal intézményrendszernek felelnie kell az új kihívásokra, mert így van esélye a tartós fennmaradásra. Mi több, a szakmai nívót tekintve az élen kell járnia, mert csak ebben az esetben számíthat a keresztyén szülők bizalmára. Vagyis a pedagógiai eredmények terén versenyképesse kell válnia a hosszabb idő óta működő állami iskolarendszerrel, miközben vállalnia kell a fél évszázadnyi vallás-üldözés pusztításai után szükségszerűvé vált missziós feladatokat is. Mindezt olyan körülmények között, amikor az új intézmények identitásukat keresik, és te-le vannak a járatlan út miatti bizonytalanságokkal és félelmekkel.

A KPSZTI e felismerések nyomán számos segítő-támogató programot indított el. Az egyik legnagyobb szabású, és – horderejét tekintve – az egyik legjelentősebb projektjének megvalósításához a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karának Pedagógiai Intézetét kérte fel partnernek. A projekt egy *önértékelésen alapuló komplex külső szakmai intézményellenőrzési és -értékelési modell* kidolgozását és rendszerszerű működtetését célozta meg a teljes katolikus közoktatásban.

A program 2001-ben indult; első szakasza 2004 nyarán zárul le. A három év eredményei és történései érdemessé teszik arra, hogy – mint a projekt szakmai vezetője – e folyóirat hasábjain is³ beszámoljunk róla a szakmai nyilvánosságnak.

II. A PROJEKT INDULÁSA

A magyar közoktatás intézményeit közel két évtizeddel ezelőtt *szakmailag önállónak* deklarálta az akkor megalkotott közoktatási törvény⁴.

A korábbi központi irányítás és szigorú kontroll után a szakmai önállóság ki nyilvánítása korszakos jelentőségűnek tekinthető a magyar közoktatásban. A rendelkezés viszont együtt járt az évszázados múltra visszatekintő tan-, ill. szakfelügyeleti rendszer megszüntetésével. Ezt az intézkedést – a 80-as évek szabadság-mámorában – pozitívan fogadta a pedagógus társadalom java része, elsősorban azért, mert a szakfelügyeletre az 50-es, 60-as években – méltatlanul – politikai felhangok rakódtak: a szakfelügyelők politikai, sőt, világnézeti alapon is minősítettek, nemegyszer meghurcolták a pedagógusokat; a sok, szakmailag alkalmatlan „ejtőernyős” pedig gyakran hiteltelenné tette magát a szakfelügyeletet. Természetesen olyan szakfelügyelőkkel is találkoztunk, akiktől – kiváló szakemberek lévén – sokat lehetett tanulni, és akik magas színvonalon végezték munkájukat.

Ezzel az intézkedéssel tehát a közoktatási rendszer külső szakmai ellenőrzés nélkül maradt: azóta a magyarországi óvodák, iskolák, kollégiumok anélkül működnek, hogy tevékenységüket *külső szakmai kontroll figyelné és minősítené*. Ez európai viszonylatban szinte példátlan.

A törvény ettől kezdve csak a belső szakmai ellenőrzésre épített, amelyet az igazgatók feladatává tett; később már rendelkezett arról is, hogy minden intézménynek meg kell alkotnia a maga belső ellenőrzési, értékelési rendszerét.⁵ Felmérésekből⁶ viszont tudjuk, hogy intézményeink 79%-ában ez csak papíron lé-





tezik, és nem, vagy nem elégséges módon működik a belső szakmai ellenőrzés rendszere. (Ami ismét a külső ellenőrzés hiányára vezethető vissza.)

Nincs tehát valós képünk arról, *mit is ér valójában az egyes intézményekben folyó munka.*

A hiányt nem pótolják azok az oktatáspolitikai intézkedések sem, amelyek a mérésekből vagy a különböző felvételi rangsorokból vonnak le következtetéseket az egyes intézmények tevékenységéről. Ezek az adatok ugyanis kizárólag az *eredmény* oldalának korlátozott vizsgálatára alkalmasak; nem képesek figyelembe venni a tanulók iskolán kívül szerzett tudásának arányát, és semmit sem mondanak az intézmények tényleges helyzetéről, körülményeiről, erőforrásairól, az ott folyó munka valódi minőségéről. Nem alkalmasak tehát a *pedagógiai hozzáadott érték* kifejezésére.

A szakmai ellenőrzés nélkül való állapot az oktatásügy egyik szereplőjének sem kedvez – sem a tanulóknak, sem a szüleiknek, sem a pedagógusoknak, sem az intézményvezetőknek, sem a fenntartóknak –, mert ti. bizonytalanságokat szül. Különösen igaz ez olyan intézmény vagy intézményhálózat esetében, amely még fiatal, nincsenek hagyományai, illetőleg meg kell azokat teremtenie; és versenyképesen helyt kell állnia egy nemritkán ellenséges közegben. Ilyen volt az elmúlt évtizedben a katolikus közoktatás. De a megszakítotttság nélkül működő önkormányzati iskolák és óvodák világában is akad probléma: egyszer túlértékelik, másszor alulértékelik a teljesítményüket, amiből sok konfliktus származik.

Ezzel a bizonytalansággal magyarázható, hogy ma már senki sem kérdőjelezi meg a külső ellenőrzés szükségességét⁷. Még kevésbé azóta, hogy hazai és nemzetközi vizsgálatok rámutattak a magyar iskolák romló teljesítményére, és hogy az intézményekben folyó munka *minősége* a közoktatás-politika egyik leggyakrabban emlegetett hívószavává vált. Nem véletlen, hogy a PISA-jelentésben nyilvánosságra került *teljesítményromlásra több európai ország oktatásirányítása éppen a külső szakmai ellenőrzési rendszer kialakításával vagy megerősítésével felelt.*

A hazai oktatásirányítás egyelőre nem tett lépéseket a külső szakmai ellenőrzési rendszer kiépítésének és működtetésének érdekében. Nem készültek el az ellenőrzések és értékelések irányelvei⁸ sem. Ennélfogva a – szintén nem ellenőrzött – szakmai szolgáltatók által kínált, és a fenntartók által megvásárolt különféle értékelések nem illeszkednek országos rendszerbe, és szakmai megbízhatóságuk tekintetében kételyek merülhetnek fel. A – fentebb is említett – szaporodó közoktatási mérések nem helyettesíthetik az intézményesített külső ellenőrzést, mivel nem vizsgálják magát a pedagógiai folyamatot. Nem alkalmasak az óvodák és a kollégiumok objektív megítélésére sem. Mi több, a teljesítménykényszer következtében könnyen rossz irányba, a teszteknek minden áron való megfelelés kényszerre felé terelhetik az iskolai tanítást.





Ezt a helyzetet kívánta orvosolni a KPSZTI a katolikus közoktatás rendszerében. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK Pedagógiai Intézetének irányítása alatt működő kutató-fejlesztő csoporttal kidolgoztatta, és három éve működteti a komplex intézményellenőrzési és -értékelési programot.

III. A MÓDSZER BEMUTATÁSA

A magyar közoktatásban a külső szakmai ellenőrzésnek egyetlen komoly előzménye van: a szakfelügyeleti rendszer. Ennek lényege az volt, hogy *központból* irányított és kiküldött szakfelügyelő vizsgálódott az intézmény valamely meghatározott munkaterületén (többnyire egy bizonyos *tantárgy* tanítását ellenőrizte), és a tapasztalt eredményeket összevetette az ugyancsak *központilag* meghatározott elvárásokkal. E rendszer jól funkcionálhatott olyan közoktatási rendszerben, ahol az intézmények egységes programok alapján, és minden tekintetben azonos szabályok szerint végezték a munkájukat. Ez a *felügyeleti típusú ellenőrzés* tehát a centralizált oktatási rendszerek sajátja.

Ezzel szemben a magyar közoktatási rendszer ma már *decentralizált elven* működik: intézményei szakmai tekintetben önállóak. Működésüket meghatározzák ugyan jogszabályok, de autonómiájuk a jog által nem korlátozott területeken teljes mértékben érvényesül (lásd például a pedagógiai programot, benne a nevelési programot és a helyi tantervet; a szervezési és működési szabályzatot, a házirendet stb., amelyeket az intézmények nevelőtestületei fogadnak el). Az önállóság a katolikus óvodák, iskolák és kollégiumok esetében ugyanolyan jellemző, mint a közoktatási rendszer egészében. A keresztény nevelésre-oktatásra vonatkozó egyetemes érvényű tanításokat követve és a Magyar Köztársaság jogszabályait betartva ők is maguk döntenek a saját pedagógiai rendszerükről, amelyet – akárcsak az önkormányzati vagy más fenntartású intézményeknél – a saját fenntartójuk hagy jóvá.

Ilyen körülmények között a külső szakmai ellenőrzés és értékelés rendszerének is meg kell hogy változzék a szerepe a korábbiakhoz képest. Bár természetesen vizsgálnia kell azt, hogy az óvoda, iskola vagy kollégium mennyiben felel meg a központi elvárásoknak (amelyeket a jogi, a szakmai etikai és a pedagógiai *normák*, továbbá a keresztény tanítás közvetítenek), ellenőrzése elsősorban mégis arra irányul, hogy hogyan él az intézmény a szakmai autonómiájával: Hogyan tudja meghatározni önmagát. Helyesen ismeri-e fel az egyedi helyzete adta lehetőségeket és elvárásokat, ezeknek adekvát módon tűzi-e ki a céljait, a feladatait, és mennyire tudja ezeket teljesíteni. Az ellenőrzés kérdéseinek elsősorban nem annyira az egyes szakterületekre (tantárgyakra), mintsem az *intézmény egészének a működésére*, és a működés eredményességére kell vonatkozniuk. Hiszen a körülvevő világ – divatos szóhasználatlal élve az iskolák *partnerei* – sem az egyes tantárgyi eredményekben, hanem a gyermekek, tanulók *optimális fejlődésében* érdekeltek. Ennélfog-





va a bevezetendő ellenőrzési rendszert nem szabad szétaprózni, nehogy az egyes részek elfedjék a teljességet. A jó ellenőrzés az *egészre* kell hogy koncentráljon, vagyis *komplexnek* kell lennie.

MÓDSZERTANI ELŐZMÉNYEK

A közoktatási rendszer változásaiból eredő új várakozásoknak tehát csak egy minden tekintetben *új szemléletű* külső ellenőrzés felelhet meg. Olyan, amely integrálja magában mindazokat az elemeket, amelyek tradicionálisan jól funkcionáltak az ellenőrzésben; és azokat, amelyeket a korszerű *szervezetelmélet* felmutat a ma már *kontrollnak* nevezett irányítási funkció terén.

A KPSZTI komplex intézményellenőrzési és -értékelési modellje egy ilyen integrált rendszert alkotott. Bár a modell egyedi, olyan rendszerelemekből építkezik, amelyek más területeken már beváltak. Gyökerei az alábbi négy előzménybe kapaszkodnak, ezeket építette magába:

a) EFQM minőségfejlesztési modell

Kezdetől fogva egyértelmű volt, hogy az ellenőrzés célja *nem a hibakeresés*, hanem a *fejlesztés*, vagyis a *fejlődés* elősegítése. Minden korszerű kontroll-tevékenységnek ez a végső célja. Az is köztudott, hogy fejlesztő jellegű ellenőrzés és értékelés nem létezhet anélkül, hogy abban érdekeltté ne váljanak maguk az ellenőrzöttek. Vagyis a külső ellenőrzés csakis egy mindenre kiterjedő *belső önértékeléssel* karöltve lehet eredményes. Ennélfogva természetesen adódott a svájci EFQM minőségfejlesztési modell egyes elemeinek felhasználása. Ez ugyanis megfelelőképpen strukturálja a szervezetek lényeges alkotóelemeit, valamint egy önértékelésen alapuló értékelési rendszert kínál.⁹

b) ISO minőségfejlesztési rendszer

A külső értékeléshez *szempontokat, kritériumokat* (ha úgy tetszik, szabványt) és *ellenőrzési módszereket* kell hozzárendelni, ha kerülni akarjuk a szubjektív értékítéletek túlsúlyát. Nem a vizsgált jelenséget magát kell szabványosítani, hanem a megítélésükhöz felhasznált viszonyítási pontokat. Biztosítani szükséges továbbá azt is, hogy az ellenőrzést végző személyek *szakmailag felkészültek* legyenek, egyformán ismerjék a közoktatási intézmények *belső világát* és a vizsgálati módszereket, és *függetlenek* maradjanak mind a vizsgált intézménytől, mind az ellenőrzést elrendelő fenntartótól. E szempontok érvényesítéséhez az ISO minőségfejlesztési rendszerből ismert külső tanúsítási audit szállította a modellbe beépíthető elemeket.

c) A felsőoktatás akkreditációs rendszere

A magyar felsőoktatás akkreditációs rendszere ugyanezen elvek alapján működik. A főiskolák, egyetemek akkreditációját egy *irányított önértékelés* vezeti be, amelynek *dokumentumait* valamennyi érintett bevonásával készíti el maga az intézmény. En-





nek tanulmányozását követi a *helyszíni vizsgálat*, amely az intézménytől független, más egyetemek tekintélyes oktatóinak részvételével zajlik. Az eljárás eredményeként értékelést készítenek, amellyel – ha az összkép pozitív – az egész folyamatot irányító Magyar Akkreditációs Bizottság meghatározott időre akkreditálja az intézményt, azaz megadja az engedélyt a működéséhez. Ez esetben tehát az oktatás területén kipróbált modellről van szó, amelynek a közoktatásra történő adaptálása a legjobb megoldásnak tűnt.

d) Szakfelügyeleti rendszer

Az egyetemi akkreditáció sem nélkülözi a helyszíni vizsgálatok során az *óralátogatásokat*, a *pedagógiai dokumentumok átnézését*, és az *oktatókkal történő szakmai konzultációt*. Mindezek az elemek működőképesek voltak a szakfelügyeletben is. Így tehát a *tradícióhoz*, mint negyedik forráshoz nyúltunk a modell megalkotása során.

ALKALMAZOTT MÓDSZEREK

Bonyolult feladatokat nem lehet eredményesen megoldani kizárólag egyetlen módszer alkalmazásával. A közoktatási intézmények tevékenysége sok réteget takar. Innen származik a projekt elnevezésében fellelhető *komplex* jelző. E sokféleség feltárása és értékelése megköveteli az igénybe vett módszerek sokféleségét. A komplex intézményellenőrzési és -értékelési modell ennek megfelelően többféle módszer kombinációjával törekszik a lehető leghitelesebb képet kapni az intézmény működéséről. Az alábbi módszereket használja:

- a) Irányított önértékelés
- b) Dokumentumelemzés
- c) Helyszíni vizsgálat:
 - Megfigyelés
 - Egyéni és csoportos interjúk
 - Kérdőíves kikérdezés
- d) Tanulói teljesítménymérések

a) Irányított önértékelés

Az irányított önértékelést – előzetes tájékoztatás után – a nevelőtestület bevonásával az intézményvezető készíti el, és a nevelőtestület hagyja jóvá. Irányító dokumentuma az az önértékelési füzet, amely az EFQM-modell belső logikáját követi. A füzet öt nagy fejezetbe rendezve kérdez rá az intézmény jellemzőire:

- Erőforrások
- Intézményi stratégia
- Vezetés és szervezeti kultúra
- Az intézmény kulcsfolyamatai
- Eredmények¹⁰





Struktúrája alapját képezi mind a helyszíni vizsgálatnak, mind a folyamat végén elkészült intézményértékelési dokumentumnak.

b) Dokumentumelemzés

A dokumentumelemzés részben előzetesen, részben a helyszíni vizsgálattal egy időben zajlik. A modell (amelynek leírását előre megkapja minden olyan intézmény, amelyet az adott tanévben a KPSZTI a vizsgálatba bevon) felsorolja azokat a dokumentumokat, amelyeket az intézmény külön kérés nélkül megküld a vizsgálatot végzőknek előzetes tanulmányozás céljából. Ilyenek az önértékelés, a pedagógiai program – a nevelési program –, a szervezeti és működési szabályzat, a házirend, az órarend, és a nevelőtestülettel való ismerkedést segítő dolgozói névsor és feladatmegosztás. A kört szükség esetén újabbak bekérésével bővíteni lehet. Ám a legtöbb dokumentum átnézésére csak a helyszínen kerül sor. Ilyenek például a helyi tanterv, a tanári tanmenetek, a tanulói dolgozatok, az érettségi dokumentáció, az intézményi, munkaközösségi és egyéb munkatervek, értekezleti jegyzőkönyvek, a munkaköri leírások, a különféle szabályzatok, a törzskönyvek, a naplók stb.

Az előzetes dokumentumelemzés alapos és részletes. A helyszíni csak szűrőpróbaszerű. A dokumentumelemzés – bár nagy erőket mozgat meg az intézményben – a helyszíni vizsgálatra szánt időnek csak a töredékét veszi igénybe.

c) Helyszíni vizsgálat

Az intézményellenőrzés leginkább reflektorfényben álló csúcspontja kétségkívül maga a helyszíni vizsgálat – itt emlékeztet a modell leginkább a szakfelügyeletre. Hiszen a *megfigyelések* java részt a tanítási órákon vagy egyéb pedagógiai foglalkozásokon történnek, amelyek után a pedagógusok – a régi beidegződések utóérzete gyanánt – alapos szakmetodikai szempontú óraelemzést várnának a látogatótól. A különbség mégis számottevő. Modellünkben ugyanis a szakértők *általános pedagógiai szempontú* megfigyeléseket végeznek, és nem feladatuk a szaktárgyi ellenőrzés. Ez utóbbi lehetetlen is volna. Hiszen az általában háromtagú szakértői csoport nem képviselheti a tantárgyak mindegyikét. Ezért a szakértők nem azt vizsgálják elsősorban, hogy az adott órán látottak miként felelnek meg a tantárgy sajátosságainak, hanem azt, hogy mennyire sikerült a tanulókat aktivizálni az órán, mennyire segítette a *tanítás* a diákok *tanulását*. Értékelésüket pedig – a pedagógiai célszerűségnek való megfelelésen túl – az adott intézmény *helyi programjában* foglaltakhoz viszonyítják. A személyre szabott reflexiók rövid megbeszéléseken hangzanak el. E beszélgetések egyben egy-egy rövid interjúnak is keretet adnak.

Az *interjúk* többsége ún. strukturált interjú. Vagyis a beszélgetést a kérdező szakértő irányítja, célzatosan feltett kérdései mentén. A szakértők a vizsgálati tervükben előre rögzítik, hogy kikkel, milyen időpontban és időtartamban,





miről, és mely kérdések alapján fognak beszélgetni. A beszélgetések témáját és kérdéseit előre megjelölik a vizsgálati jegyzőkönyvben, nehogy lényeges téma esetleg háttérbe szoruljon. Az interjúkészítésnek több célja is van. Ezek a következők:

- segítségükkel pontosabbakká, értelmezettekké, esetleg kontrolláltakká váljanak a dokumentumokból, és később a megfigyelések során szerzett információk;
- a vizsgálatot végzők új információkhoz jussanak;
- ismerjék meg az adott kérdéssel kapcsolatos eltérő álláspontokat;
- a személyes kontaktus kínálta lehetőséggel élve folytassanak segítő szándékú, a fejlesztést szolgáló szakmai beszélgetéseket.

Az interjúk részben egyéniek (vezetővel, vezető-helyettesekkel, gazdasági vezetővel, minél több pedagógussal, a fenntartó képviselőjével, diákönkormányzati vezetővel stb.), részben csoportosak (pedagógusok csoportjaival, munkaközösségekkel, szülőkkel, diákokkal, nem pedagógus dolgozókkal).

A pedagógusok, a szülők és a diákok körében *kérdőíves kikérdezést* is alkalmazunk a pontosabb tájékozódás és az értékelés – részben számszerű adatokban történő – kifejezhetősége érdekében. Az alkalmazott kérdőívek azonosak valamennyi intézmény esetében. Ezáltal lehetőség nyílik majd – a projekt későbbi szakaszában – az intézmények egymás közötti összehasonlítására és értékelésére is. Az összehasonlítást, a rangsorba állítást – úgy tapasztaljuk – a legtöbb intézmény igényli, ezért a modellt továbbfejlesztésekor figyelemmel leszünk majd rá.

d) Tanulói teljesítménymérések

A tanulói teljesítményméréseket csak az iskolák esetében alkalmazzuk, az óvodákban és a kollégiumokban nem végzünk méréseket. Ezek azt a célt szolgálják, hogy a nevelőtestületek objektív, az egyes tudáselemekre is kiterő, pontos képet kapjanak tanulóik aktuális tudásszintjéről az adott területen. Célja továbbá, hogy iskolák és fenntartóik össze tudják vetni egymással eredményeiket, majd – a projekt későbbi szakaszában megismételt mérések eredményei láttán – objektív adatokkal rendelkezzenek a tendenciákról is. Hogy lássák: volt-e elmozdulás az adott tantárgy vonatkozásában néhány év alatt, és ha igen, milyen irányú.

A modell pontosan meghatározza, hogy melyik évfolyamon milyen tantárgyból zajlik a mérés. A tantárgyak sorrendjét azok súlyát, a tanulók életkori sajátosságait, valamint az érettségi vizsga kötelező tantárgyait figyelembe véve állapítottuk meg. A minden iskolában egységes tantárgyi méréseken túl az iskolák bármelyik másik tantárgyból is kérhetik a tesztelést.¹¹





IV. A SZAKÉRTŐK

A közoktatásról szóló törvény értelmében közoktatási intézményben csak olyan személy végezhet szakmai ellenőrzést, aki szerepel az Országos szakértői névjegyzéken. Ők az ún. „listás” szakértők. Ezzel a törvényhellyel a jogalkotó végre nevesítette az oktatási rendszer azon szereplőjét, aki e fontos – és a rendszerből egyelőre hiányzó – feladatot ellátja. Ezáltal a szakértőt az intézményellenőrzések kulcsfigurájává tette. Paradox módon azonban sem a törvény, sem egyéb jogszabály nem foglalkozik egyelőre a szakértő munkájával. A szakértői munkavégzés irányelveinek kiadása késik.¹² A szakértői névjegyzékre kerülést is csak igen lazán, formai oldalról köti szakmai kritériumokhoz jogszabály.¹³ Közoktatási rendszerünk súlyos adósságának tekintjük, hogy sem a szakértők képzésére, sem munkájuk szabályozására nem történtek ez idáig meghatározó lépések. Ilyen körülmények között nincsen arra nézve semmiféle garancia, hogy a névjegyzéken szereplő szakértő valóban el is tudja látni, ráadásul a modellben leírt módon és rendszerben, az intézményellenőrzési feladatát.

Projektünkben kezdettől fogva igen nagy hangsúly esett a résztvevő szakértők munkájára. A KPSZTI olyan szakértők jelentkezését kérte felhívásában, akik szerepelnek az országos névjegyzéken, katolikus közoktatási intézményben dolgoznak, és vállalják a programban való részvételt, az azt megelőző képzést. A jelentkezőket ezután három részletben, térítésmentesen, többnapos bentlakásos képzés során készítette fel az a szakértői csoport, amelynek tagjai a modell kidolgozásában közvetlenül részt vettek. Ugyanilyen célú és tartalmú (ám szélesebb és alaposabb) felkészítést kapnak azok is, akik a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzésen vesznek részt, és ott szakértői szakot végeznek. Közöttük már olyan pedagógusok is vannak, akik nemcsak katolikus intézményekben dolgoznak. Ők ugyanúgy képesek és készek arra, hogy részt vegyenek a projektben.

A szakértő tevékenységében történeti előzménynek tekinthetjük a szakfelügyelők munkáját. Az ő szerepük azonban a maitól gyökeresen különböző közoktatási rendszerben, eltérő feladatok mentén fogalmazódott meg. A központi normákhoz viszonyító, ítélkező ellenőr helyett ma a *tanácsadásra, fejlesztésre, segítségére* helyeződik a szakmai ellenőrzésben a hangsúly. Ennek az *attitűdváltásnak* az elősegítése képezi – a modell megismertetése mellett – a szakértői képzés gerincét.

A KPSZTI projektjében csak olyan szakértő vehet részt, aki a képzésen megfelelt. Ez azonban kezdetben csak arra jogosítja fel, hogy a szakértői csoport *tagjaként* végezzen külső szakmai ellenőrzést és értékelést. A vizsgálatot ugyanis minden esetben szakértői csoport végzi egy vezető szakértő irányítása alatt. Vezető szakértő az lehet, aki:





- vállalja a részvételt;
- már legalább kétszer végzett csoportban szakértői munkát, és
- azt mind szakértő társai, mind a vizsgált intézmény pozitívan értékelte.

A program minőségbiztosításának fontos eleme, hogy a benne résztvevők egymás tevékenységét írásban értékelik. A munkáját kifogásolható módon végző szakértő nem számíthat további megbízásra.¹⁴

V. AZ ELLENŐRZÉS-ÉRTÉKELÉS FOLYAMATA: ELJÁRÁSREND

A komplex intézményellenőrzési és -értékelési modell eljárásrendje a következő lépésekből áll egy-egy intézmény esetében:

1. Előkészítés, szervezés
2. Önértékelés
3. Tanulói mérések
4. Szakértői felkészülés
5. Helyszíni vizsgálat
6. Értékelés
7. Hasznosítás

1. Előkészítés, szervezés

A folyamat azzal veszi kezdetét, hogy a KPSZTI értesíti az intézményt és fenntartóját a tervezett ellenőrzésről. Közli annak időpontját és a szakértői csoportban résztvevők nevét. Ezzel egy időben megküldi az intézménynek a modell-leírást, az önértékelési füzetet, és tájékoztatja az intézményt a határidőkről. Szóbeli tájékoztatást (és felkészítést) tart az önértékelés sikeres elkészítése és a vizsgálatra történő felkészülés érdekében.

A törvény értelmében az intézmény nyolc napon belül kifogással élhet a szakértői csoport bármelyik tagjával szemben, amennyiben összeférhetetlenséget vagy elfogultságot gyanít. Kifogását elfogadható módon indokolni köteles. Ilyen esetben a KPSZTI újabb megbízást ad ki, mindaddig, amíg a két fél meg nem tud egyezni. (Az eddig lezajlott 170 vizsgálat során egyetlen esetben sem fordult elő, ahogy az intézmény ne fogadta volna el a szakértők személyét.)

A szakértői csoportokat a KPSZTI állítja össze. Az összeállítást a fentiekben leírtakon túl többféle szempont vezérli. Például: az adott intézménytípus ismerete, az összeférhetetlenség kizárása, a szakértők arányos és ésszerű terhelése egyetlen tanéven belül, a csoport sokoldalúságának biztosítása, a teamek változó személyi összetételének megoldása.

Az előkészítő-szervező szakasz a szakértői megbízólevelek kiadásával ér véget.

2. Önértékelés

Az önértékelési szakaszt – tiszteletben tartva az intézmények autonómiáját – nem szabályozza a modell. Megfelelő időtartamot biztosít azonban az intézményeknek





az önértékelés elkészítésére. Ajánlja, hogy az önértékelés kis csoportokban, elemzésekre építve készüljön, ne a vezető egyszemélyi munkájának eredményeként szülessen meg. És elvárja, hogy az önértékelés az összesített, nevelőtestületi jóváhagyással szentesített intézményi vélemény tartalmazza.¹⁵

3. Tanulói mérések

A tanulói teljesítménymérések, a fentebb leírt módon, általában az önértékelési szakaszt megelőzően, vagy azzal egy időben zajlanak. Eredményeikkel az intézmények később szembesülnek, tekintve, hogy egyszerre mintegy harminc intézmény kilenc évfolyamának valamennyi osztályára (és tanulója) terjednek ki, és feldolgozásuk sok időt vesz igénybe.

4. Szakértői felkészülés

A szakértői felkészülés a program fontos állomása. Csak alapos felkészülés után van esély arra, hogy az intézményértékelés elérje célját. A szakértői csoport több megbeszélést tart, majd egyénileg végzi a munkamegosztásból rá háruló feladatnak megfelelő felkészülést. A munkamegosztást – figyelembe véve a csoport tagjainak jellemzőit – a vezető szakértő határozza meg. A felkészülésnek három fontos mozzanata van:

- a) a dokumentumok elemzése;
- b) a vizsgálati terv összeállítása és a szakértői csoporttal történő egyeztetése;
- c) a vizsgálati jegyzőkönyv előkészítése.

A felkészüléshez két-három hét áll a szakértők rendelkezésére.¹⁶

5. Helyszíni vizsgálat

A helyszíni vizsgálat a szakértői csoport és az intézményvezető első formális beszélgetésével kezdődik, amelyet az intézmény vezetőségével való kapcsolatfelvétel követ. Ezeknek a bevezető beszélgetéseknek a személyes ismerkedésen és a szükséges feszültségoldáson túl két fontos céljuk van:

- a) a feladatok értelmezése, és
- b) a látogatási terv ismertetése, szükség szerinti korrekciója.

A vezetőséggel történt egyeztetések után kerül sor a nevelőtestülettel való találkozásra. Meghívásáról (esetleg a szülők képviselőjének, a fenntartó képviselőjének, vagy bármilyen más, az intézmény életében fontos szerepet játszó személynek a meghívásáról) az intézményvezető gondoskodik a vezető szakértővel előre egyeztetett időpontra. A nyitó értekezletet az intézményvezető nyitja meg, és a vezető szakértő tartja. Ezúttal is alapvető, hogy a szakértők megértessék a pedagógusokkal a vizsgálat célját és értelmét, és hogy tisztázzák a látogatás két napjának programját és munkamódszereit. A vezető szakértő hangsúlyt helyez az óralátogatások megfigyelési szempontjainak és az interjúk szerepének elfogadtatására.





A vizsgálati terven – amennyiben erre jogos igény merül fel – a nevelőtestületi értekezleten még módosítani lehet. (A modellt nem ismerőnek talán nehezen hihető, mégis gyakori tény, hogy egy-egy pedagógus külön kéri, hogy a szakértők nála is látogassanak órát, illetőleg a látogatás lezárásakor nehezményezi, hogy az ő munkáját nem figyelték meg a szakemberek.)

A nyitó nevelőtestületi értekezleten a pedagógusok két kérdőívet töltenek ki. Az egyikben az iskola vezetéséről mondhatják el anonim véleményüket; a másikban az iskolai munka egyes jelenségeit kell minősíteniük, egy-egy esetben rangsorba állítaniuk. Ez utóbbi kérdőív érdekessége, hogy ugyanezeket a kérdéseket válaszolják meg a szülők is a számukra rendszeresített kérdőíven. Így a vizsgálat fényt tud deríteni arra is, hogy mennyire egyezik vagy különbözik a pedagógusok és a szülők véleménye például a nevelés, az oktatás, az értékközvetítés eredményességéről, a tehetséggondozásról, a felzárkóztatásról, a sportéletéről, a szabadidős programokról, a szülői értekezletek és fogadóórák hasznáról, az iskola épületéről, eszközellátottságáról, a pedagógusok munkájának megfelelőségéről, stb.

A nyitó értekezletet követően a szakértői csoport összesített vizsgálati terve alapján, minden intézményben más-más konkrét programmal, de ugyanazokkal a standard elemekkel zajlik a látogatás. Minden intézményben jelentkeznek a látogatás következő programpontjai: interjú a fenntartóval, a szülőkkel, a nem pedagógus dolgozókkal, a diákság képviselőivel és minél több pedagógussal vagy pedagógus-csoportokkal. Emellett óra- és foglalkozás-látogatások, az épület bejárása és dokumentumelemzés reggel 8 órától (nulladik órák esetén reggel 7 órától) egészen este 6-ig.

A szakértőknek a látogatás ideje alatt négyszer van alkalmuk arra, hogy tapasztalataikat kicseréljék egymással, illetőleg felhívják szakértő-társuk figyelmét egy-egy olyan dologra, amely az ő vizsgálati területébe tartozik. Ezek a szakértői megbeszélésre alkalmas időpontok az étkezésekkel esnek egybe: a két vacsora és a két ebéd alatt. A munkamegbeszélés érdekében az étkezésektől távol kell tartani az intézmény vezetőit. Ez nem könnyű feladat, mert ők udvariasságból (esetleg kíváncsiságból vagy egyéb okból) többnyire készségesen ajánlkoznak kísérről az intézmény étkezdéjében elfogyasztott ebédhez, vacsorához. A csoport az esti órákat is együtt tölti a közös szálláshelyen. Az információcserén túl ez alkalmakkor dolgozzák fel és értékelik ki közösen a kitöltött nevelőtestületi és szülői kérdőíveket. A látogatás két és fél napja tehát percnyi pontos időbeosztás szerint, feszített munkatempóban zajlik, amely a szakértőktől komoly állóképességet követel.

A programot ugyancsak nevelőtestületi értekezlet zárja. Így a nyitó és a záró testületi értekezlet adja meg a helyszíni vizsgálat keretét. Összehívása az intézményvezető feladata, akárcsak a meghívottak körének eldöntése. A modell a teljes ne-





velőtestület, a szülők és a fenntartó képviselőjének meghívását ajánlja. A záró értekezleten a vezető szakértő a főszerep: röviden meg kell osztania hallgatóságával a szakértői csoport addigi benyomásait, gondosan ügyelve arra, hogy minden lényeges kérdésben elővételezze a későbbiekben elkészítendő intézményértékelés hangsúlyos megállapításait. A záró értekezletet a nevelőtestület minden esetben feszült érdeklődéssel kíséri. Az ott elhangzott szavaknak súlya van. Ez a vezető szakértő munkájának legkritikusabb, egyben a legnagyobb hatással bíró szakasza.

A látogatás ideje alatt a szakértői csoport szorosan együttműködik. Ki-ki önállóan végzi a munkáját az előre megállapított munkamegosztás (egyéni vizsgálati terv) szerint. A szakértői team vizsgálat alatti együttműködésének kereteit az összesített vizsgálati terv jelöli ki. Minden érdemi észrevételt dokumentálnak a vizsgálati jegyzőkönyvükben.

6. Értékelés

Az értékelő szakasz is több részből, több egyeztetésből áll. Az egyes szakaszokra fordítható időtartamot pontosan meghatározza a modell.

- Először a szakértők – a vizsgálat során szerzett valamennyi információ birtokában – önállóan elkészítik a saját értékelő jelentésüket, amelyet megküldenek a vezető szakértőnek.
- Ő ezek felhasználásával állítja össze az intézményértékelő dokumentum tervezetét. Az intézményértékelés – amely a program legfontosabb dokumentuma, voltaképpen célja – tartalmi és formai követelményeit a modell-leírás közli, és a szakértői felkészítésen részletesen tárgyaljuk.
- A vezető szakértő az intézményértékelés tervezetét szövegszerűen egyezteti a szakértői csoport tagjaival, mindaddig, amíg valamennyi szakértő (rajta kívül 2-4 fő) egyet nem ért annak tartalmával és megfogalmazásával.
- A tervezetet, amelynek szövegével valamennyi szakértő egyetért, a vezető szakértő véleményezésre megküldi az intézmény vezetőjének.
- Az intézményvezetőnek nyolc nap áll rendelkezésére ahhoz, hogy nyilatkozzék az értékelés elfogadásáról, vagy észrevételeket tegyen azzal kapcsolatban.
- Ideális esetben az intézményvezető elfogadja az értékelést, amely ezáltal véglegessé válik. Amennyiben észrevételeket tesz, a vezető szakértő mérlegeli, hogy azok elfogadhatók-e, beépíthetők-e az értékelés szövegébe. A modell ajánlja a kisebb horderejű igazgatói észrevételek átvezetését. A módosításokkal jobban remélhető, hogy az intézmény majd valóban azonosulni fog az értékelésben foglaltakkal. Ám ha az észrevételek gyökeres ellentmondásban állnak a szakértői csoport megállapításával, azoknak nem kell helyt adnia. Viszont az igazgatónak az intézményértékeléssel kapcsolatos nyilatkozatát minden esetben csatolni köteles az intézményértékeléshez.





- Így válik véglegessé az értékelés szövege, amelyet három eredeti példányban kell megküldenie a KPSZTI-nek, a vizsgálatl kapcsolatos valamennyi dokumentum (vizsgálati jegyzőkönyvek, önértékelési füzetek, intézményi dokumentumok) kíséretében. Az értékelés egy-egy példányát a pedagógiai intézet küldi meg hivatalból az intézménynek és fenntartójának, egy példányt pedig archivál.

A modell minőségbiztosított rendszerének fontos eleme az állandó, írásbeli visszajelzés. A záró szakaszban így tehát a vizsgált intézmény – az e célra rendszeresített formanyomtatványon – véleményt mond a modellről és a szakértők munkájáról, a szakértők pedig egymás munkájáról. E véleményeket a KPSZTI feldolgozza, és a projekt következő szakaszában felhasználja.

A modellel kapcsolatban az eltelt időszakban minimális *korrekciókat* kellett végeznünk. Például: Ajánlást fogalmaztunk meg az önértékelés kollektív elkészítéséhez. Pontosítottuk az előzetes vizsgálatra megküldendő dokumentumok jegyzékét. Egységesítettük a használt kérdőíveket. Bevezettük az összesített vizsgálati tervet, amely az első évben még nem szerepelt a modell-leírásban. Egyéb vonatkozásban nem volt igény a modell módosítására. A szakértőkkel kapcsolatos véleményeket a későbbi megbízásoknál hasznosította a KPSZTI: a komoly kritikát kapott szakértőket nem foglalkoztatta tovább.

7. Hasznosítás

Az intézményértékelés megállapításait mindenekelőtt maga az intézmény, másodszorban a fenntartója hasznosítja. A hasznosításnak sokféle lehetősége kínálkozik, aszerint, hogy mit tartalmaz, és mit tart fontosnak a felhasználó. Az alábbiakban néhány tipikusnak tekinthető felhasználási formát említünk meg:

- Az értékelés eredményeit nyilvánosságra hozzák, felhasználják az iskolamarketingben.
- Különböző fórumokon hivatkozhatnak az ellenőrzés megállapításaira.
- Karbantartják és fejlesztik az elismert eredményeket.
- Intézkedési tervet készítenek a feltárt hiányosságok javítására (külön is kiemelendő e téren a tanulói tantárgyi tesztek részletes értékelése, amelyből a szaktanárok, a munkaközösségek és az iskola vezetősége akár több évre szóló feladattervet állíthat össze).
- Szükség esetén módosítják, kiegészítik vagy javítják a vizsgált intézményi dokumentumokat (a korrekció sohasem öncélú; a törvényességgnek való megfelelésen túl az intézményi stratégiaalkotás tudatosabbá és koncentráltabbá tételét szolgálja).
- Az intézkedési terv elemeit folyamatosan beépítik az éves intézményi és munkaközösségi munkatervbe, és gondoskodnak a teljesülés ellenőrzéséről.





- A belső ellenőrzési tervet azokra a területekre koncentrálják, amelyeket az értékelés javítandónak talált.
- A fenntartó későbbi ellenőrzései során és a majdani döntéshozatalakor hasznosítja az értékelés megállapításait.
- Az erőforrások biztosításakor támaszkodik az értékelés adataira.
- Az intézményértékelés segítségével szakszerűbben készülnek fel a következő intézménylátogatásra, ill. élnek a projekt kínálta további lehetőségekkel.
- A KPSZTI és a Magyar Katolikus Püspöki Kar a teljes katolikus közoktatásról szerez ily módon megbízható és hasznosítható információkat, amelyek nélkülözhetetlenek döntéseik meghozatalakor.

VI. A DOKUMENTUMOK

A projekt előkészítése során kifejlesztettük azokat a standardizált dokumentumokat, amelyek révén biztosítottak látszik a modell azonos szempontú és azonos módszerekkel folytatott működtetése. Felsorolásuk itt következik:

- a) A modell leírása
- b) Szakértői tanúsítvány a képzés elvégzéséről
- c) Értesítés az intézményértékelésről (az intézmény számára)
- d) Szakértői megbízólevél és munkaszerződés
- e) Önértékelési füzet iskoláknak
- f) Önértékelési füzet kiegészítése óvodáknak
- g) Önértékelési füzet kiegészítése kollégiumoknak
- h) *Vizsgálati jegyzőkönyv-minta*
- i) *Vizsgálati terv-minta*
- j) Összesített vizsgálati terv-minta
- k) Óralátogatási szempontok
- l) *Szakértői értékelő jelentés*
- m) *Intézményértékelés* (a vezető szakértő készíti el és egyezteteti)
- n) Mérőeszközök a tanulói teljesítménymérésekhez
- o) Kérdőív 1. a nevelőtestület tagjai részére
- p) Kérdőív 2. a nevelőtestület számára
- q) Kérdőív a szülőknek
- r) Kérdőív a tanulók részére
- s) Szakértők minősítése
- t) Kérdőív intézményvezetők részére a modellenről és a szakértők munkájáról

Az alábbiakban négy kiemelt jelentőségű dokumentum rövid bemutatása következik.





VIZSGÁLATI JEGYZŐKÖNYV

Az intézményellenőrzés egyik legfontosabb alapidokumentuma. A jegyzőkönyvben a szakértő végigkíséri az intézményellenőrzés folyamatát, és rögzít benne minden fontos mozzanatot, függetlenül attól, hogy az ellenőrzés melyik szakaszában vagy melyik módszerének felhasználásával jutott az adott információ birtokába. Ugyanez a dokumentum képezi a kizárólagos alapját a szakértői értékelő jelentésnek és az írásos intézményértékelésnek is.

A jegyzőkönyv a szakértő személyes dokumentuma, amelyet csak ő használ, és csak a vezető szakértőnek, s rajta keresztül a KPSZTI-nek továbbít. A szakértők önállóan állítják össze megadott minta alapján, a szakértői munkacsoportban megállapított munkamegosztásból rájuk háruló ellenőrzési feladatokra. A vizsgálati szakasz megkezdése előtt egyeztetik a vezető szakértővel, majd véglegesítik.

Használata:

A helyszíni vizsgálat megkezdése előtt:

- A szakértő összeállítja a jegyzőkönyv szerkezeti vázlatát a munkamegosztásból rá háruló feladatokat érintően.
- Felvezeti az előzetes dokumentumelemzésből leszűrt megállapításait, következtetéseit. Ebben a szakaszban még kerüli az értékelő megjegyzéseket. Észrevételei mellé feltünteti a forrást is (például: I. pedagógiai program 25. oldal).
- Megfogalmazza és rögzíti azokat a kérdéseit, amelyekre a helyszíni vizsgálat során választ keres. A kérdések mellé lehetőség szerint feltünteti, hogy milyen módon (pl.: tanórai megfigyelés), vagy melyik interjúpartnertől vár rá választ.
- A kérdéseket egyeztetni a vezető szakértővel, majd véglegesíti.
- A vizsgálatra előkészített jegyzőkönyv minden esetben gépelt, lehetőség szerint számítógéppel szerkesztett formában készül.

A helyszíni vizsgálat ideje alatt:

- Az előre megfogalmazott kérdések alá (vagy mellé) a szakértő folyamatosan jegyzi a megfigyeléseket és a kapott válaszokat. Törekszik a pontos dokumentálásra. Feltünteti az információt nyújtó személy nevét, szükség esetén beosztását, az információnyújtás módját, helyét, időpontját.
- Egy-egy kisebb vizsgálati szakasz lezárása után további kérdéseket fogalmazhat meg, majd ezekre is választ keres.
- A jegyzőkönyvi észrevételeket a szakértői csoport tagjai egymás között menet közben kicserélik, és az esetleges új megállapításokat rögzíthetik. Ez esetben is fel kell tüntetni az információforrást (pl.: XY szakértő észrevétele).





- A helyszíni vizsgálat során a szakértő kézírással dolgozik a jegyzőkönyvben. Ha a megjegyzései nagyobb helyet kívánnának, mint amennyit előzetesen kihagyott, oldalszámozott pótlapokkal egészítheti ki. A kézírással egyértelműen elkülönülnek egymástól az előzetes dokumentumelemzés és a helyszíni vizsgálat megállapításai.
- A helyszíni vizsgálat befejezése (a záró értekezlet) után a szakértő azonnal lezárja a jegyzőkönyvet, és a későbbiekben már semmit sem ír hozzá, nem módosít rajta.

A helyszíni vizsgálat után:

- A szakértő a jegyzőkönyv alapján állítja össze az értékelő jelentését, és mindkettőt megküldi a vezető szakértőnek az előzetesen megállapított határidőre.
- Amennyiben bármelyiket meg kívánja őrizni, úgy másolat készítéséről saját maga gondoskodik.
- A jegyzőkönyvben és az értékelő jelentésben foglaltakat csakis az intézmény megnevezése nélkül, szigorúan szakmai célból használhatja fel.
- A jegyzőkönyv nem nyilvános dokumentum. Archiválásáról a KPSZTI gondoskodik a keletkezésétől számított két éven keresztül. Felhasználható a szakértő munkájának ellenőrzésére, ill. a tevékenysége ellen benyújtott panasz kivizsgálására is.

Módszertani ajánlások:

- A jegyzőkönyv szerkezete, tartalmi sorrendje az önértékelési füzet sorrendjét követi. Nem kell azonban megismételnie annak valamennyi kérdését; a célnak megfelelően tömörít és összevon. Ám az alfejezetek (az önértékelési füzet alcímei) mindegyikét tartalmaznia kell.
- Célszerű tömör, egyértelmű és lényegre törő megállapításokat, észrevételeket tenni, különösen a helyszíni vizsgálat során, ahol az időtényező is nagy szerepet játszik.
- A jegyzőkönyv kérdéseit a kézhez kapott intézményi dokumentumok alapos áttanulmányozása után lehet megfogalmazni.
- Az előre megfogalmazott kérdések ún. nyitott kérdések legyenek. A szóbeli interjúkban hangsúlyozottan kerülni kell az eldöntendő kérdések feltevését. A zárt kérdések a helyszíni dokumentumelemzés és a megfigyelések esetében hasznosak.
- Miután a jegyzőkönyv a szakértő személyes dokumentuma, és csak ő dolgozik belőle, ezért stílusát, szóhasználatát, terjedelmét szabadon alakíthatja.
- Sorszámozott külön oldalakkal a jegyzőkönyvhöz csatolandók az óra- és foglalkozás-látogatások alkalmával készített jegyzetek. Ezeken a szakértő





feltünteti a szükséges adatokat, és a történeteket szabadon jegyzeteli. A megfigyeléshez és a jegyzeteléshez segítséget nyújt az Óralátogatási szempontok c. dokumentum.

- A jegyzőkönyvet a szakértő dossziéba fűzve viszi magával a látogatásra, hogy a helyszíni vizsgálat során könnyen tudja kezelni. Célszerű néhány sorszámozott üres lapot is fűzni hozzá, hogy legyen hely az előre nem tervezett vagy nehezen kategorizálható információk feljegyzésére.

VIZSGÁLATI TERV

A szakértő a vizsgálati tervet azután állítja össze, miután áttanulmányozta az intézményi dokumentumokat, és a munkamegosztásnak megfelelően előkészítette a vizsgálati jegyzőkönyvét. A vizsgálati terv a vizsgálat egy szakértőre szabott forgatókönyve. Ki kell belőle derülnie, hogy *mikor, mit, kinek a közreműködésével* fog vizsgálni a szakértő.

Szempontok:

A feladattevő összeállításakor:

- A jegyzőkönyvnek egyetlen fejezete, azaz egyetlen vizsgálandó terület se maradjon ki.
- Törekedjünk arra, hogy egy-egy vizsgálandó területhez legalább kétféle módon, helyszínen ill. interjúalanytól szerezzünk információt.
- A szakértői csoport az egyéni vizsgálati tervek egyeztetésekor küszöbölje ki a felesleges átfedéseket, és kerülje az intézmény egyik-másik szereplőjének túlzott igénybevételét. (Nem mindent az igazgatótól kell megkérdezni!)

Az időterv összeállításakor:

- Az intézmény időbeosztását, órarendjét törekedjünk tiszteletben tartani (óracserék elvárhatók az intézménytől).
- Egy-egy interjú ne tartson tovább 45 percnél.
- Egy-két órai intenzív munkát kövessen 10-20 perces pihenő.
- Az ebéd- és a vacsoraidőt a szakértői csoport munkamegbeszélésére fordítsák.
- Az óra- és foglalkozás-látogatásokat kövesse 10-15 perces megbeszélés a foglalkozást tartó pedagógussal.
- A vizsgálati terv struktúráját (kezdés, megbeszélések, közös interjúk, zárás stb.) a vezető szakértő határozza meg.
- A szakértői vizsgálati tervekből a vezető szakértő összesített tervet készít, amely nem tartalmazza a vizsgálandó területeket.

Az összesített vizsgálati tervet a látogatás kezdetén a vezető szakértő átadja az intézmény vezetőjének, aki gondoskodik arról, hogy az minden érintett személyhez





eljusson. Ugyancsak az intézményvezető gondoskodik arról, hogy a tervben foglalt helyszínek a megjelölt időpontokban biztosítottak legyenek, és hogy a megnevezett személyek a szakértő rendelkezésére álljanak.

Módszertani ajánlások:

- A vizsgálati tervet a jegyzőkönyv előkészítése után állítsuk össze.
- Írjuk össze a vizsgálandó területek fejezetszámát az önértékelési lap és a jegyzőkönyv alapján.
- Írjuk mellé, hogy melyik területet milyen módszerrel (megfigyeléssel, dokumentumelemzéssel vagy interjúval) kívánjuk vizsgálni.
- Vegyük sorba, hogy hány személlyel és kikkel áll szándékunkban interjút készíteni, ill. hogy mit és kb. mennyi ideig kívánunk megfigyelni.
- A rendelkezésre álló idő minden esetben kevésnek fog tűnni. Ettől nem kell elkedvetlenedni. Arányos, ésszerű időtartamot rendeljünk az egyes vizsgálandó területek mellé, hosszabb időt rendelve a fontosabb, vagy az önértékelés alapján problematikusabbnak tűnő területekre.
- Tudakoljuk meg a vezető szakértőtől a vizsgálat általános időbeosztását.
- Ezután készítsük el az időtervet és a vizsgálati tervet a megadott minta szerint.

SZAKÉRTŐI ÉRTÉKELŐ JELENTÉS

A helyszíni vizsgálat lezárása után a szakértők értékelő jelentést készítenek. Ez olyan leíró jellegű dokumentum, amely egyértelműen tartalmazza a feltárt tényeket, adatokat, összefüggéseket, az adott szakértő megállapításait, értékelését és annak indoklását – a vizsgált területre vonatkozóan.

Jellemzői:

- Az értékelő jelentés *nem* a szakértőről vagy az ő tevékenységéről szól, hanem az intézmény munkáját, eredményeit, folyamatait értékeli. A látogatás menetét sem kell leírni, hiszen az kiderül a vizsgálati tervekből. Saját munkájára csak a jelentés végén vagy elején reflektál egy rövid bekezdésben a szakértő.
- Az értékelő jelentéssel kapcsolatos elvárásait a vezető szakértő külön is közli a szakértőkkel, annak érdekében, hogy az összesítés után majd szemléletében, struktúrájában és tartalmában egységes dokumentum keletkezék.
- A szakértő az intézményi munkának csak azokat a területeit értékeli, amelyek a munkamegosztásból kifolyólag az ő vizsgálati körébe tartoztak.
- Tematikusan kitér az önértékelési füzet valamennyi pontjára, de nem szükséges egy fő fejezeten belül feltétlenül követni annak sorrendjét.





- Elkészítéséhez az intézményi dokumentumokat és a vizsgálati jegyzőkönyvét használhatja fel.
- Műfaját tekintve nagyjából leíró jellegű szöveg, amely tartalmazza (akár táblázat vagy grafikon formájában) az intézményre jellemző legfontosabb adatokat is.
- Az értékelés *viszonyítási alapja (kritériumai)* a következők lehetnek:
 - jogszabályok,
 - az intézmény pedagógiai programja és egyéb dokumentumai, közülük meghatározó a pedagógiai program,
 - szakmai (pedagógiai, pszichológiai) szempontok,
 - pedagógusethika,
 - a keresztény pedagógia normái,
 - az általános gyakorlat és elvárások,
 - csak a legkritikusabb esetben: a szakértő személyes elvárásai vagy véleménye.
- Amennyiben a szakértő javaslatokat is megfogalmaz, ezt úgy kell tennie, hogy lehetőleg csak a továbblépés irányát mutassa fel, de alternatívák feltárásával adja meg az intézménynek a választás, a döntés szabadságát. E módszer követésével a komplex intézményértékelés harmonikusan illeszkedik a belső minőségbiztosítási rendszerhez, ill. elősegíti annak kiépülését.
- Lehet használni minősítő jelzőket, de kerülni kell mind a túlzó megállapításokat, mind az érzelmi megnyilvánulásokat. Vagyis az értékelő jelentést a *szakzszerűség, a konkrétság, a tárgyilagosság és az őszinteség* jellemzi.
- Terjedelme 5–10 oldal (12-es betűméret, 1,5-es sorköz).

Formája:

Az értékelő jelentés egy címlapból és 5–10 – sorszámozott – szöveges oldalból áll. A címlap tartalma:

- *Fejléc:* Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet
- *Főcím:* Szakértői ÉRTÉKELŐ JELENTÉS a ... intézmény komplex intézményellenőrzése alapján
- *Alcím:* Az értékelő jelentés az alábbi vizsgálati területekre tér ki: ... (itt felsorolandók az önértékelés megfelelő fejezetszámai)
- *Készítette:* XY szakértő
- *Keltezés*
- *Aláírás*
- *Melléklet:* ... db (csak ritka esetben, ha a szakértő szükségesnek látja)

Eljárás:

Az értékelő jelentést a szakértők közvetlenül a helyszíni vizsgálat után megírják. Majd legkésőbb a vizsgálat lezárását követő egy hét múlva elektronikus formában





eljuttatják a vezető szakértőnek. Az értékelő jelentéshez mellékelik a jegyzőkönyvet és a vizsgálati tervet. Visszaküldik továbbá mindazokat az intézményi dokumentumokat, amelyeket a vizsgálat során használtak (pl. IP, Házirend, SzMSz, önértékelés). Amennyiben másolatban bármilyen dokumentumot megtartanak maguknak, azt csakis szigorúan szakmai célból, nevek nélkül, a jogi és etikai normák szigorú betartásával, a hivatali titok megőrzése mellett használhatják fel a továbbiakban.

Az értékelő jelentés eredeti formájában nem jut el a vizsgált intézményhez, hanem beépül az intézményértékelésbe. A KPSZTI a keletkezésétől számított két évig megőrzi.

INTÉZMÉNYÉRTÉKELÉS

Az intézményértékelés az a dokumentum, amelyet felfokozott érdeklődéssel vár mind a vizsgált intézmény, mind a fenntartója. Elkészítése tehát nagy gondot, figyelmet, szakértelmet és felelősséget kíván és követel a készítőjétől. Tudatában kell lennie, hogy megállapításait az intézmény a későbbiekben használni fogja, hivatkozni fog rá – mint külső, objektív, tehát *hiteles* értéktételre.

Az intézményértékelést a vezető szakértő állítja össze a szakértői értékelő jelentések alapján. Ez utóbbiakat a dokumentum egységes szerkezete és stílusa érdekében megváltoztathatja, vagy belátása szerint szó szerint átveheti.

Jellemzői:

- Mindazok a jellemzők, amelyek az értékelő jelentésre vonatkoznak.
- Terjedelme: kb. 20-30 oldal (12-es betűméret, 1,5-es sorköz), de lehet ennél több vagy kevesebb is. A nagyobb terjedelem nem jelent egyben jobb minőségű értékelést is.

Formája:

- Az intézményértékelés egy címoldalból és kb. 20-30 – sorszámozott – szöveges oldalból áll. A címoldal tartalma:
 - *Fejléc:* Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet
 - *Főcím:* ... (intézmény neve) komplex intézményértékelése
 - *Készítette:* ... vezető szakértő ... és ... szakértők értékelő jelentésének felhasználásával
- Az értékelést a megnevezett szakértők a) egyhangúlag b) $n : m$ - szavazati aránnyal fogadták el.
 - a) Az értékelést az intézmény vezetője elfogadta (dátum, hivatkozás).
 - b) Az értékeléshez az intézmény vezetője írásbeli észrevételt fűzött, amelynek megfelelően átdolgoztam a ... fejezetet vagy bekezdést.





- Az értékeléshez az intézmény vezetője írásbeli észrevételt fűzött, lásd ... sz. melléklet.
- Ez a ... sz. sorszámozott példány.
- *Keltezés*
- *Aláírás*
- *Melléklet:* ... db (pl. intézményben kitöltött szülői, tanulói vagy tanári kérdőívek összesítése; tanulói mérések összesítése; intézményvezető észrevételei az intézményértékelésről; stb.)

Eljárás:

- Az intézményértékelést a vezető szakértő közvetlenül azután megírja, hogy megkapta a szakértőktől az értékelő jelentéseket. A kész értékelést a szakértőkkel egyezteteti. Az egyeztetés levél, elektronikus levél vagy fax útján történhet. A szakértőknek nyilatkozniuk kell az értékelés elfogadásáról. Az ilyen módon véglegesített intézményértékelés elkészítésére a vezető szakértő összesen két hetet fordíthat.
- A véglegesített intézményértékelést a vezető szakértő megküldi a vizsgált intézménynek, a fenti eljárási rendből következően a vizsgálat lezárását követő negyedik hét végén. Felhívja a figyelmet arra, hogy a címzett nyolc napon belül írásban észrevételt tehet.
- Ha az intézményvezető írásban észrevételt tett, a vezető szakértő azt csatolja az intézményértékeléshez, és – amennyiben az észrevétellel egyetért – annak megfelelően módosítja a kifogásolt bekezdéseket. Bármelyik eljárást választja is, azt feltünteti az intézményértékelés címdalán. Döntését szükség szerint rövid úton egyezteteti a szakértőkkel.
- A lezárt intézményértékelést a vezető szakértő három sorszámozott példányban megküldi a KPSZTI-nek, amely a 3. számú példányt archiválja, egy-egy példányt pedig elküld az intézménynek és a fenntartójának. A vezető szakértő saját maga számára esetlegesen visszatartott másolattal az eljárás ugyanaz, mint az értékelő jelentések esetében.

A dokumentumok megküldésével a komplex intézményellenőrzés és -értékelés az adott intézményben lezárul.

VII. A PROJEKT FONTOSABB ÁLLOMÁSAI

ELŐKÉSZÍTÉS

A projekt *előkészítő szakasza* a 2000–2001-es tanévet, intenzívebb formában annak második félévét vette igénybe. Ez alatt az idő alatt dolgozta ki a PPKE BTK Pedagógiai Intézetének és a KPSZTI-nek a munkacsoportja az intézményellenőrzés és -értékelés modelljét, alkotta meg standardizált dokumentumainak többsé-





gét, és végezte el az első szakértői felkészítést. Ez utóbbit a modell első kontrolljának is tekintettük.

KEZDETI LÉPÉSEK

A *kísérleti szakasz* meghatározó állomásaihoz 2001 tavaszán és nyarán érkeztünk el. A legelső (önként jelentkező!) iskolának – a dombóvári Szent Orsolya Rendi Gárdonyi Géza Általános Iskolának – a modell szerinti ellenőrzésére és értékelésére a modellt kidolgozó szakértői csoport vállalkozott. Tagjai – az ellenőrzés tényleges feladatainak végzése mellett – tesztelték is a modell egyes elemeit.

A legszükségesebb korrekciók elvégzése után került sor a kísérleti szakasz újabb állomására: négy kijelölt, de a felkérést *vállaló* iskola (Kecskemét, Miskolc, Mosonmagyaróvár, Szombathely) ellenőrzését végezte el négy szakértői csoport, melynek tagjai az újonnan felkészített szakértők, vezetői pedig a modell kidolgozói voltak.

A tanév végén egész napos konferencia keretében, a projekt résztvevői (köztük hangsúlyosan az ellenőrzésbe bevont iskolák képviselői) együtt vitatták meg a modell és a projekt minőségét, és tettek ajánlásokat bizonyos korrekciókra, valamint a folytatásra.

A konferencia eredményeinek felhasználásával átdolgoztuk a modell egyes kritikus pontjait (kevés ilyenre volt szükség: inkább csak pontosításokat, kiegészítéseket kellett a leírásban elvégezni, hogy még egyértelműbbé váljék a dokumentum). Ezután vált véglegessé maga az intézményellenőrzési és -értékelési modell, amely a nyár folyamán tartott újabb szakértői felkészítés alapjául szolgált.

A TÉNYLEGES SZAKASZ ELINDÍTÁSA

Ilyen előzmények után indult újjára a 2001–2002-es tanévben a KPSZTI komplex intézményellenőrzési és -értékelési programjának *tényleges szakasza*. 2004 nyaráig a magyar katolikus közoktatási rendszer intézményhálózatának egészében, valamennyi intézményben megtörténik az ellenőrzés és értékelés a fentiekben bemutatott modell szerint.

A 2002–2003-as tanévben több szakmai fórumon, köztük nemzetközi konferenciákon, vontunk mérleget az eddigi eredményekről.¹⁷

MIT HOZ A JÖVŐ?

A *folytatásra* vonatkozó szakmai előmunkálatok már megkezdődtek. A továbbvitel végleges irányát a három év alatt összegyűlt tapasztalatok és a közoktatás igényeinek figyelembevételével fogjuk kijelölni. Jelenleg háromféle megoldást látunk lehetségesnek:

a) Az eddigi út folytatása

A projekt folytatható azon a nyomvonalon, amelyen elindult. Vagyis kb. három-évente minden intézmény átesik egy szakértői látogatáson, amelyet önértékelés





előz meg. Ebben az esetben mind az önértékelésnek, mind a külső szakmai értékelésnek erőteljesen figyelembe kell vennie a korábbi értékelés megállapításait, fel kell tárnia az eltelt három évben meghozott intézkedéseket és azok eredményességét, és adatokkal alátámasztottan is vizsgálnia kell a pedagógiai hozzáadott értéket. Ez utóbbiban rejlik ennek a lehetséges megoldásnak a legfőbb előnye.

b) Szigorúbb önértékelés; kitüntetések

A továbbvitel egy második lehetséges iránya az lehet, ha – az EFQM-modell mintájára – a jelenleginél szigorúbb, pontozással és belső dokumentálással alátámasztott önértékelés elvégzése után a legjobb intézmények kitüntető címre aspirálhatnának. Ebben az esetben a külső szakmai ellenőrzés csak azt vizsgálná, hogy az önértékelésben leírtak megfelelnek-e a külső objektív vizsgálat megállapításainak, és hogy az önértékelés pontszámai valósak-e, avagy „kozmetikázottak”. Ennek a megoldásnak óriási előnye az, hogy valódi önfejlesztő munkára sarkallja az aspiráns intézményeket. A kitüntető cím pedig – amelyhez az erkölcsi elismerés mellett célszerű materiális javakat is hozzárendelni – az intézmény kiemelt megbecsülését jelenthetné mindaddig, amíg a cím viselése megilleti.

c) Az ellenőrzés kötelező jellegének bevezetése

A harmadik lehetőség kevésbé tetszetős, ám szükségszerű lehet. Itt arról kellene gondoskodni, hogy az intézmény minden esetben átessen a külső szakmai ellenőrzésen, ha azt az igazgató, a fenntartója, vagy valamilyen aggodalomra okot adó körülmény folytán pl. a KPSZTI kéri ill. elrendeli.

A projekt továbbfejlesztése a jelzett három irányban kombináltan is megvalósítható. Amennyiben elegendő erő áll rendelkezésre, ez a kombinált megoldás lehetne a leginkább eredményes.

VII. ÖSSZEZÉS

A projekt eddigi eredményei azt mutatják, hogy a katolikus közoktatás korszerű elveken nyugvó, az intézményi autonómiának megfelelő, elfogadott és sikeres intézményellenőrzési és -értékelési rendszer működtetését kezdte el. A modell – továbbfejlesztése esetén – minden korábbinál megfelelőbb adatokat szolgáltathat az egyes intézmények pedagógiai hozzáadott értékéről. Mint ilyen, *egyedülálló* a magyar közoktatás rendszerében. Világnézetileg el nem kötelezett nevelési-oktatási intézmények ellenőrzésére és értékelésére egyaránt alkalmas. Ezért kedvező oktatáspolitikai környezetben alkalmas lehet arra, hogy a Magyar Köztársaság teljes oktatási rendszerében alkalmazzák.





JEGYZETEK:

- ¹ Részletes adatokat lásd: Bajzák Erzsébet M. Eszter: *A komplex intézményellenőrzési és -értékelési program jelentősége és eredményei.* = Mester és Tanítvány 2. sz.
- ² A Magyar Katolikus Püspöki Konferencia nem gyakorol fenntartói jogokat a közoktatási intézmények fölött. E joggal a megyéspüspökök és az iskolafenntartó szerzetesrendek (összesen több mint 40 jogi személy) rendelkeznek.
- ³ A projektről már több szakmai fórumon tartottunk előadást. Kiemelkedik közülük a III. Országos Neveléstudományi Konferencia, ahol a modellt kidolgozó külön szimpózium keretében ismertették törekvéseiket és eredményeiket. Lásd: III. Országos Neveléstudományi Konferencia, 2003. október.
- ⁴ 1985. évi I. Törvény a Közoktatásról.
- ⁵ Lásd a közoktatásról szóló törvény 1999. évi módosítását.
- ⁶ A szerző 2000-től kezdve vezet pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzéseket a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karának szervezésében. A négy tanév együttes hallgatói létszáma 218 fő. A pedagógusok az ország valamennyi megyéjéből járnak e továbbképzésre, és – szerencsés módon – minden közoktatási intézményt képviselnek. 62%-uk katolikus vagy más felekezeti (evangélikus és református), 38%-uk önkormányzati fenntartású munkahely dolgozója. Kérdőíves vagy kikérdezéses formában a közoktatás több jelenségéről gyűjtöttünk általuk adatokat. E tanulmányban több ízben utalunk ezeknek a vizsgálatoknak az eredményeire.
- ⁷ 1999-ben a Magyar Gallup Intézet az OM felkérésére kérdőíves vizsgálatot folytatott a minőségbiztosítási program bevezetése és indoklása érdekében. A felmérés – egyebek mellett – arról tanúskodott, hogy a pedagógusok 81%-a egyértelműen negatív hatásúnak ítéli meg a külső ellenőrzés és értékelés visszaszorulását, és fontosnak tartaná annak elterjesztését. Lásd: Köznevelés, 1999/27. sz.
- ⁸ A 105/1999. sz. Kormányrendelet az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont feladatául írta elő az ellenőrzési-értékelési irányelvek megalkotását és kiadását, amely – ismeretlen okból – még nem történt meg.
- ⁹ Lásd erről részletesebben: Leibinger Jánosné: *Intézményi önértékelés.* = Mester és Tanítvány 2. sz.
- ¹⁰ Uo.
- ¹¹ A tanulói tantárgyi mérésekről részletesebben lásd: Bajzák Erzsébet M. Eszter: *A komplex intézményellenőrzési és -értékelési program jelentősége és eredményei.* = Mester és Tanítvány 2. sz.
- ¹² A 105/1999. sz. Kormányrendelet az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont feladatául írja elő a szakértői munkavégzés irányelveinek kiadását. Ez – ismeretlen okból – máig nem történt meg.
- ¹³ 41/1999. sz. OM rendelet.
- ¹⁴ A szakértők munkájáról részletesebben lásd még: Sályiné Pásztor Judit: *A szakértő szerepe az intézményértékelésben.* = Mester és Tanítvány 2. sz.





- ¹⁵ Az önértékelések intézményi fogadtatásáról lásd még: *Vélemény-mozaik az intézményértékelési programról.* = Mester és Tanítvány 2. sz.
- ¹⁶ Részletesebben lásd még: Sályiné Pásztor Judit: *A szakértő szerepe az intézményértékelésben.* = Mester és Tanítvány 2. sz.
- ¹⁷ A projekt értékelését lásd: Bajzák Erzsébet M. Eszter: *A komplex intézményellenőrzési és -értékelési program jelentősége és eredményei.* = Mester és Tanítvány 2. sz.





INTÉZMÉNYI ÖNÉRTÉKELÉS

LEIBINGER JÁNOSNÉ

Csak egy önértékelésen alapuló
külső értékelés felel meg a
korszerűség követelményeinek.
(...) A programnak pozitív hozadéka
már az az előzetes folyamat is,
amelyben a vizsgálat előtt álló
intézmény „rendezi sorait”, azaz belső
ellenőrzéssel feltárja erősségeit,
hiányosságait, és ez utóbbiakat
igyekszik kijavítani.

Az intézmények működésében minden
külső ellenőrzés akkor éri el az ered-
ményét, ha a belső folyamatokra gya-
korolt hatásával az önfejlődést segíti
elő. Nagyon fontos az intézmény po-
zitív, befogadó hozzáállása. Nélküle a
külső értékelés megállapításainak sze-
repe passzív tudomásulvételre korláto-
zódik. Ha az intézmény dolgozói azo-
nosulni tudnak a külső értékelés észre-
vételeivel, akkor a pozitív hatás
megsokszorozódik. Ezért a komplex
intézményellenőrzési és -értékelési
modell kidolgozásakor a kutatócsoport
kettős célt tűzött maga elé: egyrészt,
hogy a szakmai ellenőrzés és értékelés
terjedjen ki az intézmény működésé-
nek egészére; másrészt hogy ne szorít-
kozzék pusztán a külső megállapítások-
ra, hanem azt vesse össze a belső, ön-
ellenőrzésen alapuló önértékeléssel.
Csak egy önértékelésen alapuló külső érté-

kelés felel meg a korszerűség követelmé-
nyeinek.

Az irányított önértékeléshez szempon-
tokat és tematikát kellett adnunk,
mintegy rávezetve a szervezet tagjait (a
pedagógusokat és a vezetőséget), hogy
szisztematikusan gondolják végig mű-
ködésük teljes folyamatát, és alkossan-
nak értékképletet önmagukról. Megszü-
letett tehát a döntés egy önértékelési
füzet megalkotásáról, amely az egész
modell gerincét képezi. Ehhez meg
kellett találnunk az intézményműködés
közös elemeit, amelyek egyaránt jel-
lemzik az intézményt, függetlenül at-
tól, hogy óvodáról, általános iskoláról,
középiskoláról, szakiskoláról, alapfokú
művészetoktatási intézményről vagy
kollégiumról van-e szó. Az is szempont
volt, hogy ezek a területek – a későbbi-
ek során – esetleg alkalmasak legyenek
egy kvantitatív, pontozással alátámasz-
tott, összehasonlítást lehetővé tevő to-
vábbfejlesztett változat kialakítására is.

AZ ÖNÉRTÉKELÉS TEMATIKÁJA

Alkalmas kiindulási pontra a svájci ere-
detű EFQM minőségbiztosítási modellben
találtunk (lásd az ábrát), amelynek ön-
értékelési modellje tíz területet ölel fel.

Mi ezeket a közoktatás jellegzetessége-
inek figyelembevételével összevontuk,
és a következő öt fő területre koncent-
ráltuk:

1. erőforrások;
2. intézményi stratégia;
3. vezetés és szervezeti kultúra;
4. kulcsfolyamatok;
5. eredmények, elégedettség.

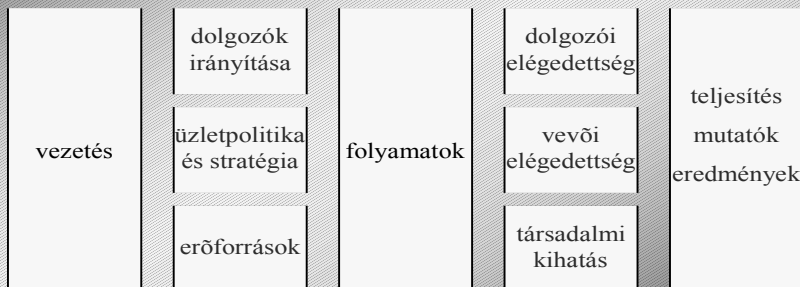




KOMPLEX INTÉZMÉNYÉRTÉKELÉS A KATOLIKUS KÖZOKTATÁSBAN



EFQM Európai Alapítvány a minőségmenedzsmentért



A felsoroltak lettek az önértékelési füzet fejezetcímei. Az egyes fejezetek alfejezetekre tagolódnak, amelyeken belül a kitöltő intézménynek konkrét kérdésekre kell választ adnia. Az intézményi önértékelés öt fő fejezete ezek szerint a következőket vizsgálja:

1. Erőforrások

Milyen erőforrásokkal rendelkezik az intézmény? Hogyan gyarapította ezeket? Külön-külön vizsgálni kell a humán és a tárgyi-anyagi erőforrásokat, és mind a két kategóriában mindazt, ami egy közoktatási intézmény esetében releváns lehet. A *humán erőforrás* vizsgálatakor a nevelőtestület összetételére, képzettségére, a szakos ellátottságra, a pedagógusok továbbképzési kötelezettségének teljesítésére, a nevelőtestület tagjainak intézményen kívüli

szakmai munkájára, a nem pedagógus dolgozók létszámára, végzettségére és az intézmény iránti elkötelezettségére irányulnak a kérdések. Jellemző a gyermekek szociokulturális háttere, az iskolakezdetkor megállapított tudás- és neveltségi szintje. Meghatározó a családi miliő is. E fejezet fontos kérdései még: Hogyan működik a szülők közössége, van-e iskolaszék? Hogyan értékeli az intézmény a szülők segítségét: együttműködőnek, segítőnek tartja-e, vagy éppen ellenkezőleg? A fenntartóval való kapcsolatban milyen pozitívumokat és hiányosságokat jelez az intézményi közösség? Jól jellemzi fejlettségét, hogy mennyire képes felismerni és hasznosítani a rendelkezésére álló erőforrásokat, mennyire találja meg a mikrokörnyezetében kínálókozó lehetőségeket. A vizsgálat feltárta, hogy sok





intézmény kiválóan hasznosítja a helyi közösségek (plébánia, város, település, könyvtár, társintézmények, civil társadalom, stb.) kínálta előnyöket. Vannak persze olyan iskoláink is, amelyek úgy-szólván észre sem veszik, hogy a környezetükben jelentős erőforrásokra tá-lálhatnakak.

A *tárgyi feltételek* vizsgálatakor az épület kora és állaga, a tantermek, szaktantermek száma és felszereltsége jellemző adat. A könyvtár, az étterem, a tornacsarnok vagy tornaterem, a sport-pálya, a díszterem, a saját templom, ká-polna, a diákönkormányzati szoba, stb. megléte is jellemző mutató. A kollégiumokban a szobák felszereltségéről és a közösségi termek kialakításáról is kér-dezünk. A taneszközök, felszerelések vizsgálata a komplex intézményellen-őrzés és -értékelés első szakaszában azért volt kiemelt jelentőségű, mert a pedagógiai program végrehajtásához szükséges eszközök beszerzésének hat-árideje 2003-ban lejárt. Ezért a tudatos tervezés és a hiányzó eszközök be-szerzésének folyamatát minden alka-lommal ellenőrizzük.

A program vizsgálja a *gazdálkodás* legfontosabb jellemzőit is. Kitér a költ-ségvetés legfontosabb arányszámaira, a bérek, juttatások vizsgálatára. A kom-plex modell nem vállalja és nem is he-lyettesíti a minden részletre kiterjedő, gazdasági szakemberek által végzett gazdálkodási és pénzügyi átvilágítást. Csak arra vállalkozik, hogy a gazdálko-dás legfontosabb adataival és jellemző folyamataival szembesüljön, és ezek-nek a *pedagógiai programmal való össz-*

hangját vizsgálja. (Amennyiben azon-ban a szakértők komolyabb problémá-kat vagy hiányosságokat tapasztalnak, javaslatot tehetnek a fenntartónak a gazdasági szakemberek által történő pénzügyi felülvizsgálatra.)

2. Intézményi stratégia

A szakmailag autonómmá vált intéz-mények megítélése szempontjából döntő jelentőséggel bír az intézményi stratégia, amely lehangsúlyosabban a pedagógiai, illetve nevelési progra-mokban jelenik meg. Ennek vizsgálatá-val a program második fejezete foglal-kozik. A szakértők az előzetes felkészü-léskor maguk is tanulmányozzák az intézmény nevelési programját, szervezeti és működési szabályzatát, házi-rendjét. Ezért az önértékelésben csak a legfontosabb kulcsszavakra, a program elkészítésének folyamatára, az elfoga-dás jogszerűségére és a nyilvánosságra vonatkozóan teszünk fel kérdéseket.

Ebben a fejezetben térünk ki az éves munka, a pedagógus-továbbképzések és a minőségbiztosítás feladatainak ter-vezettségére, valamint az intézményi célok megvalósulásának értékelésére is. A jövőben ez a fejezet kiegészül majd az intézmények minőségirányítá-si programjának vizsgálatával és véle-ményezésével is.

3. Vezetés és szervezeti kultúra

Több évtizedes tapasztalatok támaszt-ják alá azt a szervezetelméleti megállá-pítást, amely szerint a szervezetek ered-ményeire közvetlen befolyást gyakorol-nak annak vezetői, illetve a vezetés





minősége. Ebből a megfontolásból az önértékelés harmadik fejezete kitér a vezetés minősítésére, és ehhez kapcsolva vizsgálja a szervezeti kultúrát, amely indirekt módon a vezetést magát jellemzi. Ebben a részben értékeli az intézmény a külső és a belső kapcsolatait. Információt kapunk a vezetők közti, a munkatársi, illetve a szülőkkel és diákokkal kialakult rendszeres kapcsolattartási formákról. Kérdezzük a fenntartóval való kapcsolattartás folyamatosságáról. A vezetési funkciók tudatos gyakorlásának módjaira és a vezetés innováció-támogató magatartására vonatkozóan is teszünk fel kérdéseket, hiszen ezek is jól jellemzik az intézmény fejlettségét. A vezető saját munkájáról alkotott önjellemzése fontos kiindulópont a szakértők számára a vele való találkozás előtt, mert utal személyiségének legfontosabb jegyeire. A szervezeti kultúrát a szervezeti struktúrán, az együttműködési formákon, a munkamegosztáson, az információs csatornákon és a hagyományokon keresztül jellemezheti az intézmény.

4. Kulcsfolyamatok

A közoktatási intézmények életében a legnagyobb hangsúly a folyamatokra, kiemelten a pedagógiai folyamatokra esik. Ezek vizsgálatát és értékelését a pedagógiai programhoz viszonyítva, továbbá a neveléstudomány, ezen belül az általános didaktika egyetemes érvényű megállapításaihoz mérve várja el az önértékelési füzet.

A *nevelés* folyamatának vizsgálata kiterjed a tanórai és órán kívüli pedagó-

giai interakciókra, a hitélet jellemzésére, a diákok öntevékenységeinek bemutatására, jogaik érvényesítésének ellenőrzésére, a tanár-diák viszony elemzésére, a fegyelmező intézkedések bemutatására. Elvárás a felzárkóztatási és a tehetséggondozási tevékenység megítélése, a gyermekvédelmi munka gazdagságának és eredményességének vizsgálata.

A *tanítás-tanulás* tervezett és a gyakorlatban megvalósuló folyamatát összevetjük egymással. Kérdezzük a korszerű szervezési módok alkalmazásának gyakoriságáról, a módszertani kultúra gazdagságáról, a motiválás eredményességéről és a pedagógusok ellenőrző és értékelő tevékenységéről is. Vizsgáljuk a taneszközök használatának gyakoriságát és célszerűségét. A kulcsfolyamatok között természetesen vizsgáljuk a tanórán kívüli tevékenységeket is.

A mai iskolában fontos szerepet játszik az *étkeztetés* is, különösen azokban az intézményekben, ahol sok a nehéz körülmények között élő gyermek. Így az étkeztetés folyamata, szervezettsége is vizsgálat tárgyát képezi. Az adminisztráció, a szabályzatok megléte és megfelelősége, valamint betartásuk ellenőrzése is ebben a fejezetben szerepel.

5. Eredmények, elégedettség

Végül az eredményeket veszi számba az önértékelési füzet, amelyeket tendenciájukban is vizsgál, és kitér az eredményekkel kapcsolatos elégedettségre is. Az V. (Eredmények) fejezet keretében kerül sor a külső tantárgyi mérések





eredményeinek értékelésére. Ebben a részben vizsgálja a pályázatok sikerességét is.

Az önértékelés az intézmény elmúlt háromévi fejlődésének értékelésével és a perspektívák számbavételével zárul.

AZ ÖNÉRTÉKELÉSI FÜZET

Az önértékelési füzet minden intézménytípusra használható azáltal, hogy a sajátosságokat hordozó IV. (Az intézmény kulcsfolyamatai) és V. (Eredmények) fejezet kérdéseit cserelapos kiegészítő füzetben állítottuk össze óvodák, kollégiumok, alapfokú művészet-oktatási intézmények és szakképzést folytató iskolák részére.

Az önértékelés alapidokumentuma egy nyomtatott vagy számítógépes formában kitöltendő füzet. A kérdések zöménél általában három lehetőség közül (igen; részben; nem) kategorikusan kell kiválasztani a megfelelőt. Ugyanakkor néhány soros szöveges kifejtést is elvárunk, amelyben a válaszadó indokolja, értelmezi és értékeli az adott jelenséget.

Az önértékelési füzet egyik előnye, hogy felkészíti az intézményt arra, amit a szakértők vizsgálni fognak a látogatás során.

A program hangsúlyosan segítő szándékú. Így pozitív hozadéka már az az előzetes folyamat is, amelyben a vizsgálat előtt álló intézmény „rendezi sorait”, azaz belső ellenőrzéssel feltárja erősségeit, hiányosságait, és ez utóbbiakat igyekszik kijavítani. Az átgondoltan, elemzésekre alapozva ki-

töltött önértékelési füzet az intézményi *minőségbiztosítás* egyik alapidokumentuma is lehet. Megállapításai ugyanis viszonyítási alapot jelentenek a jelenben és a jövőben a belső vagy külső értékelőknek.

A füzet másik jelentősége, hogy megalapozza a szakértők munkáját. Az intézménynek a kitöltésre hosszabb idő áll rendelkezésére, így a válaszok rendszerint megfontoltak. Ezekre építve a szakértők megbízhatóbb megállapításokat tudnak tenni a helyszíni vizsgálat három napja alatt vagy után.

Az önértékelést általában kisebb munkacsoportok készítik el, de elfogadásáról a nevelőtestület egésze dönt. (Az elfogadási arány is jellemző információ magáról az intézményről.)

Az önértékelés lehetővé teszi, hogy a szakértők már előzetesen megismerkedhessenek az intézmény saját magáról alkotott véleményével, ennek alapján készülhessenek fel, tervezhessék a helyszínen elvégzendő munkát. A helyszíni vizsgálat legfontosabb feladata épp az, hogy az önértékelés megállapításait a megfigyelések tapasztalataival összevesse.

További előny az intézményértékelések egységes mércéjének a megteremtése. Az önértékelés, mint váz, praktikus alap a szakértői munkában. Így nem fordul elő, hogy a szakértők személyétől függően esetleg egyes fontos területek kimaradnak, mivel ezekre minden szakértői csoportnak ki kell térnie. Szigorú belső struktúrája lehetővé teszi, hogy a vezető szakértő egységes szerkezetbe foglalja a szakértők





értékelő jelentéseit, és elkerülje a felesleges ismétléseket.

Az önértékelési füzet beválását vizsgálva néhány problémáról is szólnunk kell. Az egyik ilyen, hogy néhány intézményvezető nem tölti ki részletesen, azaz nem ad kellő mélységű szöveges válaszokat. A bekarikázott „feleletekből” nagyon kevés információ nyerhető. A másik gondot a kérdések olykor eltérő értelmezése jelenti, amely a fogalmak nem megfelelő ismeretéből, esetleg a válaszadó felületességéből következik. Mindkét problémát orvosolni fogjuk az önértékelési füzet továbbfejlesztett változatában. Ennek egyik iránya éppen az lesz, hogy bizonyos fogalmakat értelmezni fogunk, hogy az önértékelések megbízhatósága javuljon.

TAPASZTALATOK

Az önértékelési füzet messze betöltötte funkcióját a program első szakaszában. Megadta a modell gerincét. Egységesítette a szakértők munkáját. Ráirányította az iskolahasználók figyelmét a különféle jelenségek szoros belső összefüggésére. Fejlődésnek indította intézményeink belső önreflexiós képességét. A pedagógusok elfogadták, fogalmainak többségét megismerték. Sok intézmény erre építette föl a minőségbiztosítási rendszerét. A megújított változatban – az említetteken túl – arra törekszünk, hogy alkalmasabbá tegyük az intézmény fejlődési tendenciáinak megmutatására és egymás közötti összehasonlításra is. Ez utóbbira elemetaris igényük van a vizsgálatban részt vett intézményeinknek.

MELLÉKLET:

A komplex intézményellenőrzési és -értékelési modell iskolai önértékelő füzetének tartalomjegyzéke

I. Erőforrások

- I.1 Az intézményre vonatkozó legfontosabb adatok
- I.2 Humán erőforrás
- I.3 Környezet
- I.4 Tárgyi felszereltség
- I.5 Az intézmény gazdasági mutatói

II. Intézményi stratégia

- II.1 A pedagógiai/nevelési program
- II.2 A szervezeti és működési szabályzat
- II.3 Házi rend
- II.4 Továbbképzések
- II.5 Éves munkaterv
- II.6 Az intézményi célok megvalósítása
- II.7 Minőségbiztosítás





III. Vezetés és szervezeti kultúra

- III.1 Együttműködés, munkamegosztás, kapcsolatok
- III.2 Vezetési funkciók
- III.3 Vezetés és innováció
- III.4 A vezető személyisége
- III.5 Szervezeti kultúra

IV. Az intézmény kulcsfolyamatai

- IV.1 Nevelés
- IV.2 A tanítás-tanulás folyamata
- IV.3 Tanórán kívüli foglalkozások
- IV.4 Étkeztetés
- IV.5 Adminisztráció
- IV.6 Pénzügyi folyamatok
- IV.7 Intézményi szabályzatok
- IV.8 Pályázatok, projektek

V. Eredmények

- V.1 Elégedettség
- V.2 Megfigyelt eredmények
- V.3 Mérhető tanulói eredmények
- V.4 A megelőző 24 hónap fejlesztési eredményei

VI. Az intézmény fejlődése és perspektívái





A KOMPLEX INTÉZMÉNYELLENŐRZÉSI ÉS -ÉRTÉKELÉSI PROGRAM JELENTŐSÉGE ÉS EREDMÉNYEI

BAJZÁK ERZSÉBET M. ESZTER

Kívétel nélkül valamennyi igazgató ajánlja a program folytatását. Minden olyan intézménynek – írják –, ahol őszintén nyitottak a pedagógusok, a tanulók, a szülők; ahol szembe mernek nézni saját magukkal, munkájukkal, problémáikkal; és érznek magukban annyi kreativitást, hogy a felmerült problémák megoldását a javukra tudják fordítani.

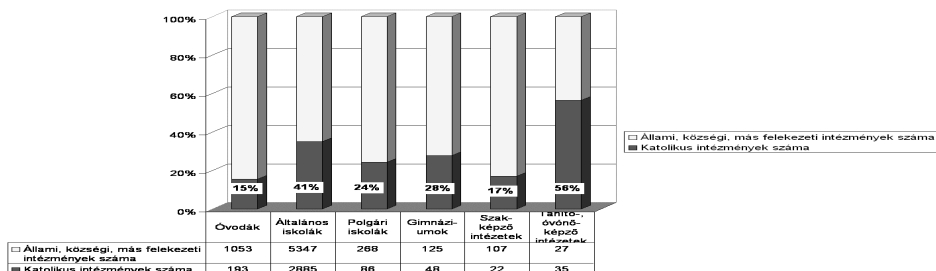
EGYHÁZI INTÉZMÉNYEK A MAGYAR KÖZOKTATÁSI RENDSZERBEN

Az egyháznak, a keresztény embernek természeténél fogva az a küldetése, hogy hirdesse az üdvösség örömhírét, tegyen tanúságot a megváltó szeretetről, reményt és távlatot adjon a keresőnek. A katolikus iskola része ennek az egyetemes küldetésnek, különösen a hitre, emberségre nevelés kötelességének vonalán.

Történelmünk ezer esztendejében gazdag hagyománya van a katolikus nevelésnek: királyokat, tudósokat, szenteket, hitűkhöz hűséges, elkötelezett átlagembereket, társadalmi és politikai küzdelemre felkészült keresztényeket adott a nemzetnek. Mindig jelen volt, mint a lámpás, a kovász, a só – kevés, de nélkülözhetetlen.

Az államosítás előtti évek statisztikai adatai azt mutatják, hogy a közoktatás egészében a katolikus oktatási intézmények száma jelentős, de nem kiugró. Az állami, községi és más felekezeti intézmények mellett az óvodák 15%-a, az általános iskolák 41%-a, a polgári iskolák 24%-a, a gimnáziumok 28%-a, a szakképző intézetek 17%-a, a tanító- és óvónőképzők 56%-a működött a katolikus egyház fenntartásában (lásd az ábrát).

Katolikus közoktatási intézmények aránya Magyarországon 1950 előtt



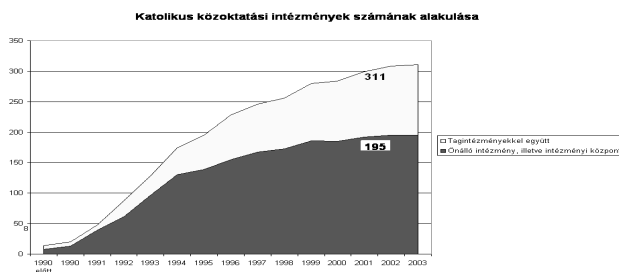


1950–90-ig, az egyházi iskolák államosításától azok újjáalapításáig nyolc katolikus gimnázium működött négy szerzetesrend: a bencések, a piaristák, a ferencesek és az iskolanővérek fenntartásában. Magam is átéltem ezeknek az iskoláknak szorongattatásait – diákként és szerzetestanárként –, ezen keresztül pedig az egész magyar oktatásügy válságát és megnyomorítását.

„Valóságos mítosz fonódott a maroknyi katolikus iskola köré, a szabadság és emberség, a tudomány és tisztesség, a magyarság és kereszténység végvárai és szimbólumai voltak négy évtizeden át. A nyolc iskola jól vizsgázott, minden hibája ellenére. Vállalták a feszültségeket, és szintézist teremtettek belőlük. Adták a papi és szerzetesi utánpótlás felét, s fölneveltek egy olyan keresztény értelmiségi réteget is, amely ma megjelenhetett a közéletben. Egyként neveltek tudásra és emberségre, hitre és egyházhűségre. Közvetítették a kultúrát a teljesség, a katolicitás jegyében, s nem érték be az Evangélium hirdetésével, hanem próbálták belégyökereztetni tanítványaik életébe.”¹

1990-től² megkezdődött a katolikus intézményhálózat újbóli kiépülése. A jelen tanévben már a Magyar Köztársaságban működő összes óvoda 1,2%-a, az általános iskolák 2,6%-a, a kollégiumok 10,8%-a, a középiskolák (gimnázium, szakképzés) 8,5%-a katolikus.

Az intézmények száma: 195 önálló egység és intézményi központ, a tagintézményekkel együtt összesen 311 intézmény (lásd az ábrát).



Az újraindítás kapcsán nemcsak számbeli növekedés követhető nyomon, hanem az is, hogyan bővült az intézménytípusok köre. A gimnáziumok kínálatának továbbfejlesztése mellett – újabb 4, 6, ill. 8 évfolyamos középiskolák kezdtek meg működésüket – elindult a „lefelé építkezés”, az óvodák és alapfokú oktatási intézmények alapítása, vagyis a közoktatás 12-13 évfolyamát átfogó katolikus oktatási rendszer létrehozása.

A katolikus intézmények száma 2003-2004-ben: 60 óvoda, 99 általános iskola, 54 gimnázium, 36 szakképző intézmény, 52 diákotthon, 1 napközi otthon és 9 alapfokú művészetoktatási intézmény. Négy intézményben folyik nemzetiségi oktatás, hétben speciális képzés: hátrányos helyzetű és enyhe értelmi fogya-

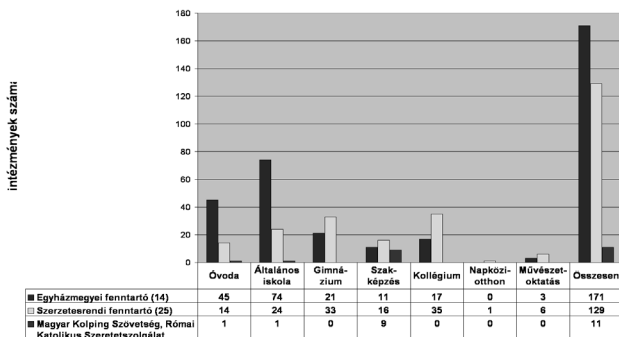




tékos tanulók szakképzése, cigány kisebbség integrált oktatása, vak és halmozottan fogyatékos gyermekek általános iskolai oktatása, nevelése, kollégiumi elhelyezése.

A Magyar Katolikus Egyházon belül az új intézményeket működtető fenntartók köre is bővült az elmúlt évtizedben. 1991-től kezdve a 13 magyarországi egyházmegye és a korábbi négy szerzetesrend mellett újabb 21 szerzetesi közösség, valamint a Római Katolikus Szeretetszolgálat és a Magyar Kolping Szövetség is bekapcsolódott az oktató-nevelő munkába mint fenntartó. Az intézmények többségét (171-et) az egyházmegyék működtetik (lásd az ábrát).

Katolikus közoktatási intézmények megoszlása fenntartók szerint



Ma Magyarország 93 településén oktatnak és nevelnek katolikus közoktatási intézményben: Budapest 14 kerületének önkormányzatával, valamint 92 helyi önkormányzattal állnak kapcsolatban. A teljes magyar közoktatáson belül a katolikus intézmények száma eléri az 5%-ot.

Tanulóink létszáma 2003-2004-ben 60 552 fő. Az óvodások és iskolások létszámának intézménytípusonkénti megoszlása: az általános iskolások száma a legnagyobb, az összes tanuló 49%-a, gimnáziumban tanul 28%, szakképzésben 3%, óvodában 7%, diákotthonainkban lakik az összlétszám 9%-a.

Az intézményeinkben dolgozó pedagógusok száma 5.178 fő. 5,1%-uk (264 fő) szerzetes-, illetve paptanár. A pedagógusok 75,3%-a nő (3899 fő). Munkájukat 785 fő nem pedagógusdolgozó segíti.

Az állam és az egyház együttműködése az elmúlt évtizedben elősegítette a katolikus oktatási rendszer újbóli kialakítását és megerősítését, amely természetéből adódóan még nem fejeződött be, így az eddig elért eredmények nem választhatók szét a még előttünk álló és megoldásra váró problémáktól. Intézményeink működésében három feltétel megteremtése köré csoportosíthatók a felmerült és részben már megoldott fenntartási-működtetési problémák:





- a) az intézmények működésének tárgyi feltételei, elsősorban az ingatlanok visszaadása, kárpótlása;
- b) a működés finanszírozása;
- c) a szakmai háttér megteremtése, elismerése.

Az óvoda- és iskolaépületek visszaigénylése, illetve azok pénzbeli kárpótlásának ütemezése megtörtént, a megvalósítása megkezdődött, amely elengedhetetlen feltétele volt az oktató-nevelő munka megindulásának.

A fenntartók, sajnos, sokhelyütt csak a beköltözés napján szembesültek azzal, mivé lett negyven év alatt az az államosított intézményük, amelyet a pedagógiai munkának megfelelő berendezéssel és felszereléssel együtt vettek el. A visszakapott, átvett épületek igen rossz műszaki állapotban, többnyire minden felszerelésüktől – gyakran az épület természetes tartozékaitól is – megfosztva jutottak ismét birtokukba. Mindez jelentősen megnehezítette és megnehezíti intézményeink működését, és megfontolásra inti a további intézmények megnyitását tervező fenntartókat.

A működtetés finanszírozásában az alap- és kiegészítő normatív támogatás folyósításának törvényi rendezése megteremtette az óvodák és iskolák zavartalan működésének feltételét. A normatív finanszírozás folyósítása alapján valamennyi intézményünk az önkormányzati fenntartású óvodákkal, iskolákkal azonos intézménynövekedést tud biztosítani pedagógusai és egyéb alkalmazottai részére, ami biztonságot jelent az ott dolgozók számára.

Mit ad a katolikus oktatási rendszer a magyar közoktatásnak? Tíz év távlatában még kevésbé tudjuk megbecsülni. Mindenesetre jelen van a magyar közoktatásban, és tanúságot tesz a 2000 éves keresztény értékrendről. Külső és belső példát mutat. A rendbehozott, gondozott óvoda- és iskolaudvarok, patyolattiszta tantermek a belső tartalom kifejezői. Istennek hála, a nehézségek és küzdelmek ellenére a katolikus közoktatás mára már jelentős eredményeket tud fölmutatni: a sikeres egyetemi, főiskolai felvételi arányok alapján felállított sorrendben például az 54 katolikus gimnáziumból 13 szerepel az első 100 gimnázium között (országos adat). Ez szembeütő eredmény az iskolák arányához viszonyítva.

Ennél sokkal többet jelent a magyar társadalom számára, hogy a katolikus intézményekben igyekeznek az evangéliumi elveket nevelési eszménnyé tenni, a gyermekek gondolkodását, akaratát és cselekvéseit az Evangélium mércéjéhez, Krisztushoz mint példaképhez igazítani. A diákokat nemcsak értelmük fejlesztésére készítetik, és nemcsak az igazság fölfedezésére, az összefüggések tisztázására ösztönzik, hanem arra is, hogy egész személyiségüket kibontakoztassák. A tudomány, a műveltség, az emberi munka, az élet föltétlen tiszteletére nevelik a gyermekeket. Bízhatunk abban, hogy katolikus intézményeink lassan a keresztény szellemiség igazi, környezetükre és az egész nemzetre kisugárzó központokká fejlődnek.





A szülők hálása a katolikus intézményeknek, amelyekben a pedagógusok nem mondanak le a nehezen kezelhető, magatartási vagy pszichés zavarokkal küzdő, több kudarcot, bukást megélt gyerekekről, hanem személyes törődéssel, egyéni foglalkozásokon, felzárkóztató és fejlesztő pedagógiai-nevelési módszerek alkalmazásával segítik őket a teljes emberi élet kialakításában.

AZ INTÉZMÉNYELLENŐRZÉS JOGI, SZAKMAI ÉS ANYAGI MEGALAPOZOTTSÁGA

A program jogi háttere

A katolikus közoktatási rendszer szakmai működésének segítésére, ellátására és szervezésére a Magyar Katolikus Püspöki Konferencia 1997-ben megalapította a Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézetet (KPSZTI). Az oktatási tárca és a katolikus egyház között létrejött közoktatási megállapodás az intézetet az önkormányzati fenntartásban működő pedagógiai-szakmai szolgáltató intézményekkel egyenrangúnak ismerte el.

A törvény³ meghatározza a pedagógiai-szakmai szolgáltatások területeit, amelyek a közoktatási intézmények és fenntartói, valamint a pedagógusok munkáját segítik. Első területként a pedagógiai értékelést jelöli meg⁴, amelynek feladata mérni és értékelni a nevelő- és oktatómunka eredményességét.

A KPSZTI a legsűrűsebb feladatának tekintette, hogy a közoktatási törvényben meghatározott ellenőrzést és értékelést minél hamarabb elkezdhesse a katolikus közoktatásban egy olyan program segítségével, amely ötvözi a modern pedagógiai értékelés módszereit és az egykori szakfelügyeleti rendszer értékes hagyományait.

A közoktatási törvény szabályozza a fenntartói jogokat és köteleességeket, illetve meghatározza az intézmények ellenőrzésének módjait. Eszerint a fenntartó ellenőrzi a közoktatási intézmény gazdálkodását és működésének törvényességét, a szakmai munka eredményességét, továbbá a gyermek- és ifjúságvédelmi tevékenységet, a tanuló- és gyermekbaleset megelőzése érdekében tett intézkedéseket. Értékeli a nevelési-oktatási intézmény foglalkozási, illetve pedagógiai programjában meghatározott feladatok végrehajtását, a pedagógiai-szakmai munka eredményességét.⁵

A fenntartó a nevelési, illetve pedagógiai program végrehajtását, a közoktatási intézményben folyó szakmai munka eredményességét a pedagógiai-szakmai szolgáltatást ellátó intézmény által végzett pedagógiai mérések, értékelések, illetőleg az Országos szakértői névjegyzékben szereplő szakértő által készített szakértői vélemény alapján értékelheti.⁶

Szakmai ellenőrzést (a költségek biztosítása mellett) indíthat intézményi szinten a fenntartó – a helyi oktatáspolitikai célkitűzések előkészítése vagy a célkitűzések megvalósulásának megismerése, illetve az egyes intézményekben végzett nevelő és oktató munka színvonalának értékelése, továbbá a közokta-





tási intézmény vezetője az intézményben végzett nevelő és oktató munka, egyes alkalmazott munkája színvonalának külső szakértővel történő értékelése céljából.⁷

A KPSZTI programja és annak megvalósítása mindenben megfelel a törvényi kritériumoknak.

A program szakmai megalapozottsága

A program kidolgozója a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Pedagógiai Intézete, működtetője a Magyar Katolikus Egyház Püspöki Konferenciája által alapított és a fenntartói értekezlet által megbízott KPSZTI.

„Célunk egy olyan szakmai ellenőrzési-értékelési rendszer működtetése, amely korrekt információkat nyújt a nevelési-oktatási intézmények pedagógusainak, vezetőinek, fenntartóinak, a gyerekeknek, szüleiknek és az egész Egyháznak az egyes intézmények valós helyzetéről, működésének eredményességéről. Célunk, hogy az ellenőrzések során feltárt erényeket és eredményeket közkinccsé tegyünk. Ugyanígy célunk az is, hogy segítsünk a gyengeségek és a hiányosságok korrekciójára megtalálni a megfelelő megoldásokat. Az ellenőrzés alapján készülő értékelésre támaszkodva lehet majd reálisan megítélni az intézményeket, és érdemeik alapján megbecsülni őket.

Áttételesen bár, de célunk az is, hogy modell-értékű mintát kínáljunk a magyar közoktatás egészének. Az ezeréves magyar iskolatörténet során a Katolikus Egyháznak mindig meghatározó, azaz kezdeményező szerepe volt a világi oktatásra nézve. Ettől a kezdeményező szereptől megfosztottak bennünket az 1948-as államosítás eseményei. A jogainkba történő visszahelyezés és a kárpótlás csak a lehetőségeinket teremtette újra. Itt az ideje, hogy mind hatékonyabban éljünk velük. A közoktatási intézmények komplex ellenőrzési-értékelési rendszerének kidolgozása és működtetése ilyen alkalom lehet, lévén, hogy az állami közoktatásban sem működik a külső szakmai ellenőrzés.”⁸

A program megvalósításának kulcsszereplői a vizsgálatot végző személyek. Valamennyien az Országos szakértői névjegyzékben nyilvántartott, és a KPSZTI által szervezett tanfolyamon vagy a PPKE BTK pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzésén erre a programra főkészített szakértők.

A továbbképzések keretében eddig 155 szakértő felkészítésére került sor.

A tantárgyi mérések tapasztalatai

A tantárgyi mérések közvetlenül kapcsolódtak a programhoz. Céljuk az volt, hogy objektív adatokat adjanak az iskolák és a fenntartók kezébe az egyes intézményekben végzett oktatási munkáról.

Az elmúlt 3 év során a program keretében minden iskola egyszer vett részt tantárgyi mérésben. Meghatározott évfolyamokon meghatározott tantárgyakból töltöttek ki feladatlapot a tanulók az alábbiak szerint:





- 2. évfolyam: szövegértés és íráshasználat
- 5. évfolyam: hittan
- 6. évfolyam: matematika
- 7. évfolyam: magyar nyelv
- 8. évfolyam: angol és német nyelv
- 9. évfolyam: matematika
- 10. évfolyam: magyar nyelv
- 11. évfolyam: angol és német nyelv
- 12. évfolyam: történelem.

A mérésekre kétféle időpontban került sor: azokban az iskolákban, ahol az ellenőrzés az első félévben zajlott, ott tanév elején, októberben; ahol pedig a tanév második félévében, ott februárban.

Az egyes félévekben minden iskola azonos időpontban, azonos feltételek mellett íratta meg a feladatlapokat valamennyi évfolyamon. A munkát az egyes iskolákban mérőbiztosok (a KPSZTI által felkért tanárok, munkatársak) irányították. A rögzített időpont lehetővé tette, hogy minden félévben azonos feladatlapot töltsenek ki a tanulók, és ez – ha csak korlátozott mértékben is, de – az eredmények elemzéséhez viszonyítási értékek meghatározására is módot adott. A mérést irányító jelenléte biztosította, hogy a dolgozatok megírása lehetőség szerint problémamentes, zavartalan és objektív legyen.

Egy 12 évfolyamos iskola tantestületének tagjaiból, sokéves tanítási gyakorlattal rendelkező általános- és középiskolai tanárokból alakult meg az a csoport, mely a feladatlapok összeállítását, javítását, elemzését végezte. A feladatra felkért tanárok egy tanfolyam keretében ismerték meg a komplex intézményellenőrzési és -értékelési programot, a tantárgyi mérések módszertani alapjait. A csoport folyamatosan bővült, az évek során újabb tanárok kapcsolódtak be a munkába.

Ahhoz, hogy a különböző tantárgyakban és az egyes félévekben a lehetőségekhez mérten egységes színvonalú, egységesen javított és azonos szempontok szerint értékelt mérőlapok készülhessenek, nagymértékben hozzájárult, hogy egyetlen tantestület végezte a mérés szakmai irányítását.

A mérőlapok összeállítása a mérés időpontjához igazodva, a kerettanterv követelményeire alapozva történt. A cél az volt, hogy a feladatok, kérdések a tananyag súlyponti részét képező témakörökből kerüljenek ki, és hogy a főbb anyagrészek minél teljesebb lefedésével egy átfogó kép rajzolódjon ki a tanulók ismereteiről, készségeiről, képességeik fejlettségi szintjéről. Minden félévben új feladatlapok készültek: erre egyrészt azért volt szükség, mert a régiak már ismertté váltak, másrészt azért, mert a tapasztalatok alapján egyes esetekben a feladatsorok korrekciójára is szükség volt. (Bár nem változtattunk rajtuk sokat, az egyes feladatlapok





nem tekinthetők tesztváltozatoknak: nem pontosan ugyanazt mérték az egyes félévekben.)

Az objektív értékelés egyik kulcskérdése a dolgozatok egységes javítása. A feladatlapokat összeállító tanárok minden esetben javítási útmutatót is kidolgoztak, ennek alapján értékelték a tanulók válaszait, megoldásait.

A mérőlapok eredményeinek feldolgozása számítógépes rendszerben történt, szintén egységes módon: a tantárgyi eredmények elemzése minden esetben a kiszámított statisztikai adatokra épült (közéértékek, szóródási mutatók, eloszlások).

A dolgozatok, a kapott eredmények vizsgálata elsősorban a feladatelemzés szintjén valósult meg. Az értékelő tanárok a feladatonkénti eredmények elemzésével feltárták, melyek azok a tudás-elemek, követelmények, amelyeket egy osztály tanulói már jól elsajátítottak, és mely területeken hiányosak még az ismereteik. Ha egy évfolyamon több osztály is volt, ezek eredményeinek összehasonlítására is lehetőség nyílt.

A dolgozatokat, a statisztikákat és az elemzéseket az intézményellenőrzést végző szakértőcsoport kapta meg. Ők már háttér-információk (iskolai környezet, pedagógiai program és helyi tanterv, személyi feltételek, tanulók otthoni környezete stb.) ismeretében értékelték az eredményeket, és illesztették be értékelésükbe. Végül pedig mindezeket az iskolák: a munkaközösségek és szaktanárok kapták kézhez, hogy az eredményeket tanítási munkájuk során hasznosíthassák.

A tantárgyi mérések rendszere elérte kitűzött célját: konkrét adatokat adott a szakértők és az iskola kezébe az iskola szakmai munkájáról. A tantárgyi átlagok objektív mutatókként jól tükrözték a valós helyzetet: az ellenőrzést végző szakértők konkrét tapasztalataival összhangban voltak, megerősítették azt a benyomásukat, mely az iskolában folyó szakmai-oktatói munkáról az ellenőrzés során kialakult.

Ugyanakkor a program indulása óta eltelt időben körvonalazódtak a kiépült mérési rendszer hiányosságai és korlátai is.

Az egyik fő hiányosság, hogy a mérés és értékelés eredményei önmagukban állnak, a mérés nem vagy alig kínál összehasonlítási alapot az eredmények értékeléséhez, értelmezéséhez. A másik fő hiányosság az, hogy a rendszer sok szempontból nem tudja figyelembe venni az iskolák helyi sajátosságait.

A feladatlapokat előzetesen kipróbáltuk – lényeges szakmai probléma nem is merült fel velük kapcsolatban. De standardizálásukra nem került sor: egyszeri használatra szánt tesztek voltak ezek, nem volt lehetőség a bemérésükre. A tesztek eredményeit – megfelelő etalon hiányában – csak egymáshoz tudtuk viszonyítani, így az egyes tantestületek megtudhatták, hol állnak az iskolák közötti rangsorban az egyes tantárgyak esetében.





Egy-egy tantárgy felmérésére csak egy vagy két meghatározott évfolyamon került sor: nem biztos, hogy ezek tudásukkal jól reprezentálják a teljes iskolát az adott tantárgy tekintetében. Az egyszeri mérés nem felelhet meg annak az igénynek sem, hogy a teljesítményeket az iskolák egy-egy tanuló, osztály, évfolyam vagy tantárgy esetében saját maguk korábbi teljesítményéhez viszonyítsák, hiszen a korábbi eredményeikről nincsenek ezekkel összevethető adatok.

A 12, 8, 6 vagy 4 évfolyamos iskolák más-más életkorban kezdik a gyerekek tanítását, így a kezdő évfolyamon, különösen év elején, nem az iskola munkáját mértük, csupán felmértük a tanulók tudásának, képességeinek aktuális állapotát, jeleztük a hiányokat. Az eredmények nem hasonlíthatók össze olyan iskolákéival, amelyek már évek óta tanítják az adott évfolyamon tanulókat.

Különösen a második félévben okozott problémát, hogy az első félév tananyagából milyen témaköröket válogassunk, és azok milyen arányban szerepeljenek a feladatsorokban: a helyi tantervek sokfélesége miatt olyan iskolával is találkozunk, ahol az adott tananyag még nem is került sorra.

A háttérváltozók ismerete híján az iskolák teljesítményeiről csak átfogó kép alakulhatott ki, nem volt lehetőség részletesebb, mélyebb elemzések készítésére (pl.: Hogyan viszonyulnak egymáshoz a tanulók egyes tantárgyakban kapott osztályzatai és a mérésben elért eredményei, mennyire osztályoznak reálisan az iskolák? A nehezebb családi háttérrel vagy gyengébb képességekkel rendelkező gyerekek tanítását felvállaló iskolák egymáshoz képest mennyire eredményesek?). Az iskolák a kérdések egy részére – megfelelő adatok hiányában – még maguk sem ismerik a választ; és nem biztos, hogy szakmai felkészítés és segítség nélkül képesek egyáltalán elvégezni a szükséges statisztikai elemzéseket, választ keressni az ilyen kérdésekre.

A mérések egyik kritikus tapasztalata: az egyes tantárgyak, iskolák esetében mért nagyon gyenge tantárgyi átlagok. Az adatok azonban önmagukban csak az eredménytelenség tényét jelzik, sem mértékét, sem okát nem képesek feltárni. Összehasonlítási alap híján az értékek az iskolák számára nehezen vagy egyáltalán nem értelmezhetők. A mérések tapasztalatait viszont csak akkor hasznosíthatnák a tanításban, ha az eredmények irányt mutatnának: mit kellene másképp tanítani, hogy a munka hatékonyabb, az oktatás színvonalasabb legyen. Ezek hiányában pedig az iskolák hajlamosak az eredményeket megkérdőjelezni, elutasítani.

A problémák megoldására, a hiányok felszámolására a komplex intézményértékelési program keretében megvalósított mérés helyett új rendszert fogunk kidolgozni: egy folyamatosan működő mérési programot, amely külső, objektív mércét állítana az iskolák elé. A standard összehasonlítást is lehetővé tévő rendszeres mérések segítséget jelenthetnének az iskoláknak: folyamatosan figyelemmel követhetnék, mennyire hatékonyak az oktatásban saját korábbi teljesítményükhöz és más iskola teljesítményéhez viszonyítva.





A program anyagi háttere

A KPSZTI az OM által a felekezeti pedagógiai intézetek számára biztosított normatív támogatásból fedezte az elmúlt két évben az intézményellenőrzések költségeinek oroszlánrészét, amelyet a SZAK 2000-2003 közötti pályázatokon nyert összegekkel egészített ki: 2000-ben 10 000 000 Ft; 2001-ben 5 730 000 Ft; 2002-ben 7 000 000 Ft; 2003-ban 2 000 000 Ft.

A 2003-as költségvetési törvény a pedagógiai szakmai szolgáltatásokra biztosított normatívát a közoktatási intézményeknek juttatja, hogy ebből az összegből fedezzék a különböző pedagógiai szakmai szolgáltatásokkal járó költségeket. A szolgáltatások közé számít a komplex intézményellenőrzés és -értékelés, továbbá minden – a törvényben meghatározott – pedagógiai-szakmai szolgáltatás, amelyet intézetünk nyújt a katolikus közoktatási intézményeknek.

A PROGRAM ÉRTÉKELÉSE

A katolikus közoktatásban a 2001-2002-es tanévben kezdődött meg a komplex intézményellenőrzés és -értékelés programja. 2003 decemberéig 151 intézmény vizsgálata fejeződött be: 43 intézményi központ, 13 önálló kollégium, 34 óvoda, 44 általános iskola, 12 gimnázium, 4 szakképző intézmény és 1 napközi otthon.

Fenntartói vélemény

Az iskolafenntartók véleményét, elégedettségét szóbeli közléseikből és a vizsgálat idején tett megállapításaikból szűrtük le: egyetlen intézményellenőrzés sem fejeződött be anélkül, hogy a fenntartó vagy képviselője ne adott volna interjút a szakértői csoportnak.

A program iránti fenntartói elkötelezettséget jól kifejezi az a következmény, hogy az intézményértékelésben megfogalmazott javaslatokat igen komolyan vették: rövid időn belül intézkedtek a tárgyi erőforrások pótlásáról ill. javításáról; anyagi fedezetet biztosítottak az alkalmazotti kör bővítésére, a pedagógus fizetések és juttatások emelésére, a pedagógiai munka hatékonyságának növelésére.

Elégedettségük jele az is, hogy egyre gyakrabban fordulnak a Pedagógiai Intézet munkatársaihoz intézményeik problémáival, egyre többször veszik igénybe az Intézet szakmai tanácsadói, szaktanácsadói és pedagógiai értékelési szolgáltatásait. Mindez a fiatal intézet, illetőleg az intézményellenőrzési és -értékelési program elfogadását és használhatóságát igazolja.

Az intézmények véleménye

Az intézmények véleményét a 9 kérdésből álló kérdőívre adott intézményvezetői válaszokból ismertük meg. Ezeket az alábbiakban olyan módon összesítettük, hogy a pozitív visszajelzések közül a leggyakrabban előfordulókat egy csokorba





gyűjtöttük, viszont a kritikai észrevételeket akkor is megemlítettük, ha azok csupán egyszer fordultak elő. Mindezt azért tartjuk fontosnak, hogy ezek fényében a programot folyamatosan ellenőrizzük, és szükség esetén javítsuk.

A véleményeket többnyire szó szerint, vagy tartalomhűen idézzük.

1. A szakértők munkamódszere

A szakértők munkamódszerére – a programban meghatározottak szerint – a tervszerűség, a rugalmasság, a szakértelem volt a jellemző. Mindezt alaposan, körültekintően, tapintatosan, empátiával végezték. Hangnemük szeretetteljes, türelmes, megértő volt. Barátságos, bátorító és biztató magatartásukkal, egyéniségükkel kellemes légkört alakítottak ki. Nyílt, őszinte beszélgetések alakultak ki. A feltett kérdések határozottak, egyértelműek, világosak, célirányosak voltak.

Észrevételeiket, javaslatukat emberségesen, segítő szándékkal közölték. Önvizsgálatra, önkontrollra készítették az intézmény használóit.

Gyors munkatempóban, fáradtságot nem kímélve dolgoztak.

Egy intézmény vezetője nem minősítette a szakértői munkamódszereket, mondván, hogy előre összeállított szempontok és módszerek alapján végezték a feladatukat.

Néhányan észrevételezték, hogy a szakértők barátságos, nyitott hangneme megváltozott a záró értekezleten, amikor az erősségek felsorakoztatása mellett javítandó területeket is megjelöltek az intézmény életében.

Egy esetben rosszul alakult a kapcsolat a vezető szakértővel annak nem megfelelő stílusa miatt. Ezt nemcsak a pedagógusok, de a szülők is szóvá tették.⁹

A szakértők munkamódszereit az ötfokozatú skálán összességében 4,92-re értékelték a vezetők.

2. A szakértők felkészültsége

A vélemények úgyszólván egybehangzóan pozitívak: az átlagosztályzat 4,98 volt. Az iskola dokumentumaiból kellőképpen felkészülve, részletes vizsgálati tervvel érkeztek a szakértők az iskolába. Így az ütemezett ellenőrzés időben, gördülékenyen történt. A vizsgált területeken otthonosan mozogtak: megfelelő szakmai ismerettel és pedagógiai kultúrával rendelkeztek. Jól ismerték a működéshez kapcsolódó jogszabályokat is.

Észrevétel: hiányzott a szakértői csoportból egy, a gazdálkodáshoz is értő, e területen felkészült szakértő, aki a rendi sajátosságokkal is tisztában van.¹⁰

3. Mi okozott elégedettséget a vizsgálat során?

A vezetők 95%-a úgy fogalmazott, hogy nagyon jó érzést, elégedettséget eredményezett, hogy valamennyi „érintett” (szülő, tanuló, nem pedagógusdolgozó, stb.)





véleményére odafigyeltek a szakértők. Fontosnak tartották a velük való beszélgetést. Különösen jó érzéssel nyugtázták, hogy őszinte érdeklődést, nyitottságot tapasztaltak a beszélgetések során a szakértők részéről.

Hasonlóan sokan fogalmazták meg elégedettségüket a tekintetben is, hogy a vizsgálat során megerősítéseket, ill. jobbítást szolgáló észrevételeket, figyelemfelhívást kaptak a hiányosságok korrigálására. Meglátásuk szerint mindez segítséget ad a későbbi önértékelésekhez.

Pozitívan értékelték a szakértők segítőkészségét, biztató, emberséges megnyilatkozásait is. (Hasonlóan fogalmaztak, mint az 1. és 2. kérdésre adott válaszaikban.)

Néhány idézet a véleményekből: „Örömmel töltött el bennünket az az érzés, hogy *fontosak vagyunk*.” „A látogatás jót tett az *iskolai közösség fejlődésének*.” „A látogatást követően *javult a fenntartóval a kapcsolatunk*.”

4. Mi okozott gondot a vizsgálat során?

Szinte valamennyi vezetői értékelésben szóvá tették, hogy az idő rövidege gondot okozott. A feszített munkatempó miatt a szakértőkkel való kommunikációt nem érezték elegendőnek. Kevés idő jutott az óralátogatások utáni értékelő beszélgetésekre, amelyet a pedagógusok igényeltek volna. Jobb lett volna, ha még több lehetőség nyílik egyéni interjúra.

Néhány igazgató úgy érezte, hogy az ellenőrzés elsősorban rá irányult. Kissé aránytalannak tartották ezt.

A vezetők 10%-a tette szóvá, hogy a rendelkezésre álló rövid idő csupán felszínes megállapításokat enged, amelyben a pillanatnyi benyomások dominálnak. Két esetben úgy értékelték a megfogalmazott ajánlásokat és javaslatokat, hogy azok inkább ítéletek voltak. Egy vélemény a szakértő stílusát tette szóvá, amelyet „kikérdezésnek” minősített. Őt igazgató azt kifogásolta, hogy a vizsgálatban alkalmazott (nevelőtestületi, szülői és tanulói) kérdőíveknek a kelleténél nagyobb jelentőséget tulajdonítottak a szakértők. Előfordult, hogy az intézményértékelés több hónap késéssel készült el, amit szintén nehezményezett az intézmény.

5. A pedagógusok, a szülők és a tanulók véleménye

A megbeszélésekről elismeréssel nyilatkoztak az érintettek. A pozitív szakértői visszajelzéseket ritkaságszámba menő sikerélményként élték meg. Elégedettséget az okozott a vizsgálatok során, amikor az intézmények által elkészített önértékelés és a szakértők tapasztalatai összhangban tudtak maradni.

Pozitívan motiválta a vizsgálat a pedagógusokat már az előzetes felkészülés időszakában is. Bár nagy munka volt az intézményi önértékelés elkészítése, rákényszerítette az intézményt arra, hogy már ekkor szembesüljön önmagával. Jó





volt, hogy az előkészület és maga a vizsgálat, majd az értékelés lefedte az intézmény szinte minden területét.

A hiányérzetek nagyrészt az idő rövidegéből adódtak.

6. Az intézményértékelések minősítése

Az értékelések többnyire alaposak és reálisak. Feltárták az intézmények erősségeit és gyengeségeit is. Lényegre törők, logikusan felépítettek és objektívek. Törekedtek a megállapítások tényekkel történő alátámasztására. A megfogalmazott javaslatok életszerűek, a gyakorlatban végrehajthatók, hozzájárulnak az intézmény szakmai fejlődéséhez.

Az elküldött értékelés nem tért el a szóban elhangzottaktól, és a valóságot tükrözte. Nem hallgatta el a valós hiányosságokat, javaslataiban az optimális megoldásokat javasolta, figyelembe véve az intézmény adottságait.

Kritikai észrevételek: A nevelőtestület hiányolta a látogatott órák rövid pedagógiai értékelését¹¹. Aránytalanul bő az igazgatóval foglalkozó rész. Némely intézményértékelés szemléletét, stílusát tekintve eklektikus, stilisztikailag kifogásolható lett.

7. Kinek ajánlaná a programot, és miért?

Kivételesen valamennyi igazgató ajánlja a program működtetését. Minden intézménynek, mondván, hogy az ilyen típusú ellenőrzésekre, a külső szakértői véleményre minden intézménynek és az intézményben dolgozóknak szükségük van. Fontosnak tartják, hogy ezáltal megerősítést kapnak, és feltáruhnak az erősségeik és gyengeségeik.

Minden olyan intézménynek ajánlják, ahol őszintén nyitottak a pedagógusok, a tanulók, a szülők, ahol szembe mernek nézni saját magukkal, munkájukkal, problémáikkal, és éreznek magukban annyi kreativitást, hogy a felmerült problémák megoldását a javukra tudják fordítani. Szükségesnek tartják, hogy a megállapításokra később intézkedések épüljenek, melyeknek következtében javul az intézményi munka színvonala.

Ajánlották az elbizonytalanodóknak, az önbizalomhiányban küszködőknek, a vaktában tapogatózóknak. Ajánlják azért is, mert segíti az intézmény megítélését nemcsak a dolgozók, hanem a külső partnerek számára is.

A kapott elemzést fontos tükörnek tartják, amely mind eredményében, mind módszertanában különbözik a belső elemzésektől.

Egy igazgató szavait idézzük: „Az alakuló, formálódó katolikus közoktatási intézményeknek nagy hasznára válhat a megfelelő szakemberek által végrehajtott intézményi ellenőrzés. Fontosnak tartom, hogy megmutassuk magunkat másoknak is, beszéljünk, írjunk arról, hogy ezekben az iskolákban a gyerekek fejlődése a legfontosabb.”





8. Kinek nem ajánlaná a programot, és miért?

Annak:

- aki nem tűri a kritikát;
- aki csak felülről jövő értékelésnek tekinti, és nem tud bízni abban, hogy mindez hasznos és szükséges;
- akiben nincs elegendő alázat és önismeret, akiben nincs meg a „több tőlem” elhatározás;
- ahol a dolgok nem a törvényeknek, a pedagógiai normáknak és a katolikus erkölcsnek megfelelően működnek;
- olyan iskolavezetőnek, aki nem tudja elfogadni a szakszerű kritikát és a külső szakember kompetenciáját.

Szakértőkre vonatkozó lényegi megállapítást tesz egy véleménymondó: „Ez a program csak szakember kezében él, hozzá nem értő ember csak árthat vele.”

A vélekedések némely esetben egymással ellentétesek: Vannak, akik a kezdő, azaz az 5 évnél fiatalabb intézményeknek nem ajánlanák, nehogy „negatív, hamis önértékelést eredményezzen”. Vannak viszont, akik kiemelten ajánlják a fiatal intézményeknek, mert az indulásnál nagyon nagy segítséget kaphatnak ahhoz, hogy dolgaik intézése már a kezdetektől fogva rendben történjék.

9. Milyen javaslatok vannak a program folytatását illetően?

Az intézményvezetők egy emberként fogalmazták meg: a program hatékonysága mindenképpen a folytatásban rejlik, mert – mint írják – rendkívül fontos a kontroll. A rendszeres időközönként visszatérő ellenőrzés az intézményekben folyó munkát felfrissítheti, innovatív munkára ösztönözhet. Hasonlóan azonos a vélemény abban is, hogy ugyanaz a szakértői csoport végezze a kontrollvizsgálatot is. Ugyanakkor néhányan hangsúlyozzák, hogy a szakértők közül csak az erre rátermettek és a programban szívesen dolgozók vegyenek részt, ill. kapjanak megbízást. Javasolják, hogy a programban nagyobb hangsúlyt kapjon a szaktárgyi óralátogatás és értékelés.

A program folytatásaként a visszatérő látogatásokat 2-5 évenként tartanák indokoltnak és hasznosnak. Nagyobb súllyal szerepelhetne a „relatív” fejlődés. A „honnan hová” eljutást a fiatal iskolák esetében még hangsúlyosabban kellene kezelni.

A tantárgyi felmérők anyagát, ill. a mérések előkészítését kifogásolták a kollégák. Szükségesnek tartanák a háttérméréseket. A mérésekről készített elemzésekről, értékelésekről viszont elismerően szóltak a vezetők.

Szükségesnek tartanák az iskolák vezetői, hogy gazdasági téren is megvalósuljon egy hasonló ellenőrzés.¹²

A program sebezhető pontja az időtényező. Vagy kevesebb több lenne, vagy két napnál hosszabb időre kellene tervezni az ellenőrzést.





Végül: Ha az ellenőrzés valamennyi intézményben lezárul, hasznos lenne a szerzett tapasztalatokat összegezni, amelyet mindenki kézhez kapna. Elképzelhetőnek tartanának egy konferenciát, ahol az ellenőrzött intézmények vezetői, a szakértők, ill. a fenntartók képviselői tapasztalatot cserélnének.¹³

A PROGRAM FOLYTATÁSA

A 2003-2004-es tanévben a Pedagógiai Intézet szakértői befejezik a teljes katolikus közoktatás intézményi ellenőrzését. Terveink szerint a következő három évben rövidebb időtartamú és az intézményértékelésben foglaltak megvalósítására irányuló ellenőrzést végzünk, amelyben a működő modellhez képest tovább erősödik az önértékelés szerepe.

Az ezt követő újabb három évben megismétljük a tantárgyi mérésekkel egybekötött komplex intézményellenőrzési és -értékelési folyamatot. Így intézményeink fenntartói viszonylag folyamatos és konkrét információkat tartalmazó értékelések alapján tájékozódhatnak intézményeik állapotáról, és tehetnek eleget törvényi kötelezettségeiknek.

JEGYZETEK:

- ¹ Lásd Lukács László piarista írását: Vigília, 1994. 4. szám.
- ² 1990. évi IV. Törvény.
- ³ 1993. évi, többször módosított LXXIX. Törvény a közoktatásról (Kt) 36. §.
- ⁴ Kt 36. § (2) a)
- ⁵ Kt 102. § (1) c), f)
- ⁶ Kt 104. § (4) a)
- ⁷ Kt 107. § (1) (8) d), e)
- ⁸ Hoffmann Rózsa: *A katolikus közoktatási intézmények komplex intézményellenőrzési és -értékelési programja*, KPSZTI, 2001, p. 4.
- ⁹ Az érintett vezető szakértő a későbbiekben nem kapott megbízást.
- ¹⁰ A komplex intézményellenőrzési és -értékelési programnak nem célja a tételes gazdasági ellenőrzés. Csak a legjellemzőbb pénzügyi folyamatok szabályozottságának vizsgálatára terjed ki.
- ¹¹ A látogatott órák egyenkénti minősítése nem célja a programnak (nem szakfelügyeletről van szó!), csak az intézményre általában jellemző jelenségeket írja le az intézményértékelést tartalmazó dokumentum. Ennek ellenére él ilyen igény sok pedagógusban, amelyet a szóbeli óramegbeszélések alkalmával törekszenek részben kielégíteni a szakértők.
- ¹² Ez a többször óhajtott gazdasági átvilágítás a fenntartók kérésére és megbízására már működik.
- ¹³ A program kezdete óta a KPSZTI már három ízben rendezett ilyen konferenciát.





A SZAKÉRTŐ SZEREPE AZ INTÉZMÉNY-ÉRTÉKELÉSBEN

SÁLYINÉ PÁSZTOR JUDIT

U éltott képzés nélkül nem lehet
(és nem szabad) az
intézményértékelésre szóló
megbízást elvállalni és ellátni. (...) *Ez a feladat nemcsak a látogatott
intézmény számára bír fejlesztő erővel,
hanem a szakértők munkahelye
számára is, mert saját szakmai
tudásuk javulása visszahat az
anyaintézményben végzett munkájuk
minőségére.*

SZAKFELÜGYELŐK – SZAKTANÁCSADÓK – SZAKÉRTŐK

Az elmúlt évek mérései, a szakma visszajelzései és a közvélekedés bizonyos hanyatlást jeleztek oktatásunk és nevelésünk eredményességében. Vitathatatlan, hogy az ellenőrzés hiánya is hozzájárult ehhez.

A kontroll mindig is részét képezte az oktatási szervezetnek, a tanítás-nevelés belső lényegéhez tartozik. A felügyeleti rendszer voltaképpen a Ratio Educationis óta jelen van oktatási rendszerünkben. A Hóman Bálint alatt 1935-ben kialakult szakfelügyeleti rendszer 1985-ben a szaktanácsadásnak adta át a helyét. A szaktanácsadó információkat közvetít, módszereket javasol, tanácsokat ad, tehát nem vesz

részt a szakmai ellenőrzésben. Ez utóbbi tevékenységre a szakértő jogosult.

A szakértő fogalmát az 1993-as közoktatási törvény vezette be, amely ugyan előírja, hogy szakmai ellenőrzést csak olyan személy végezhet, aki szerepel az Országos szakértői névjegyzéken, de a névjegyzékre való felvételt csak formai kritériumokhoz köti. Mégis, a jogalkotó ezzel nevesítette az oktatási rendszer azon szereplőjét, aki e fontos, s a rendszerből eddig hiányzó feladatot ellátja, azaz aki ellenőriz, mér és értékeli. S bár a törvény ezáltal az intézményértékelések kulcsfigurájává tette a szakértőt, képzésük, valamint munkájuk szabályozása érdekében mégsem történtek konkrét lépések.¹

A magyarországi szakfelügyelet a maitól gyökeresen különböző oktatási rendszerben, eltérő feladatok mentén fogalmazódott meg. A felügyelet szerepét Európában mindenütt újradefiniálják: a központi normákhoz viszonyító ellenőr helyett a tanácsadásra, a fejlesztésre helyeződik a hangsúly.

Az újjászerveződött katolikus közoktatási intézmények komplex, a belső és a külső értékelést kombináló vizsgálati programja 2001-ben indult a Magyar Katolikus Püspöki Kar támogatásával. Minthogy az állami közoktatásban nem működik teljes körű szakmai ellenőrzési rendszer, a program sikeréből az egész magyar közoktatás profitálhat.

A Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet (KPSZTI) programja négy alapvető intézményellenőrzési módszert kombinál: az intézményi önértékelést, a dokumentumelemzést, a helyszíni vizsgálatot és a mérést.





A KPSZTI 30 órás képzések keretében önként jelentkező szakértőkből a program kezdetétől ezidáig 155 intézményértékelési szakembert képzett ki.²

SZEMÉLYES TAPASZTALATOK

Magam a 2001 nyarán szervezett képzés keretében készültem fel a feladatra. Szakértő-társaim zömmel beosztott óvónők, tanítónők és tanárok, szakterületükön elismert pedagógusok. Motivációjukban a tapasztalatszerzés és a kollégákkal történő eszmecsere dominált. Már a képzés során ráébredtünk arra, hogy a program átfogó közoktatási látásmódot, de egyúttal az előre egyeztetett műveltsorhoz való fegyelmezett igazodást követel meg, amihez nem elég a pályán eltöltött tíz év és az átfogó tantárgy-pedagógiai ismeretek birtoklása. Célzott képzés nélkül nem lehet (és nem szabad) az intézményértékelésre szóló megbízást elvállalni és ellátni. Reméltük, hogy a gyakorlat teszi majd a mestert; vártuk, hogy oktatási-pedagógiai ismereteink átlépjék az osztálytermi-munkahelyi kereteket; s tudtuk, hogy a számítógéppel – ha eddig nem is – most majd megtanulunk bánni. Az intézményértékelésbe történő bekapcsolódásunkkal ez a tanulási folyamat megkezdődött, és azóta is tart. Szakértőink többsége mára valóban jól képzett és komoly gyakorlattal rendelkező szakemberré vált.

Senki sem állíthatja, hogy egyedüli letéteményese a teljes oktatási-pedagógiai tudásnak, ezért a szakértők – egy vezető szakértő irányításával – az intézmény méreteitől függően 2-4 fős, nagy-

fokú kooperációra épülő csoportban dolgoznak.

A vizsgálatot az intézmény belső önértékelése indítja.³ A belső kontroll, értékelés léte feltétele a külső értékelés megindításának.

A SZAKÉRTŐ MUNKÁJA

A szakértő, miután felkérést kapott, a helyszíni vizsgálat előtt kétszer találkozik szakértő-társaival. Jó alkalom ez arra, hogy a Magyarország legkülönbözőbb részeiből érkező kollégák megismerkedjenek egymással.

Első alkalommal felosztják egymás között az önértékelési füzet vizsgálati területeit. Közös vizsgálódási terület a vezetés és a kulcsfolyamatok (nevelés-oktatás). Az erőforrások és a gazdálkodás területét ésszerű egy intézményvezetői gyakorlattal rendelkező szakértőre bízni. Ekkor kapják kézhez az intézményi dokumentumokat (a pedagógiai programot, a szervezeti és működési szabályzatot, a házirendet, a tantárgy-felosztást, az órarendet, a csengési rendet és az önértékelési füzetet). A vezető szakértő feladata, hogy összehangolja a szakértő csoport munkáját, és előre egyeztesse a helyszíni vizsgálat lefolytatásának menetét, különös tekintettel a gyakran más helyen tartózkodó fenntartóval készítendő interjúra.

Felkészülés

Ezután mintegy háromhetes *felkészülési szakasz* következik, amikor a szakértő áttanulmányozza a kapott dokumentumokat, és megismeri azt, hogy miként határozza meg magát, milyen kritériu-





mokat állít magáról az intézmény. Elemzi a jogszerűség érvényesülését, másrészt összeveti a pedagógiai program általános elveit, a szervezeti és működési szabályzatot és a házirendet az önértékelés megállapításaival. A dokumentumelemzés informál arról, hogy mi az intézmény küldetése, mik a céljai, alapelvei, milyen a környezete, a közösége, milyenek az adottságai és a korábbi eredmények. Az önértékelés nemcsak információszolgáltatás: jó esetben már ezzel megindul a fejlesztés, a kommunikáció segítése, a tudatosság növelése és a helyszíni vizsgálat menetére való ráhangolódás. A dokumentumelemzés tájékoztat az erősségekről és a gyengeségekről, következtetéseket enged levonni az elvi deklarációk és a gyakorlat viszonyáról, s alapja lesz a szakértő vizsgálati jegyzőkönyvének.

A vizsgálati jegyzőkönyvben a rá osztott vizsgálati területek szerint egyrészt felvezeti az elemzés során született tárgyszerű megállapításait, másrészt megtervezi a vizsgálati területére vonatkozó kérdéseit. A kérdések leggyakrabban azokból a kritériumokból épülnek fel, amelyeknek megfelel az intézmény dokumentációja, illetve amelyeknek nem felel meg. A szempontrendszer rögzítése mellett megtervezi a vizsgálati módszereket és eszközöket, amelyeket az optimális eredmény érdekében kombinálni kell (interjú, megfigyelés, dokumentumelemzés). Kiválasztja az értékelésbe bevontak körét, ugyanis a program nem ad lehetőséget arra, hogy az intézmény minden munkatársánál látogatást tegyen. A látogatás al-

kalmával elvégzendő feladatait a vizsgálati tervében előre rögzíti.

A csoport második találkozásakor a szakértők – hogy kiküszöböljék az átfedéseket – egyeztetik és összesítik vizsgálati terveiket. (Alapelvünk az arányos terhelés a szakértői csoporton és a vizsgálandók körén belül, ezért pl. egy munkatársat csak egy szakértő látogat vagy kérdez ki.) Összeállítják a helyben vizsgálandó dokumentumok jegyzékét, melyek az addigi ismeretek fényében fontossá váltak az értékeléshez. Az összesített vizsgálati tervet a vezető szakértő a látogatást nyitó vezetőségi megbeszélésen adja át az intézmény igazgatójának. Ezzel az aprólékos munkát és koncentrált figyelmet igénylő tevékenységgel zárul a vizsgálat első, előkészítő szakasza.

Ebben a szakaszban tehát stratégiai szinten vizsgáljuk az intézmény működését, a dokumentumok jogszerűségét. Elsősorban a tervezőmunka milyenségét elemezzük, ezért a pedagógiai program és a szervezeti és működési szabályzat komplex elemzése és megismerése a szakértői tevékenység célja. A szervezeti szintű dokumentumokat – amelyek egyebek mellett a döntéshozatalról, az információs csatornákról, a szervezeti struktúráról és kultúráról, a konfliktuskezelésről, a kommunikációról közölnek értékelhető információkat – részben az előzetes felkészülés szakaszában tanulmányozzuk át (pl. tantárgy-felosztás, szervezeti és működési szabályzat, házirend, évkönyvek); részben az intézménylátogatás során elemezzük (pl. éves intézményi és





munkaközösségi munkatervek, értekezleti jegyzőkönyvek, statisztikai jelentések, törzskönyvek, naplók). Operatív szinten a stratégiai-szervezeti dokumentumokban leírtak és a napi működés kapcsolatának vizsgálata folyik. Ez már a két és fél napos *helyszíni vizsgálat* tárgya.

Helyszíni vizsgálat

A helyszíni vizsgálat során közös program a nyitó és a záró értekezleten való részvétel, az első találkozás az intézmény igazgatójával és vezetésével, esetenként a fenntartóval készítendő interjú.

A *nyitó értekezleten* tisztázzuk a látogatás és az intézményértékelés célját, menetét, s lehetőség nyílik a kölcsönös bemutatkozásra. Mivel ezen minden pedagógus megjelenik, ekkor bonyolítjuk le a pedagógusok számára összeállított intézményi *kérdőívek* kitöltését. A kérdőívek statisztikai kiértékelésének az első látogatási nap végére meg kell történnie, mert a következőkben támpontul szolgál az interjúzáshoz és a megfigyelésekhez.

Helyben alkalmazott módszerek tehát az adatok elemzése, a – már említett – dokumentumelemzés, a megfigyelés és az *interjúk* elkészítése. Fokozott várakozás figyelhető meg az óralátogatások előtt, mert a magyar pedagógustársadalom az elmúlt évtizedekben elszokott ettől. A vizsgálat előre rögzített menetéből következik, hogy mindenki tisztában van azzal, kinél lesz látogatás. A hospitálások közös, előre rögzített szempontjai a kor-

szerű általános didaktika megállapításain nyugodnak.

Három fő viszonyítási pontunk van: Megfelel-e az órai munka a pedagógiai programnak? Megfelel-e a korszerű pedagógiai elveknek? Megfelel-e a keresztény pedagógia elveinek? Értékelésünket egy formalizált táblázatba vezetjük be. Figyeljük a tanítási óra vagy foglalkozás céljának a tisztázottságát; a motiválás és az aktivizálás lehetőségeinek kihasználását; a differenciálás megjelenési formáit (ez utóbbi különösen a pedagógiai programmal összevetve szolgáltat információt). Az egyes didaktikai feladatok értékelése kapcsolódik a pedagógusok módszertani kultúrájához, a taneszközök használatához. Megfigyelési szempont a tanár-diák viszony, a nevelői hatások. Minden óra- vagy foglalkozáslátogatás után rövid (öt-tíz perces) megbeszélést tartunk az érintett pedagógussal. Ennek során közösen reflektálunk az órai történésekre, észrevételeket, javaslatokat fogalmazunk meg, és az intézmény egészére vonatkozó kérdéseket teszünk fel, amelyeket a vizsgálati jegyzőkönyvben előre megterveztünk.

A program menetében egy-egy óralátogatást általában interjú vagy dokumentumelemzés követ, így a feszített, szünetet nem tartalmazó vizsgálati terv megvalósítása kevésbé megerőltető. Az interjúkészítésekre zömmel strukturált interjúkat tervezünk, hiszen kérdéseinket a vizsgálati jegyzőkönyvben előzetesen rögzítettük.

Az interjú csoportos is lehet. Így járunk el a szülők, a tanulók, a munkakö-





zösségi vezetők, a technikai dolgozók kérdései. A tanulók és a szülők minden esetben pozitívan, mi több, örömmel fogadják, hogy véleményüket elmondhatják, jogaikat gyakorolhatják. Ez az intézmény vezetőiben és a pedagógusokban a kapcsolatépítés szükségességét tudatosítja.

A záró értekezleten a vezető szakértő rögzíti a tapasztaltakat. Az írásbeli értékelésnek majd ezzel összhangban kell megfogalmazódnia. Ekkor felelhetünk meg a beszámolási kötelezettség etikai normájának a kérdőíves felmérések eredményének ismertetésével. Fontos, hogy a vezetést és a pedagógusokat megerősítsük abban, amit jól csinálnak, de már itt mutassunk rá a fejlesztendő területekre. Az értékelés nem szólhat az egyes pedagógusok óráiról, az intézmény tevékenységét átfogóan kell jellemezni. Az értékelő beszéd az iskola szereplőinek igényeihez, az előre megállapított kritériumokhoz, az országos célokhoz és pedagógiai normákhoz mér, és javaslatokat is megfogalmaz alternatív formában. Ezzel zárul a vizsgálat második, megterhelő, de legszebb szakasza.

Értékelés

A harmadik fázisban minden szakértő megfogalmazza az általa megfigyelt területek szerint haladva az *értékelő jelentését*, amely értékelő elemeket tartalmaz, de nem átfogó ítéletalkotás. A szakértőnek azonosítania kell az erősségeket, a gyengeségeket, s fejlesztési perspektívákat kell vázolnia. Javaslatot tehet a pedagógiai dokumentumok új-

ragondolására, összhangba hozására, új, tanulást fejlesztő technikák, korszerűbb ellenőrzési-értékelési módszerek bevezetésére, az intézményi mentor tevékenység kiépítésére, a diáktanács fokozottabb bevonására, a fenntartóval való kapcsolat erősítésére, a tantestületi kérdőívek rendszeres alkalmazására, általánosságban a defenzív, védekező magatartás átalakítására, dialógusra építő pedagógiai gondolkodásra. A vezető szakértő ezek alapján összegző, minősítő és javaslattevő *intézményértékelést* ír, melyet a szakértők írásbeli elfogadó nyilatkozatával hitelesített. A vélemény a szokásos viszonyítási pontokon túl figyelembe kell hogy vegye: zömmel rövid életű intézményekről van szó (a tizenöt évvel ezelőtti nyolc intézményből mára több mint 300 lett⁴).

SZAKÉRTŐINK A PROGRAMRÓL

Szakértőink több konferencián értékelték már a szakértői munkát. Kérdőíves felmérésekben és szóbeli közlésekben a szakértők egybehangzóan megfogalmazták, hogy ez a feladat nemcsak a látogatott intézmény számára bír fejlesztő erővel, hanem saját munkahelyük számára is, mert szakmai tudásuk javulása visszahat az anyaintézményben végzett munkájuk minőségére. A leginkább kompetensnek a kulcsfolyamatok vizsgálatában tekintik magukat; kezdetben kevésbé érzik felkészültnek magukat a vezetés és szervezeti kultúra, a pénzügyi folyamatok és az intézményi szabályzatok terén.

A programot kidolgozottak, segítő szándékúnak, fontosnak tartják. Olyan-





nak, amelyben az egymástól nagy távolságra dolgozó pedagógusok, intézmények „nyitottak egymás felé”, a vizsgálandó intézmény pedig „összeszedi magát”. Nehézséget okoz a helyszíni vizsgálat során az idő rövideje, az erős megterhelés. Kiemelték az alapos felkészültséget – mindkét fél részéről –, mint a sikeres vizsgálat zálogát⁵. Mindannyian folytatni szeretnék a részvételüket a programban, annak ellenére, hogy „nehéz feladatnak” tartják, amelyet „erős lélekkel kell vállalni”.

Miért akarják mégis folytatni? Mert – mint írják többen – érdekli őket a magyar iskola sorsa, tenni szeretnének a pedagógiai munka színvonalának javításáért, és mert mérhetetlenül sokat tanulnak általa, hiszen „a program kitekintést ad az iskolarendszerre, a világra”.

A szakértők által készített intézményértékelések alapján néhány általános érvényű megállapítást is tehetünk a katolikus közoktatási intézmények jelenlegi állapotáról, illetőleg magáról a modellről. Ezek a következők:

- A katolikus közoktatási intézmények a *tárgyi-anyagi* természetű erőforrások tekintetében a skála két szélső pontja között helyezkednek el. A XXI. század korszerű iskolájától kezdve a méltatlan körülmények között tengődőig mindenféle megtalálható közöttük.
- Az emberi erőforrást illetően egyöntetűbbé kezd válni az összkép: miközben a nevelőtestületek fokozatosan megtalálják keresztény identitásukat, és mind elkötelezettebb szolgáloivá

válnak a katolikus közoktatásnak, a külvilág (szülők és tanulók, valamint a települések mikrokörnyezete) támogató együttműködése lassabban gyarapszik, vagy éppen megtorpanni látszik. Intézményeink még mindig (vagy újra?) ellenséges közegben végzik újraevangelizáló munkájukat.

- A környezet adta kihívásokra intézményeink egy része még nem tud elég rugalmasan adekvát választ adni. A *stratégiaalkotás* (a nevelési program és a helyi tanterv komolyan vétele) sok helyen még gyenge pontja az intézménynek.
- Ugyanakkor érezhetően erősödik a katolikus közoktatási intézmények *vezetői* köre. Gyarapszik a vezetői kildetésüket magas színvonalon ellátó igazgatók, óvodavezetők száma. Az itt-ott jelentkező vezetési problémákat viszont a fenntartók nem minden esetben tudják hatékonyan megoldani. A kötelező *vezető-továbbképzés*, a szakvizsga megkövetelése, a vezetői pályázati rendszer csak szükséges, de nem elégséges feltétele az intézmények életében kulcsszerepet játszó vezetők kiválasztásának, kinevezésének és – indokolt esetben – felmentésének.
- Intézményeink *pedagógiai kultúrája* hasonló képet mutat, mint az önkormányzati óvodák, iskolák esetében: igen széles skálán mozog. Mindazonáltal a pedagógiai kultúra fejlesztése terén még sok tennivaló akad.
- Igen sok helyen fejlesztendő a *szervezeti kultúra* is: a nevelőtestület együttműködési készsége és erre vonatkozó igénye; a szabályok együttes megalkotása és a végrehajtásuk ellenőrzése-





- ben való részvétel; a belső és a külső információs csatornák hatékony működtetése; stb.
- Az *adminisztrációs* fegyelem a legtöbb helyen a várakozásokhoz képest magasnak bizonyult.
 - Az *eredmények* szinte kivétel nélkül mindenütt fejlődést mutatnak. A javuló tendenciákat országos adatok is alátámasztják.
 - Az intézményértékelések *megbízhatóan feltárják* az egyes intézmények működésének jellemzőit. Az eredményeket az erőforrásokhoz és a helyi adottságokhoz mérik. Rámutatnak az erősségekre és a javítandó területekre, hasznos segítséget nyújtanak a további stratégiaalkotó és -fejlesztő vezetői, valamint pedagógiai munkához. Megbízható támpontot jelentenek a fenntartó számára jogainak és kötelességeinek gyakorlásában.
 - A *modell működőképessége és hasznossága* mellett egybehangzóan érvelnek az érdekelt felek, elsősorban a vizsgálatban már részt vett intézmények vezetői és pedagógusai. Az önértékelés, az intézménylátogatás, majd a kéhez kapott intézményértékelési dokumentum a legtöbb intézmény életében határkönek számít. Számos esetben önvizsgálatot és *megújulást eredményez*. Munkájuk reflektorfénybe állítása és szakszerű értékelése nemhogy sértené őket, hanem ellenkezőleg: igénylik és értékelik azt. Kritikai észrevételeik zöme épp arra irányul, hogy hosszabb ideig tartó és gyakoribb vizsgálatot tartanának sokkal szűkebbnek.
 - A modell alkalmas arra, hogy elősegítse a közoktatási rendszer belső *tanulási folyamatát*. Ez a tanulás nemcsak az ellenőrzött intézmények egyes pedagógusaira értendő, hanem hangsúlyosan azokra a *szakértőkre* is, akik az ellenőrzéseket végzik. Valamennyien gyakorló pedagógusok. 76,5%-uk beosztott pedagógus, és csak 23,5%-uk intézményvezető vagy -helyettes. Felkészítésük, majd a projektben való szakértői részvételük olyan intenzív tanulási lehetőség számukra, amelynek értékét beszámolóikban igen nagyra becsülik. És a szakértők többlettudása visszajut az anyaintézményükbe, ahol újabb fejlődést eredményezhet.
 - A szakértők ugyanakkor a *modell gyenge pontját* is jelenthetik akkor, ha felkészítésük hiányos, vagy kiválasztásuk nem megfelelő. Ők a projekt legfontosabb *humán erőforrásai*, amelynek karbantartását – egyebek mellett – továbbképzések segíthetik.
- A projekt – talán legfontosabb – eredményét jól mutatja be az egyik abban résztvevő szakértő az írásos beszámolójában: „Az önértékelés rádöbbentette az intézmény vezetőit, a pedagógusokat a *tökéletesebb munkavégzés lehetőségeire*. A szempontok tükrében belátták addigi hiányosságaikat, tévedéseiket. Megértették, hogy a jó dokumentum sallangmentes, konkrét és megvalósítható. (...) A programnak köszönhetően megerősödött a katolikus iskolába vetett bizalmuk, optimizmusuk.”





JEGYZETEK:

¹ A 105/1999. sz. Kormányrendelet az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont feladatává teszi a szakértői munkavégzés irányelveinek kiadását. Az irányelveket az OKÉV – ismeretlen okból – még nem adta ki.

² Lásd még: Bajzák Erzsébet M. Eszter: *A komplex intézményellenőrzési és -értékelési program jelentősége és eredményei.* = Mester és Tanítvány 2. sz.

³ A vizsgálat menetéről részletesebben lásd: Hoffmann Rózsa *Szakmai ellenőrzés és értékelés a katolikus nevelési-oktatási intézményekben* című tanulmányát (=Mester és Tanítvány 2. sz.); az önértékelésről lásd: Leibinger Jánosné *Intézményi önértékelés* című tanulmányát (=Mester és Tanítvány 2. sz.).

⁴ Lásd: Bajzák Erzsébet M. Eszter tanulmányát (=Mester és Tanítvány 2. sz.).

⁵ Részletesebben lásd: Bajzák Erzsébet M. Eszter tanulmányát (=Mester és Tanítvány 2. sz.).





SZAKMAI VÉLEMÉNY AZ INTÉZMÉNYÉRTÉKELÉS A KATOLIKUS KÖZOKTATÁSBAN CÍMŰ KUTATÁSI ÉS FEJLESZTÉSI PROGRAM EREDMÉNYÉRŐL¹

KOVÁCS SÁNDOR

A hasonló tárgyú fejlesztések során ennek az eszközrendszernek a tanulmányozása, ismerete nem mellőzhető. Nem kétséges, hogy a közoktatási rendszer egészére is vonatkozhat érvényessége, az eredmények minden nehézség nélkül transzponálhatók.

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karán a Hoffmann Rózsa tanszékvezető irányításával szerveződött kutatói együttes kidolgozott egy műveleti, eszköz- és eljárásrendszert, melyet a csoport az Intézményértékelés a katolikus közoktatásban kifejező címmel mutatott be 2003 októberében, a III. Országos Neveléstudományi Konferencia egyik szimpóziumán. A kutató-fejlesztő munka eredményét – az írásbeli összegezést és a konferencián közzétett szóbeli és demonstrációs produkciót – megismerve, a véleményalkotásra felkért opponens az alábbiak szerint fejezte ki álláspontját.

Hogy a kutatócsoport beszámolójával pontos és hiteles legyen a kommunikáció, az opponens a „párbeszédet” minden téma- és gondolati egységnél az alkotók tételes megállapításainak idézésével kezdi és kezdeményezi. (A tanulmány-rezüméjéből és a konferencia-előadásból idézett fejezetcímek félkövér dőlt betűvel, a kutatók által megfogalmazott karakterisztikus állítások dőlt betűvel, s mindkét fajta citátum zárójelben jelenik meg a szövegben.)

(Bevezető összefoglaló: 1985-től nincs kívülről figyelő és minősítő szakmai kontroll az iskolák felett.)

Oktatáspolitikai, oktatásirányítási álláspont kérdése, hogy a szakmai kontroll-problémát vagy inkább kötelezettséget milyen természetűnek és milyen nagyságrendűnek ítéljük meg:

- a (nemes értelemben vett) liberális oktatásirányításban ez nem generális (bár mégsem „zéró” értékű) probléma; ebben a műveleti körben – tehát a kontrollt illetően – az intézmény önértékelő képessége és gyakorlata tarthatja az iskolát színvonalasan működőképes állapotban (azazhogy a kívánatos nívón legyen képes a felmerülő oktatási és nevelési szükségleteket kielégíteni);
- a (nemes értelemben vett) konzervatív neveléspolitikai – pl. a katolikus iskolákat jellemző oktatásirányítás – biztonságosan, értékrendi és módszertani koherenciában törekszik tartani az intézményrendszert; ebben a dimenzióban a „kontroll” már markánsabb probléma; nem véletlenek





tehát a szimpóziumon bemutatkozó kutatócsoport törekvései.

A csoport által kidolgozott modell a hazai közoktatásban viszonylag szuverén módon működtethető eszközrendszer testesít meg, azaz bármelyik „irányítói”, fenntartói kontextusban használható. Alkalmazásával oldani lehet azt az elmentmondást, hogy az oktatáspolitikai centrum és/vagy a fenntartó keveset tud arról, hogy mi is történik a perifériákon. (Persze egy másfajta és jellegzetes álláspontból feltehető a kérdés: miért probléma az, hogy a centrum és akár a fenntartó keveset tud erről?)

A Közoktatási Törvény kielégíti a fent jelzett kettős irányításpolitikai szükségletet:

- a centrum és/vagy a fenntartó tájékozódhat az intézmény működéséről a szakértői kör közreműködésével;
- lehetővé teszi, hogy a fenntartó ellenőrizhessen.

(A fejlesztés során a kutatócsoport komplex és eleve létező eszközöket, pontosabban funkció- és státusz-egységeket kapcsol össze és mozgósít:

- a MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS-funkciót, MINŐSÉGI KÖR-státuszt,
- a FOLYAMATVIZSGÁLÓ-funkciót, „SZAKFELÜGYELŐI”-státuszt,
- a KÜLSŐ MÉRÉSEK-funkciót, KÜLSŐ SZAKÉRTŐI-státuszt.)

Érzékelhető, hogy a csoport megragadott minden, a számára elérhető rendszerbéli adottságot:

- az iskolarendszerben fellelhető minőségügyi fejlesztést;

– azt, hogy a különböző fejlesztési törekvések következtében az intézményekben egyre átláthatóbbak a struktúrák és a működéselemek;

– azt, hogy a különböző szintű – a nemzeti, a megyei és az önkormányzati fenntartói – oktatáspolitikai célkitűzések teljesítése is ellenőrizhető.

Ha az opponens jól ismeri az oktatáspolitikai kontextust – s ezt talán joggal feltételezi magáról –, akkor a kutatócsoport ideáira, a kifejlesztett eszközrendszer alkalmazására fogékony, legalábbis engedékeny az (aktuális) oktatásirányítás.

(A szakmai ellenőrzési, értékelési modell: *a csoport komplex szakmai ellenőrzési és értékelési modellel dolgozott ki a katolikus közoktatás számára.)*

A katolikus iskolai szisztéma szinte ajánlja magát az itt bemutatott eszközrendszer használatára:

- ugyanis értékrendjét tekintve egységesebb, mint a teljes közoktatás (azaz az értékelési és ellenőrzési referencia-pontok közvetlenebbül ragadhatók meg);
- a katolikus iskolai szisztéma a fenntartótól (talán) egyszerűbben érhető el, az autoritásban erős egyházi hierarchia hatásosabban irányít(hat)ja intézményét, mint más fenntartó a sajátját.

(A kidolgozott eszközrendszer alkalmazásának célja – egyebek között –, hogy belső fejlesztési folyamatokat inspiráljon, s hogy az intézmény önmagához viszonyított értékelé-





sét is lehetővé tegye, hogy a pedagógiai hozzáadott értéket minősítse.)

Valóban, az ilyen módon „kézbe vett” intézmény ab ovo jó alanya a fejlesztésnek. Viszont ebben az esetben, vagy ilyen körülmények között, a vonatkozó pontok (értékelési kritériumok és mutatók) csaknem teljes tárházát „belsőről”, „belső” lehetséges kidolgozni.

A „valeur ajoutée”, a hozzáadott érték kimutatása már kényes művelet. Nemigen lehet találni olyan iskolaintézményt, ahol ezt ne mutatnák ki, s ne deklarálnák a nevelőtevékenység határosságát és sikerességét!!! Valójában két, többnyire korrekt megoldás kínálkozik:

- az ismeretszerzés, a képességfejlesztés és a magatartásformálás terén szabatosan kapcsolatba kell hozni adott intézményben a rendszer „bemenetét” (a szervezeti és individuális adottságokat, a működési feltételeket) és „kimenetet” (azaz a pedagógiai produkciót);
- vagy pedig két európai oktatáskultúrában (pl. Franciaországban 1997-től) alkalmazott, a szociokulturális háttér-változóval operáló értékelési rendszert hasznosítani. (Ez utóbbiról a 2000. márciusi Új Pedagógiai Szemleiben lehet pontosan informáló tanulmányt olvasni.)

Mindkét variáció tipikus „bemenet-kimenet” vizsgálódást reprezentál, amely nem foglalkozik azzal, hogy valójában mi is történik a fekete dobozban (az adott intézményben és különösképpen az osztályban), hogy a „hozáadott érték” iskolák közötti különbözősége, a tény konstatación túl, hogyan is jön létre.

(A publikált anyagokból kiolvasható, hogy a csoport propagálja az audit-jellegű vizsgálatokat.)

Az iskolaintézményi audit hazai alkalmazása elterjesztésének valóban itt az ideje. A hiányhelyzet annál is inkább „kezelhető”, mert úgy tizenöt éve a művelettel kapcsolatban jól standardizált megoldásokkal, eszközökkel lehet találkozni a világban, amelyek nem idegenek hazai viszonyainktól sem.

(Irányított önértékelés ... a modellben: az önértékelésen alapuló külső értékelés a korszerű.)

A „külső” és „belső” összekapcsolása az egyik nagy vállalkozása a csoportnak. Kiindulópontja: az intézménynek (a benne dolgozó vezetőknek, pedagógusoknak) olyan eszközt kell és lehetséges kézbe adni, amelyben a referencia-pontok, a kritériumok és az indikátorok hitelesen reprezentálják adott iskola vagy iskolák struktúráját és működését. Ez valószínűleg járható út, vagy talán inkább ez a járható út, már-már hogy az önértékelési műveletek (is) korrekt módon épüljenek fel és bonyolódjanak le.

Egyébiránt érzékeltetni, találni lehet olyan törekvéseket is, hogy az ún. participatív iskolaaudit (résztevő átvilágítás) folyamatában „edzi” magát a tantestület, a „belső” értékelő kör, az átvilágító szakértő pedig az önértékelésre felkészítés egyik lehetséges módjának tekinti az eljárást.





(Az Önértékelési füzet az EFQM-struktúrával és a körülményekből, tapasztalatokból „levezetett” értékelés-kritériumokkal és mutatókkal operál. Öt területbe integrálja a jellemzőket.)

Az EFQM minőségbiztosító, -fejlesztő, -értékelő eszköz kapacitásával kapcsolatban egyetértés van a közoktatásban. Az irányított önértékelésre vonatkozó instrukciói kellő mozgásteret adnak a korrekt adaptációhoz. Így aztán telitalálat, hogy a csoport ehhez az instrumentumhoz nyúlt.

(A szakértő szerepe a szakmai ellenőrzésben: a törvény a szakértőt az intézményellenőrzés kulcsfigurájává tette.)

A megállapítás igazságához nem férhet kétség, bár az opponens szívesen vet fel legalább két megszorítást:

- a szakértőnek nincs hatásköre az ellenőrzés (vagy inkább értékelés) tárgyának kiválasztásában, azaz abban, hogy mit ellenőriz, értékel; ő megrendelésre dolgozik;
- a szoros értelemben vett ellenőrzési funkciót korlátozottan érvényesítheti, ugyanis nem szankcionálhat.

A fentiekből érdemes eljutni egy további distinkcióhoz, amely az ellenőrzés és az értékelés között jeleníthető meg. A két művelet más-más paradigmához tartozik. (Egyébiránt ez a precíz megkülönböztetés éppen iskolaintézményértékeléssel foglalkozó szakemberektől származik. (Ardoino, J. – Berger B.: *D'une évaluation en mielte, r une évaluation en acte*; ANDSHA – Matrice, Paris, 1989, p. 9-30.) Eszerint:

- az ellenőrzés a normából, a mértékből, a modellből indul ki; minden vonatkozási pont állandó, „időn kívüli”, azaz a normák a vizsgálódást messze megelőzően, máshol, a helytől függetlenül állnak össze; az „ellenőrzők” a normáktól való eltérést szankcionálják;
- az értékelés (viszont) az értékekről való gondolkodás, az intézményi akciókba integrálódik; a kritériumok, mutatók az értékelés folyamatában készülnek, sem időben, sem térben nem előzik meg, nem különülnek el a vállalkozástól, a vállalkozás aktualitásától.

Mint ahogy az itt idézett és időszerű oktatáspolitikai álláspont, végső soron a kutatócsoport is az értékelés-értelmezést részesíti előnyben (egyebek között lásd a program címét).

(A hangsúly a szakmai ellenőrzésben is a tanácsadásra, a fejlesztésre helyeződik.)

Az „inspection” funkciójának ilyenfajta gazdagodása, gazdagítása más modern közoktatási rendszerekben is tapasztalható. Például az ún. Top-Down, a felülről jövő, rendszermegújító innovációk ösztönzője, mozgatója, propagátora az „inspecteur”. Ez még abban az esetben is tapasztalható, sőt talán még hangsúlyozottabban, ha az innováció bevezetése nem is kötelező.

(A program eredményei: a kutatók bemutatják az intézményrendszerünket érintő legjelentősebb programot.)

A kutatócsoport tagjainak van okuk nagyra értékelni a munkát. A vállalt fel-





adatot színvonalasan teljesítették. Igen jelentős fejlesztő tevékenységet végeztek. Realitásérzékük kitűnő, világosan látják, hogy az intézményértékelés tekintetében most mit érdemes forszírozni. Hogy valóságos szükségletek váltották, váltják ki törekvéseiket, azt mi sem bizonyítja jobban, mint hogy az érintett iskolákban nagy bizalommal és szívesen fogadják az eszközöket, a tanácsot, a segítséget. A fejlesztésfolyamat precíz és klasszikusan korrekt műveletekkel történt és történik. A hasonló tárgyú fejlesztések során ennek az eszközrendszernek a tanulmányozása, ismerete nem mellőzhető. Nem kétséges, hogy a közoktatási rendszer egészére is vonatkozhat érvényessége, az eredmények minden nehézség nélkül transzponálhatók.

Végezetül, két mondatnyi kifejezés a konstrukció természetéről és az opponens álláspontjáról:

- a szóban forgó értékelés-modellben a kívülről érkező intervenció intenzitása nagyobb, erősebb, mint az intézményi belső értékelő erők felszabadítására való törekvés;
- az opponens számára a fordított arány kifejeződése kicsivel szimpatikusabb lenne; ez az attitűd viszont a kissé eltérő oktatáspolitikai álláspontból következik.

JEGYZET:

¹ A III. Országos Neveléstudományi Konferencián, 2003 októberében elhangzott opponensi vélemény szerkesztett változata.





A MINŐSÉG ÉS AZ INTÉZMÉNYÉRTÉKELÉS ÖSSZEFÜGGÉSEI

KŐRÖSNÉ MERKL HILDA

A minőség „biztosítása”
elkötelezettség; mérése,
értékelése pedig az irányítói
szerepét biztosítja. (...) Az extenzív
fejlesztéshez elsősorban anyagi források
szükségesei: jobb infrastruktúra,
alkalmasabb épületek, stb. Ezekre a
következő években láthatóan kevesebb
az esély a korábbinál. Felértékelődnek
tehát az intenzív fejlesztés lehetőségei.

„A magas tudásszint és az alapos szak-
képzés abszolút feltételei az erkölcsös,
az értelmes és ezáltal a keresztény cse-
lekvésnek.”¹ A minőség benne foglal-
tatik a fenti meghatározásban. A minő-
ség – bár az egyes korokban más szóval
jelölték – mindig célja és jellemzője
volt a keresztény oktatásnak, hiszen ha
nem így lett volna, állandó ellentmon-
dás feszítené kereteit.

Az oktatási cél a történelemben min-
dig társadalmi elvárásokat tükröz, a jö-
vőre irányul, de képet ad az aktuális
társadalomról is. Ezért törvényszerű,
hogy céljai, tartalma és módszerei las-
san bár, de folyamatosan változzanak.

Az oktatási cél mélyén húzódik meg
a kor vagy az irányzat *emberképe*. Ezen a
ponton kapcsolódik hozzá a nevelés
mint folyamat az összefüggésbe, mely

átfogó fogalom, és amelynek az oktatás
csak része. Az emberkép elkerülhetet-
lenül világnézetet tükröz. (Ebben a te-
kintetben az ún. ideológiailag semle-
ges oktatás is világnézetet, sőt igen ve-
szélyes változatot tükröz, mégpedig a
relativizmust.)

A katolikus nevelés-oktatás ember-
képe az isteni teremtettség tényére
épít. Így határozza meg saját célját és
módszereit. A cél idődimenzióban va-
lósul meg, és az időtlenre, az örökké-
valóra készít fel. Az emberi létet érték-
nek tekint, és egységben szemléli a te-
remtettség világ más elemeivel, vallva
minden teremtmény Istenre irányult-
ságát és megváltottságát. Felelősségét
ezek tudatában fogalmazza meg és
vállalja.

Az ember, mint teremtettség lény, vala-
mint az élet iránti feltétlen tisztelet ha-
tározza meg tehát a katolikus nevelés-
oktatás értékrendjét. Az értékrend ön-
magában is minőségelveket iniciál. A
minőség „biztosítása” ezekből fakadó
elkötelezettség; mérése, értékelése pe-
dig az irányítói szerepét biztosítja.

A keresztény értékek mind a világné-
zeti, tehát szorosabban vett nevelési,
mind az oktatási tevékenység színvona-
lát, minőségét meghatározzák. Mivel a
katolikus iskola a keresztény ember-
képből indul ki, ezért nem lehet kizá-
rólágos törekvése, hogy emberek által
meghatározott célra, azaz csupán a
tantervek megvalósítására irányítsa te-
vékenységét. Ezért töreksenek a ke-
resztény iskolák tanterveik individuali-
zálására, saját arculatuk kialakítására.
A „profilos” iskolák a nemzetközi fel-





mérések és a PISA-tanulmányok alapján is kimutathatóan vonzóbbak és keresettebbek, mint a kizárólag központi normáknak megfelelni akarók.

A keresztény nevelésű ember tevékenysége széleskörű, messze túlmutat a csupán szakmai szempontokon. Az oktatásnál szélesebb kört ölel magába, szélesebb dimenziót céloz meg, mert a műveltség elérésére törekszik. A műveltség pedig, mint átfogó fogalom, magában foglalja az oktatást, képzést és a nevelést is.

Ezért az intézményértékelés folyamatában a következő kérdésekre kell megtalálni a választ:

1. Mit tesz az oktatási intézmény a *műveltség megalapozásának* és kibontakoztatásának érdekében?
2. Képesse teszi-e a gyermeket, a fiataalt arra, hogy a világ sokszínűségében és szétdarabolt jelenségei között *elgazodjék*, tudja azokat *rangsorolni* és értékelni, hogy az így nyert belátásnak rendelje alá gondolkodását és cselekvését?
3. Végül, de nem utolsó sorban, milyen *módszerekkel és eszközökkel* segíti a fiatalokat és az egész iskola közösségét a műveltség elérésében?

A komplex intézményellenőrzésnek a fenti kérdéseket kell vizsgálnia, a fenti tartalmakra és formai elemekre kell kiterjednie. Emellett szükséges még néhány további kérdés megválaszolása:

1. Képes-e az ellenőrzési és értékelési rendszer, mint a jó parabolaantenna, befogni egy-egy intézmény teljes sugárzását?

2. Rávilágít-e az összefüggésekre, és helyesen következtet-e? Képes-e feladatokra bontani javaslatait, segítve ezzel az intézmény stratégiai és taktikai tervezését, ezáltal értékteremtően és értékmegőrzően hozzájárulni a keresztény közoktatás és ezzel együtt a magyar oktatás egészének fejlődéséhez?

Jelentős kérdések tornyosultak tehát követelményként egy intézményellenőrzési rendszer kiépítése előtt.

A katolikus közoktatásban megszületett egy ilyen program. Bátran állíthatjuk, hogy *modell értékű kezdeményezés*. A komplex jelző valóban megilleti. A programmal szemben támasztott követelményeknek megfelel, a fenti kérdésekre árnyalt elemzés alapján ad választ. A benne megfogalmazott kritika és önkritika elemei, valamint ezek vállalása bátorságot mutat. Köszönet érte az alkotóknak.

Az oktatás-nevelés területén is kialakult versenyhelyzetben, amely a születek számának további csökkenése miatt elkerülhetetlenül élesebb lesz, lehetetlen eredményt elérni, ha munkánk nem *értékőrző és innovatív egyszerre*. A versenyben az intézmények és a fenntartók számára egyaránt fontos meglátni és összehasonlítani a mérési eredményeket. Az intézményellenőrzés és az állami törvényességi ellenőrzés között több síkon átfedés tapasztalható, ugyanakkor a két rendszer ki is egészíti egymást, mintegy tükröt tartva az intézmények elé. Mivel a közoktatási intézmények működésének fedezete –





fenntartóiktól függetlenül – szinte kizárólag a különböző állami normatívákból történik, fontos a korrekt számadás. Az egyházi intézményeknek e téren fokozott figyelemmel, fegyelemmel és mindenképpen törvénykövetően kell eljárniuk.

Az iskolai tevékenység komplex ellenőrzése sokrétű feladat, és igényes munkavégzést követel. Eredményessége a jól kidolgozott modell mellett is, nagymértékben függ azonban az ellenőrzést végző *szakértők* felkészültségétől, rendszerlátásától, az ügyhöz és a feladathoz való viszonyulásuktól, tehát az ellenőrző attitűdtől.

Saját tapasztalataink e tekintetben egyértelműen pozitívak voltak. Rendelkezünk sajnos más irányú információkkal is, melyek szerint az ellenőrzés a hibakeresés terévé vált, frusztrálta a munkatársakat, tehát nem szolgálta a fenti célokat.

1987-ben Magyarországon megszünt a szakfelügyeleti rendszer, és külső ellenőrzés nélkül folyt az oktató-nevelő munka. 1990 után jelentősen megnövekedett a tanári szabadság, mint felelősségteljes lehetőség. Erre az évtizedeken át központi irányítás mellett működő oktatási intézményekben dolgozó tanártársadalom nem volt felkészülve.

„A külső kontroll kényszerű nélkülözése eredményezi, hogy voltaképpen senkinek sincs reális képe az intézmények működéséről.”²

A komplex intézményellenőrzés és -értékelés programja következetesen átgondolt, végrehajtható folyamatot

biztosít, és a *közoktatás minden szereplőjének érdekeit megjeleníti*. A tanuló, a tanár, a munkatársak, az iskola vezetősége, a szülők és a fenntartó, de még az intézmény környezetéhez tartozók véleménye is megjelenik.

A legnagyobb kihívást az intézményi *önértékelés* jelentette. Ilyen jellegű önvizsgálatra az iskolák eddig nem kényszerültek. A törvényszerű kezdeti nehézségek, elsősorban a pszichés ellenállás leküzdése után sok fontos megállapításra jutottunk. Az értékelő programban a tényeket, számadatokat, törvényességi pontokat nem lehet figyelmen kívül hagyni. Konkrétumok kerültek mérlegre, nem retorikai fordulatok. Ez minden vizsgált területről elmondható, az eszközellátottságtól a keresztény tartalmak mérésén át egészen a partnerkapcsolatok vizsgálatáig.

Fontos jelzés volt a pozitív és negatív mozzanatok aránya. A megfogalmazott erények automatikusan megerősíthetők, a hibák kiküszöbölésére a „diagnózis” felállítása után tantestületünk szándéka és akarata azonnal a lehetséges terápia felé mozdult el.

A legdominánsabb mégis a *megerősítés* volt mindabban, amit jól végeztünk, mert „a konkurenciaharc eszköze mindenkor saját tevékenységünk valódi, önmagában hordozott értékeinek felmutatása, amelynek nincs szüksége a másikkal történő összevetés szinte óhatatlanul becsmérlő méricskélésére”.³

Nagy súllyal esett latba az érintett partnerek igényeinek és *elégedettségének mérése*. A kérdésekre ugyanis minden megkérdezettnek írásban kellett felel-





nie, így megfontolt válaszok születtek, s realisabb összkép alakult ki. A véleménykutatás ezért betölthette orientációs funkcióját, segítette a szükséges változtatások egyes lépéseinek, fokozatainak meghatározását. Ha az intézményértékelés és a megkérdezettek véleménye egybeesett, örömmel nyugtázhattuk, hogy helyes az irány.

Szakmai munkánk sok területén a komplex ellenőrzés után sem dolgoztunk másképp, csak *tudatosabban*, ami a gyakorlatban növeli a hatékonyságot, de nem csak a megerősítendő, pozitív mozzanatok vonatkozásában, hanem a hibaként, hiányossággként jelentkező pontokon is. Ezek a későbbiekben ritkábban, vagy egyáltalán nem fordultak elő. A tudatosítás/tudatosodás folyamata élesebbé tette látásunkat, további jó és kevésbé jó mozzanatokot fedeztünk fel, egyre jobban kifinomul az önkritika és a kritika. Ez a fejlődési folyamat a rendszeres és szigorú önvizsgálatok nyomán finomuló lelkiismereti fejlődéshez hasonlítható. Tökéletes sohasem lesz a rendszer, mert emberek működtetik, de a tökéletesedésre irányuló szándék és töretlen akarat komoly hajtóerő.

A minőség fejlesztése, mint minden fejlesztés, vagy extenzív, vagy intenzív irányú lehet. Az extenzív fejlesztéshez elsősorban anyagi források szükségesek: jobb infrastruktúra, alkalmasabb épületek, stb. Ezekre a következő években láthatóan kevesebb az esély a korábinál. Felértékelődnek tehát az intenzív fejlesztés lehetőségei. Elsősorban a tanítási-tanulási, a nevelési módszerekre, az alkalmazott technikákra gondolok, me-

lyekkel mind a tanári, mind a tanulói *hatékonyság* és *eredményesség* fokozható. Az ellenőrzésnek a mi esetünkben örömteli eredményei nyomán fokozódott a szakmai munka, erősödött a nevelési tevékenység egységesítésének és következetességének fejlesztése. A hagyományos keresztény polgári értékek kurzusa az általános tekintélydeficit következtében automatikusan megnőtt.

Annak tudatában, hogy „azt, amit tanítunk, el lehet felejtetni, de azt, ahogyan tanítunk, nem lehet elfelejtetni soha”⁴, a tantestület még inkább igyekezett „sorfalat” képezni az értékrend megőrzésére.

A komplex intézményellenőrzés programjáról bátran kijelenthető, hogy jól alkalmazható, értékes modell, melynek eredményei az alábbi néhány javaslattal talán még fokozhatóak.

1. A komplex intézményellenőrzés és -értékelés időbeli és társadalmi folyamatokat vizsgál, ezért időközönként *aktualizálni kell*. Be kell építeni a programba a tartalmi, tanügyi-gazgatási és törvényi, stb. változásokat. Az új kihívásoknak és az azokra adott válaszoknak meg kell jelenniük a modellben. Egyetlen példát említve az Európai Unió, mint szervezet ismeretét, a hazánkra gyakorolt hatásokat, pl. a Bolognai-egyezmény hatását, stb. integrálni kell.
2. A program alapján végzett vizsgálatok iskolákat minősítenek, melyek között esetenként évszázados „különbség” áll fenn. Szükséges lenne, hogy az 1990 után alapított in-





tézményeket, esetleg külön fejezetben, saját történelmükhöz *viszonyít-suk*, hiszen az elmúlt 5-10 év alatt óriási felzárkóztató munkát végeztek. Igazságtalan és elhibázott lépés lenne, ha ezen tények megjelenítésére a programnak nem lenne mód-szere.

3. A szakértői attitűd fontosságáról korábban már szóltunk. Az eddig szerzett tapasztalatok alapján a képzés részeként megfontolandó lenne egy „*alkalmassági vizsga*” bevezetése. A pályaalkalmassági vizsgálatok szükségességét az élet lépten-nyomon igazolja, a piac pedig agresszívan követeli. A katolikus közoktatás talán rendelkezik már megfelelően népes szakmai táborral ahhoz, hogy erre az igényes, „sorsdöntő” munkára csak a legalkalmasabb kollégák kapjanak megbízást. Ha ez megvalósul, az intézmények és a szakértők együttműködésében feltétlenül benne foglaltatik az ellenőrzés és mérés perspektivikus eredményessége.

A komplex intézményellenőrzés és -értékelés sok fáradsággal járó munka,

mely részben valóban plusz feladatokat ró az intézményekre és a munkatársakra. A kontroll és önkontroll rendszeressége és főként folyamatossága révén azonban a szervezettség, azaz a rend az eredményesség és a sikerélmények révén segít új lendület elérésében, olyan helyzeti energia megalkotásában, melyet örömmel alakíthatunk mozgási energiává.

JEGYZETEK:

¹ Ladenthin, Volker: *Was heißt: Schule als Erziehungsgemeinschaft für die Gestaltung von Schule?*, in: Ladenthin, Volker (szerk.): *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und schule*, Aschendorff Verlag, Bonn 2003/2., p. 100.

² *A katolikus közoktatási intézmények minőségfejlesztési programja*, KPSZTI, 2001. március-április, p. 9. (<http://www.katolikus.hu/kpszt/Minoseg/Minoseg.htm>)

³ Uo.: p. 9.

⁴ Korzenszky Richárd: *Istennek, hazának, tudománynak. Konferencia az egyházi oktatás 10 évéről*, 2001. április 9., Oktatási Minisztérium, Budapest, 2001.





TANÁRI SZEMMEL AZ INTÉZMÉNY- ÉRTÉKELÉSRŐL

KOVÁCSNÉ BOTZHEIM ILDIKÓ

A 80-as évek közepéig működő szakfelügyeleti rendszer sokak szerint egyoldalú volt, mert elsősorban a pedagógusok munkájának ellenőrzésére korlátozódott. Az értékelés igazi célját és intézményi hasznosítását senkinek sem volt alkalma meg tapasztalni. A pedagógusok kiszolgáltatottak voltak, hiszen szaktárgyi ellenőrzés esetén többnyire az ellenőrzés időpontját sem tudhatták előre. Az elkészült jegyzőkönyvből egy példány maradt az igazgatónál. Hogy az ellenőrzés után milyen értékelés készült a szaktanárról, azt a legritkább esetben volt módjuk az érintetteknek látni, hallani. Maguk a szakfelügyelők sem tudták, hogy milyen értékelés került az intézményekhez, hiszen ők a feltevéseiknek írták meg jelentésüket.

Példaértékű a katolikus közoktatás rendszerében alkalmazott új komplex intézményellenőrzési és -értékelési modell, mert a külső ellenőrzés során használt módszereket és eljárásokat az intézmény saját belső ellenőrzési tervének kidolgozásához is fel tudja használni. Sok ötletet meríthet az intézmény a saját minőségbiztosítási rendszerének kidolgozásához és annak sikeres működtetéséhez is, hiszen egy modell gyakorlati megvalósulását kísérheti figyelemmel a saját intézményének ellenőrzése során.

A modellt mind tartalmát, mind gyakorlati megvalósítását tekintve a minőségelvűség határozza meg. A vizsgált területek, a használt módszerek és eljárások tekintetében alaposan végiggondolt, kerek egész. Az ellenőrzés átfogó, a nevelési-oktatási intézmény minden területére kiterjed, és minden abban résztvevőt érint. A gyakorlati kivitelezést az országos szakértői listán szereplő pedagógusok végzik, akik a feladatra felkészítő elméleti és gyakorlati képzésen részt vettek.

A hosszú évek bizonytalansága után – hiszen évtizedekig nem működött semmiféle külső ellenőrzés az intézményekben – a katolikus közoktatásban tevékenykedő pedagógusok nagy érdeklődéssel és nem kis fenntartással várták az új program gyakorlatban való megvalósulását. A fenntartások oka a rendszer újszerűségében, összetettségében (komplexitásában) keresendő, hiszen ez az ellenőrzési forma valami merőben újat jelent a közoktatás gyakorlatában. Ha elfogadjuk, hogy egy intézmény jó működéséhez sok ember összehangolt munkájára van szükség, és a nevelés-oktatás folyamata igen összetett tevékenység, akkor azt is el kell fogadnunk, hogy egy intézmény ellenőrzésének és értékelésének alapját is a több irányból megközelített, változatos módszerek segítségével szerzett információk kell hogy képezzék. Ezek a hiteles információk segíthetnek az intézmény reális megítéléséhez, a reális összkép kialakításához.

Mi adja a modell sokoldalúságát, jól átgondolt logikai felépítettségét, a felek közötti kölcsönösség elvének megnyilvánulását?





Ami a szemlélőnek rögtön feltűnik, az az, hogy az ellenőrzést nem egy személy végzi, hanem az intézmény nagyságától és jellegétől függően több olyan szakértő, akiknek szakterülete valamilyen képpen kapcsolódik az ellenőrzött intézményhez. Az ellenőrzés jól előkészített, nem ér senkit sem meglepetés, nincs rajtaütés, nincsenek váratlan fordulatok. A helyszíni ellenőrzést megelőzően a szakértők betekintést nyernek az intézményi dokumentumok és a tantestület, valamint a munkatársak közreműködésével kitöltött önértékelési füzet tanulmányozásával az intézmény munkájába. De ugyanígy az intézmény vezetősége és a tantestület is átfogó képet kap az önértékelési füzet segítségével arról, hogy mely területek ellenőrzésére kerül sor, és mi képezi majd a későbbi értékelés alapját.

A pedagógusok éves munkájukat általában pontosan meghatározott, részletesen kidolgozott terv szerint végzik, amely munkavégzésük során a kiszámíthatóság biztosítéka. Ezt a kiszámíthatóságot érezheti megvalósulni valamennyi kolléga, amikor az ellenőrzés nyitó értekezletén a részletes, a nap szinte minden percére kidolgozott forgatókönyvével ismerkedhet meg.

Az ellenőrzés során a tantestület tagjainak lehetőségük van a sokoldalú bemutatkozásra a tanórán is, és a tanórán kívüli tevékenységek alkalmával is. Véleményüket különböző megközelítésből mondhatják el az óralátogatások utáni óramegbeszélésen, az interjúkban és a kérdőívek kitöltésekor. (A kérdőíveken természetesen mindenki

megőrizheti az anonimitását.) Nemcsak a pedagógusok, hanem más szereplők – a tanulók, a szülők, a nem pedagógus dolgozók – véleménye is alakítja az ellenőrző tevékenység során formálódó képet. A modell ugyanis lehetőséget nyújt arra is, hogy az intézmény fenntartója, továbbá a diákok és szüleik csoportosan elmondják véleményüket az intézmény működésével kapcsolatban, illetve egyénileg értékeljék azt egy kérdőíven. A minősítésnek ez a formája felszínre hozza az intézményi munka pozitív és negatív oldalát egyaránt. A pozitív vélemények megerősítik a tantestületet a munkájában, a negatívak a stratégiák változtatására kell hogy készítsék. Nagy erénye a modellnek, hogy az oktatási folyamat eredményeinek rögzített adatai (év végi eredmények; tanulmányi versenyeken való részvétel) mellett sort kerít egyéni tantárgyi mérésekre is.

A tantárgyi mérőeszközöket külön szakértői csoport állítja össze a kerettantervi követelményeket figyelembe véve. Kellemetlenség érheti az ellenőrzés során azokat a kollégákat, akik nem a tantervi követelményeknek megfelelően, hanem egy adott tankönyv szerint tanítanak. Talán az értékelés eredményei hozzásegítik őket annak belátására, hogy az oktatás alapidokumentuma nem egy adott tankönyv, hanem a helyi tantervek, melyeket az irányadó kerettanterveket figyelembe véve kellett elkészíteni. A mérésben az intézmény minden tanulója részt vesz, és általuk szinte minden szaktanár érintett. Jól végiggondolt az





a gyakorlat is, hogy a mérés a helyszíni ellenőrzés előtt történik, minden tantárgyból ugyanabban az időpontban, melynek lebonyolítását külső szakember ellenőrzi. Jól hasznosítható és elismerésre méltó az a munka, melyet a szakértők végeznek a mérőeszközök sokoldalú értékelésekor. Ez a szaktárgyakra lebontott, tanulócsoportokra vonatkozó összteljesítmény vizsgálata mellett kiemeli a szélső eredményeket (legjobban-legrosszabbul sikerült feladatok), és helyet kap az egyéni teljesítmény értékelése is. A szaktárgyi iskolai eredmények mellett az is szerepel, hogy az elért eredménnyel az intézmény az ellenőrzött intézmények rangsorában hányadik helyet foglalja el. A jó eredmények a szaktanári munkát dicsérik, míg a kevésbé jók a szaktanárt önvizsgálatra, mérlegkészítésre kell hogy ösztönözzék.

A program méltó lezárásának tekintjük a záró értekezletet, amelyen a vezető szakértő a szakértők egyeztetett véleménye alapján az ellenőrzés során tapasztaltakat foglalja össze, kiemelve az intézmény erősségeit, illetve gyengeségeit. Az értékelésnek fontos része annak meggláttatása, hogy az intézmény a saját maga által megfogalmazott célok megvalósításában hol tart, jó irányban halad-e, és érzékelhetők-e a prioritások.

Az elmúlt tanévben szaktanárként éltem át az intézményértékelést. Fenti megállapításaimat személyes tapasztalataim és a kollégáimmal folytatott beszélgetések alapján tettem meg. Tanártársaim velem egyetértve mind tartal-

mát, mind pedig lebonyolítását tekintve alkalmasnak tartják a katolikus intézmények körében működtetett intézményellenőrzési és -értékelési programot arra, hogy segítségével a mindenkori nevelési-oktatási intézményről reális értékelés készülhessen. Melegen ajánljuk valamennyi közoktatási intézménynek.

A továbbiakban a program *hasznosíthatóságát* vizsgáltam a pedagógusok körében. Arra a kérdésre szerettem volna választ kapni, hogy a programban meghatározott és a gyakorlatban ellenőrzött területek milyen jelentőséggel bírnak az intézmény külső megítélésében, valamint mennyire képezik az eredményes munka feltételét, mennyiben meghatározóak a falakon belüli munka minőségét tekintve.

Az eredmények három intézményben végzett kérdőíves mérés eredményét tükrözik, melyben 52 pedagógus vett részt. Mindhárom intézményben volt már ellenőrzés, az egyik iskola már kézhez is kapta az intézményértékelést.

A megkérdezettek 58%-a tartja szükségesnek az intézmény objektív megítéléséhez a külső szakemberek véleményét, 40%-a azt részben tartja fontosnak. Feltűnő, hogy a mérés eredménye szerint a pedagógusok még a tradicionális hármas egységet tartják a nevelési-oktatási intézmény megítélésében igen meghatározónak, a falakon belül folyó oktatást 94%-ban, a nevelőtestületet 90%-ban, a nevelést pedig 88%-ban vélik igen fontosnak. A vezető személyét 71%-ban, a felsőfokú intéz-





ménybe felvettek számát pedig 67%-ban ítélik fontosnak, míg a versenyeken való részvételt 48-48%-ban tartják fontosnak, illetve részben fontosnak az intézmény megítélésében. A megújulásra való törekvési kedv hiánya állapítható meg, amikor a megkérdezetteknek 56%-a csak részben tartja fontosnak az intézmény külső megítélésében az innovatív törekvéseket, 67% pedig a tanórán kívüli foglalkozásokat, illetve az egyéb programokat.

Az intézményben folyó eredményes munka feltételeként a megkérdezettek 90%-ban a jó tanár-diák kapcsolatot, 53%-ban a szülőkkel való jó kapcsolatot, és csak 50-50%-ban a magát folyamatosan továbbképző tantestületet, valamint a szakmailag megtervezett tanévet határozták meg. Öröndetes, hogy az eredményes munka feltételeként a tanárok 54%-a csak részben tartja fontosnak a „jó gyerekanyagot”. Ez ugyanis annyit jelent, hogy nem félnek a munkától, bíznak önmagukban. Kevésbé örvende-

tes azonban, hogy 67%-ban csak többé-kevésbé tartják fontosnak a korszerű módszerek használatát, és 60%-ban az egyéb intézményekkel való kapcsolat-tartást. Elgondolkodtató, hogy a rendszeres szakmai ellenőrzést 63%-ban részben, 23%-ban egyáltalán nem tartják fontosnak, valamint 45%-ban részben, illetve 16%-ban nem tekintik fontosnak a jó vezetést az intézményben folyó eredményes munka feltételeként.

Az eredmények ismeretében megállapítható, hogy még igen sokat kell tenni azért, hogy valóban megvalósulhasson – jelen esetben a katolikus intézményekben – a korszerű tudásalapú és minőségelvű közoktatás. A komplex intézményellenőrzési és -értékelési modell alkalmas arra, hogy az értékelő dokumentumban kiemelje azokat a területeket a nevelési-oktatási folyamatban, amelyek intézményi szinten javítandók, és arra is alkalmas, hogy ajánlásokat, alternatívákat fogalmazzon meg rájuk nézve.

MELLÉKLET:

A kérdőíves felmérés eredménye:

	Igen	Többé- kevésbé	Nem
1. Egy nevelési-oktatási intézmény objektív megítéléséhez <i>külső szakemberek véleményére is szükség van.</i>	58% (30 fő)	40% (21 fő)	2% (1 fő)
2. Az intézmény megítélésében nagy szerepet játszik annak <i>épülete és felszereltsége.</i>	42% (22 fő)	54% (28 fő)	4% (2 fő)
3. Az intézmény megítélésében nagy szerepet játszik a <i>vezető személye.</i>	71% (37 fő)	29% (15 fő)	0% (0 fő)





	Igen	Többé- kevésbé	Nem
4. Az intézmény megítélésében nagy szerepet játszik a <i>nevelőtestület</i> .	90% (47 fő)	10% (5 fő)	0% (0 fő)
5. Az intézmény megítélésében nagy szerepet játszanak a <i>nem pedagógus dolgozók</i> .	8% (4 fő)	56% (29 fő)	36% (19 fő)
6. Az intézmény megítélésében nagy szerepet játszanak annak <i>oktatási-nevelési célkitűzései</i> .	69% (36 fő)	27% (14 fő)	4% (2 fő)
7. Az intézmény megítélésében nagy szerepet játszanak annak <i>innovatív törekvései</i> .	38% (20 fő)	56% (29 fő)	6% (3 fő)
8. Az intézmény megítélésében nagy szerepet játszik a <i>falakon belül folyó nevelés</i> .	88% (46 fő)	10% (5 fő)	2% (1 fő)
9. Az intézmény megítélésében nagy szerepet játszik a <i>falakon belül folyó oktatás</i> .	94% (49 fő)	4% (2 fő)	2% (1 fő)
10. Az intézmény megítélésében nagy szerepet játszik a <i>tanórán kívüli foglalkoztatás, egyéb programok</i> .	31% (16 fő)	69% (36 fő)	0% (0 fő)
11. Az intézmény megítélésében nagy szerepet játszik a <i>regionális ill. országos versenyeken való részvétel</i> .	48% (25 fő)	48% (25 fő)	4% (2 fő)
12. Az intézmény megítélésében nagy szerepet játszik a <i>felsőfokú intézménybe felvettek száma</i> .	46% (35 fő)	31% (16 fő)	2% (1 fő)
13. Az intézményben folyó eredményes munka feltétele a <i>jó gyerekanyag</i> .	38% (20 fő)	54% (28 fő)	8% (4 fő)
14. Az intézményben folyó eredményes munka feltétele a <i>magát folyamatosan továbbképző tantestület</i> .	50% (26 fő)	46% (24 fő)	4% (2 fő)
15. Az intézményben folyó eredményes munka feltétele a <i>szakmailag megtervezett tanév</i> .	50% (26 fő)	44% (23 fő)	6% (3 fő)
16. Az intézményben folyó eredményes munka feltétele a <i>korszerű módszerek használata</i> .	25% (13 fő)	67% (35 fő)	8% (4 fő)
17. Az intézményben folyó eredményes munka feltétele a <i>rendszeres szakmai ellenőrzés</i> .	13% (7 fő)	63% (33 fő)	23% (12 fő)
18. Az intézményben folyó eredményes munka feltétele a <i>szülőkkel való jó kapcsolat</i> .	53% (27 fő)	42% (22 fő)	6% (3 fő)
19. Az intézményben folyó eredményes munka feltétele a <i>hasonló tanintézményekkel való kapcsolattartás</i> .	17% (9 fő)	60% (31 fő)	23% (12 fő)
20. Az intézményben folyó eredményes munka feltétele a <i>jó management</i> .	39% (20 fő)	45% (23 fő)	16% (8 fő)
21. Az intézményben folyó eredményes munka feltétele a <i>jó tanár-diák kapcsolat</i> .	90% (45 fő)	10% (5 fő)	0% (0 fő)





VÉLEMÉNY-MOZAIK AZ INTÉZMÉNYÉRTÉKELÉSI PROGRAMRÓL

A KPSZTI komplex intézményellenőrzési és -értékelési programjáról szervezett konferenciákra¹ készülve intézményvezetőktől és szakértőktől kértünk írásbeli véleményeket a megélt tapasztalatokról és a projekt folytatásának mikéntjéről. Az alábbiakban négy összeállításból idézünk. Választásunkat az motiválta, hogy a program legfontosabb együttműködő szereplői (intézményvezetők és szakértők), illetőleg eltérő intézménytípusok (óvoda, általános iskola, középiskola és kollégium) képviselői szólalhassanak meg ebben az összeállításban.

(főszerk.)

CZUPPON GYÖRGYNÉ:

A 2001 óta tartó projekt kapcsán különböző iskolatípusokban, többcélú intézményekben végeztem szakértői munkát. Voltam kis és nagy létszámú, jól felszerelt és szerény eszközellátottsággal rendelkező iskolákban, kisvárosban és megyeszékhelyen egyaránt.

Ha a program hasznosságáról gondolkodom, rögtön felmerül a kérdés: kinek a szempontjából nézzem? Számba véve a lehetséges érdekelteket, három oldalról közelítem meg az eredményesség kérdését. Érdemes végiggondolni, mennyire hasznos a fenntartóknak, az intézményeknek és a szakértői csoportokban tevékenykedő pedagógusoknak.

(...)

A *fenntartók* (egyházmegyék és szerzetesrendek) nyilván felismerték jelentőségét, hiszen szándéknyilatkozatuk alapján indulhatott meg a munka. Bízta abban, hogy az objektív vizsgálatok eredményei segítik a sikerek elismerését, a problémák felismerését; támpontokat adnak a további tervek kidolgozásához és ütemezéséhez. Meggyőződhetek arról, hogy iskoláik, óvodáik, kollégiumaik a küldetésnyilatkozatuknak megfelelő szellemiségben, lelkiességben végzik nevelő-oktató munkájukat. Személyes találkozásaim (a fenntartókkal vagy képviselőikkel) tapasztalatai szerint mindnyájan felelősségteljes figyelemmel kísérik intézményeik munkáját. Közös gondjuk a többségében „lelakott” épületek renoválása, bővítése, valamint a hiányos, korszerűtlen eszközök pótlása. Nagy nehézségek árán próbálják biztosítani a pedagógiai munka tárgyi, infrastrukturális feltételeit. Az objektív, független szakértői csoportok észrevételeit együttműködésre készen fogadták.

(...)





Érdekes megfigyelni az *intézményekben*, hogy a vizsgálatoknak milyen nagy a *közösségformáló, összetartó* ereje. A nevelés-oktatás minden résztvevője – a vezetőktől a technikai dolgozókon és a tanulókon át egészen a szülőkhöz – „felsorakozik” az intézmény mögött. Kritikai észrevételeiket is áthatja a féltés, a javítani akarás, a tettvágy. Az iskola presztízsének szem előtt tartása, a tanítványok szeretete, a kollégák megbecsülése erősítette a jóra szövetkezést, értékeik megmutatásának szándékát.

Megindító volt a *közlés*, melyet az interjúk során, az óramegbeszéléseken tapasztaltam. Mennyi gondolat, elképzelés, ötlet maradhat kimondatlan a minden napok túlterheltségében, melyek nyilván nem mind hasznosíthatók! De világos a jelzés, hogy a nevelőknek komoly igénye van a szakmai polemizálásra, a tárgyilagos meghallgatásra, az eredmények megismertetésére, a problémák megbeszélésére.

(...)

Az órák jelentős része tartalmilag korrekt volt, a célok egyértelműen és világosan megfogalmazódtak. Számos jelét láttam – elsősorban a humán diszciplínákban – a témák keresztény megközelítésének is. De tagadhatatlan, hogy a *tanórai módszerek megújulása* nem késlekedhet tovább. Az eljövendő felnőtt nemzedéknek nem a lexikális ismeretek dominanciájára (amelynek fontossága a maga helyén nem vitatható) lesz szüksége csupán, hanem olyan képességek, készségek birtokában kell lenniük, melyeknek elsajátítása a hagyományos metódusokkal, korszerűtlen, hiányos taneszközökkel nem valósítható meg. Feltehetően ez is oka a tanulók gyakori aktivitáshiányának és alacsony fokú motiváltságának. Mindnyájunk közös érdeke, hogy minél nagyobb számban találjunk olyan szakmai fórumokat, továbbképzéseket, ahol a katolikus nevelés-oktatás legjobbjai átadnák módszertani tapasztalataikat a fiatal, pályakezdő vagy nehézségekkel küzdő kollégáknak.

Bizonyos vagyok abban, hogy ez a program siettetten a *dokumentumok*, nevezetesen a pedagógiai programok, a házirendek és a különböző szabályzatok elkészítését, még akkor is, ha egy-egy dokumentum hiányos vagy egysíkú volt az adaptálás elégtelensége okán. Most, amikor folyamatban van az alapító okiratok, a pedagógiai programok, a házirendek felülvizsgálata, és minden intézménynek el kell készítenie a minőségirányítási programját is, a meglévő anyagok korszerűsítése, átdolgozása feltehetően kevesebb gondot okoz majd, mint az ellenőrzést megelőzően az alapdokumentumok elkészítése.

Az oktatás alulfinanszírozottsága sajnos már közhelyszerű. A fenntartók, a külföldi támogatók segítségével a fejlesztések részben megoldhatók a *pályázati lehetőségek* figyelése, a pályázatok megírására vállalkozó munkacsoportok révén. Azok az intézmények, ahol a vezetők támogatják a pályáztatásokat, félállásban foglalkoztatnak vállalkozó kedvű, innovatív, a fejlesztéseket szorgalmazó pedagógusokat, a szűkös lehetőségeket tárgyaltják, és korszerűbbé tehetik az oktató munkát. Szép példákat tapasztaltam ezen a téren is, de kétségtelen, hogy általánosnak még nem mondható az intézmények ilyen irányú kezdeményezőkészsége.





(...)

A nevelők értékelésének, munkájuk *elismerésének* szükségességéről meggyőztek a vezetőkkal, nevelőkkel készült interjúk. Igénylik, hogy egy-egy karizmatikus, nagy tudású tanáregyéniség nyerjen méltó elismerést, kapjon publicitást. Ez nemcsak a kiemelkedő pedagógus sikere, hanem az intézmény, az egész közösség, végső soron az oktatás-nevelés elismerése is, miközben a többi nevelőre gyakorolt motiváló hatása sem elhanyagolható. Az intézményértékelések segítenek felismerni és megismerni a kiváló pedagógusokat és a jelentős nevelőtestületi teljesítményeket.

(...)

A *szakértői munka* során számos nagyszerű pedagógust ismerhettem meg. A szakértői csoportok, amelyekben dolgozhattam, gyorsan összehangolódtak, kialakult az arányos és személyre szabott munkamegosztás. Lefegyverző volt munkafegyelmiük, munkabírásuk, pontosságuk. Sok helyzetben tapasztaltam meg empátiájukat, finom humorukat, tapintatukat. A szakértői munka lehetőséget adott arra, hogy néhány települést, szakmai ötletet, adminisztrációs újítást is megismerjek, amelyre különben nem kerülhetett volna sor. A szerzett tapasztalatok tágabb kitekintést nyújtanak közoktatásunk egészére, és nagyobb szakmai és emberi alázatra ösztönöznek.

Nem vállalkoztam átfogó elemzésre, csak néhány tapasztalat, benyomás felvázolására. A program még tart, jómagam csak bizonyos szegmensét látom (láthatam) ennek a kétségtől nagy jelentőségű munkának. Hasznosságának mértéke végső soron majd egy négy-öt év múlva bekövetkező újbóli vizsgálat alapján ítéltethető meg. Akkor válik nyilvánvalóvá, hogy az intézményértékelések mennyire segítettek a fenntartókat, a vezetőket a tervezésben és a nevelőtestületeket a pedagógiai munkában.

(...)

Legjelentősebb hozadéka a programnak az, hogy *van*, hogy a katolikus közoktatás újjászerveződését követően, alig tíz év után elsőként ellenőrzi, méri és értékeli szisztematikusan, átfogóan és teljes körben a nevelő-oktató munka minden szintjét, minden szereplőjének tevékenységét, az irányító és végrehajtó folyamatokat.

FÖLDI LÁSZLÓ:

A ceglédi iskola értékelésére 2002 márciusában került sor. (...) Március 20-án érkezett meg a három fős szakértői csoport. Ahhoz, hogy gördülékenyen menjen a munka, pontosan kellett tudni, hogy a következő szűk három napon mit fogunk csinálni. Tudtuk előre, hogy kihez mennek órát látogatni, mikor találkoznak az igazgatóval, a helyettesekkel, a munkaközösség-vezetőkkel, a gazdasági vezetővel, az iskolatitkárral, a technikai alkalmazottakkal, a diákok képviselőivel, a szülői





munkaközösség tagjaival, a plébánossal. Bevallom, néha az volt az érzésem, hogy igazából az én bőrömre megy a játék, illetve hogy a fejem fölött történnek a dolgok. Mindenkit meginterjúvolnak, különböző kérdőíveket töltenek ki, és ebből, mint igazgató, majd akkor tudok meg valamit, ha megkapom a szakértői összegzést. A helyzetet elfogadtam, de nem volt egyszerű megélni.

(...)

A harmadik látogatási nap zárásaként a szakértőkkel felkerestük a fenntartó megyéspüspök urat. A nála eltöltött másfél óra alatt kötetlenül beszélgettünk, de ami még fontosabb: hasznos volt a közös beszélgetés.

(...)

A program kidolgozásától kezdve ott lebeg a kérdés: van-e, és ha van, mi a haszna a komplex ellenőrzésnek? A válaszom egyértelmű *igen*. A katolikus és egyben az egész magyar közoktatásban úttörő szerepet vállalt fel a KPSZTI. A külső ellenőrzést egyértelműen pozitívnak értékelte a tantestület is.

Személyesen nekem is nagyon sokat jelentett. Az önértékelésben leírtam, hogy egyik gyenge pontom az adminisztráció. Az ellenőrzés során viszont a különböző dokumentumokban levő hibákat, hiányosságokat pótoltuk, javítottuk, így a később történt jegyzői törvényességi ellenőrzés már nem talált hibákat.

(...)

Az intézményeknek szükségük van külső ellenőrzésre, értékelésre.

(...)

A külső intézményellenőrzés és -értékelés a fenntartói és intézményi minőségbiztosítási programmal együtt teheti értékállóvá, versenyképessé a katolikus közoktatást.

LEÁNYVÁRI ÉVA:

A kollégium sajátos arculattal bír az intézményi vizsgálatok sorában. (...) Ami egyedülálló a kollégiumban, az az, hogy nincsenek mérhető eredményei: nem tud felmutatni statisztikákat, legfeljebb a tanulók iskolai eredményeit, de azok nem feltétlenül jellemzik a kollégium nevelő munkáját. Az igazi eredményt majd a jövő igazolja: mivé lettek a gyerekeink, hogyan állják meg a helyüket az életben. De hogy ebben milyen szerep jut nekünk, annak csak Isten a tudója.

(...)

Hogy fest a gyakorlatban egy ilyen intézmény ellenőrzése? Legegyszerűbben úgy fogalmazhatnánk meg, hogy olyan, mint megismerni valakit a maga örömeivel, fájdalmaival, erényeivel, erősségeivel és – természetesen – hibáival, tökéletlenségeivel együtt. Beszélgetni vele, hogy miről mit gondol, az egyes problémáit hogyan oldja meg, minek örül, és miért bánkodik. Vagyis: megismerni őt egyedi valójában. S ahogy ismerőseinkről is összetett képünk alakul ki, úgy egy kollégium esetében is: ismerkedésünk során látjuk, miben erős, mi megy neki





jól, és hol vannak azok a pontok, ahol még jobban odafigyelve, eredményesebben dolgozhatna.

Az ellenőrzéseinket a magam részéről leginkább kölcsönös tanulási folyamatnak fogom fel.

Miközben a meghatározott szempontok szerint felkészülök a vizsgálatra, kialakul bennem egy kép – az önértékelés és a megkapott dokumentumok alapján – a látogatandó intézményről. Ekkor még persze sok a kérdés bennem, és rengeteg olyan mozzanat van, amit nem értek, hiszen aki írja az önértékelést, olyanról számol be, aminek ő maga minden részletét ismeri. Én, a kívülálló, sokszor nem is értem, hogyan lehet ezt vagy azt a gondolatot megvalósítani. De a szakértői látogatás alkalmával ott eltöltött két és fél nap elegendő idő arra, hogy megtudjam, hogyan is működik a gyakorlatban az, amit a dokumentumokból már megismertem.

Találkozva és párbeszédet folytatva a kollégákkal, a gyerekekkel, a nem pedagógus dolgozókkal, a szülőkkel – lassacskán kialakul bennem egy kép: el tudnám-e fogadni ezeket az embereket saját munkatársaimnak? Tudnám-e nevelni ezeket a gyerekeket? Ehhez képest milyennek látom azt az intézményt, amelyben én dolgozom? Mi az, ami itt jobb, mint nálunk? Mit tanulhatok tőlük? Milyen tapasztalatot tudnék átadni nekik a sajátomból? Ilyen kérdésekre válaszolok magamban, miközben fogalmazom az intézményértékelés szövegét, s így válik számomra is tapasztalattá az ellenőrzés. Sokszor ad lendületet a vizsgált intézmény nevelőinek energiája, lelkesedése, bátorsága. S olyan is volt, hogy csüggedésemben egy ilyen ellenőrzés mutatta meg számomra, hogy amit gondolok, az jó és megvalósítható, akkor is, ha pillanatnyilag falakba ütközöm.

Miért tartom jónak ezt a munkát? Egyrészt azért, mert fontos feladatnak érzem, hogy a katolikus közoktatás jól működjön, tehát ahol tudom, próbálom segíteni. Másrészt azért, mert azáltal, hogy betekintek egy másik intézmény életébe, én is gazdagabb leszek. De nemcsak szakmai kapcsolatokkal. Jó találkozni és elbeszélgetni a kollégákkal. Ám az igazán fontos mégis az, hogy az ember ne csak egy intézmény megoldásait ismerje meg, ne csak a saját kísérleteivel találkozzon, hanem ismerjen meg más próbálkozásokat is. Mások sikerei, kudarcai nagyban hozzásegíthetnek ahhoz, hogy a jövőben jobban, másképpen végezzem a saját munkámat. Értem ezalatt a szerzett szakmai tapasztalatot is, és azt is, hogy még több gyerekkel találkozva átfogóbb, sokszínű képem lesz a magyar közoktatásban részt vevő gyerekekről, szüleikről. S ennek tükrében, ezekkel a tapasztalatokkal a saját feladatom is más értelmezést nyer, jobban a helyére kerül.

(...)

Boldog vagyok, hogy részt vehetek ebben a programban. Igaz, hogy sok munkát, gondot, sokszor kételyt és bizonytalanságot is jelent, de kárpótol mindaz, amit kapok általa: találkozásokat, tapasztalatokat, emberi és kollegiális kapcsolatokat, szakmai beszélgetéseket, és azt az érzést, hogy tapasztalataimat megosztva segíthetek másoknak.





SZEREPI IMRÉNÉ:

A szülők élénken érdeklődtek az események iránt, mert magukénak érzik az óvodát, és nem volt mindegy számukra, hogyan értékelik majd a szakemberek azt a helyet, ahol gyermekük nevelődik. (...) A szülők képviselőinek jólesett a látogatók közvetlensége, őszinte érdeklődése. Itt gyümölcshözött az a tény, hogy a szakértők már előre tájékozódhattak az óvoda munkájáról, tevékenységeiről.

A szülők nem azt érezték elsősorban, hogy ellenőrzés van az óvodában, hanem azt, hogy „magasabb szintről” is figyelnek ránk, fontosnak tartják azt, ami nálunk történik. Ez lélektanilag nagy hajtóerő számukra, és szemükben az itt dolgozók munkájának az elismerése.

(...)

A komplex ellenőrzés célja az is, hogy a dolgozók őszintén föltárhassák a vezetéssel vagy az intézmény szellemiségével, hangulatával kapcsolatos meglátásaikat, eseteleges kifogásaikat. Az utólagos reagálásokat és a végső kiértékelést figyelembe véve úgy látom, hogy részint bátorítani kell az őszinte megnyilvánulásra a testület tagjait, részint pedig a szakértőknek kell körültekintőknek és határozottaknak lenniük. Három nap nyilvánvalóan nem elegendő a teljes átvilágításra. Ezért szükséges, hogy a szakértők jól meg tudják ragadni a lényegét. Így is előfordulhat, hogy fontos pozitív és negatív dolgok, mozzanatok rejtve maradnak. Ezt tudnia kell az ellenőrzést végzőknek és az intézményben dolgozóknak egyaránt.

(...)

Vezető óvónóként az ellenőrzés előtt még tüzetesebben átvizsgáltam a szükséges dokumentumokat. Át kellett gondolnom eddigi munkastílusomat, mérlegre kellett tennem annak eredményességét. Mindezt még az ellenőrzés előtt, arra készülve tettem. Amíg a komplex ellenőrzés folyt, saját magam, a munkamódszereim és a munkatársaimmal, a szülőkkel és a gyermekekkel való kapcsolatom állandóan nagyító alatt voltak. Az ellenőrzést végző kolléganők igen tapintatosan, nem tolakodva, de alaposan utánanéztek mindennek.

(...)

Újra szembesültem azzal a ténnyel, hogy a legnagyobb helyi program is csak annyit ér, amennyit a vezető irányításával a munkatársak megvalósítanak belőle.

(...)

Valójában – én legalábbis úgy éreztem – nem is a kolléganők, a technikai dolgozók vagy a szülők „vizsgáztak”, hanem én magam. Mint minden vizsgát, ezt is izgalom előzte meg, és bármennyire is „tudtam az anyagot”, alaposan fel kellett készülnöm. Ez a kihívás pedig mindenképpen hasznos volt számomra. Az ellenőrzés során tudatosult bennem néhány hiányosságom, amelyek javításra szorulnak.

(...)

Az ellenőrzés játékonyszerűen hatott az óvodai dolgozók közösségére. Már előtte közösen beszélgettünk a ránk váró feladatokról, és erősítettük egymást. Utána





pedig alkalmunk volt átbeszélni a három nap eseményeit. Mindenki elmondta élményeit, tapasztalatait. Ezek a beszélgetések még jobban összekovácsolták közösségünket.

(...)

Az ellenőrzés utóélete legalább olyan fontos, mint maga az ellenőrzés. Kell, hogy a vezető intézkedési tervet készítsen, amelynek alapján megvalósítja majd az ellenőrzés során feltárt feladatokat, kijavíthatja a hibákat, pótolhatja az esetleges hiányosságokat.

A magam és más vezetők élményei alapján állítom, hogy azért is lehet nagy segítség a vezető számára az ellenőrzés, mert esetenként hivatalosan, „kívülről és fölülről” fogalmaz meg elvárásokat a fönntartóval szemben.

JEGYZET:

¹ 2001, 2002 és 2003 nyara, Budapest.





Reményik Sándor:

Ne ítélj

Istenem, add, hogy ne ítéljek –
Mit tudom én, honnan ered,
Micsoda mélységből a véték,
Az enyém és a másoké,
Az egyesé, a népeké,
Istenem, add, hogy ne ítéljek.

Istenem, add, hogy ne bíráljak:
Erényt, hibát és tévedést
Egy óriás összhangnak lássak –
A dolgok olyan bonyolultak
És végül mégis mindenek
Elhalkulnak és kisímulnak
És lábaidhoz *együtt* hullnak.
Mi olyan együgyűn ítélünk
S a dolgok olyan bonyolultak.

Istenem, add, hogy mind halkabb legyek –
Versben, s mindennapi beszédben
Csak a szükségeset beszéljem.
De akkor szómban súly legyen s erő
S mégis egyre inkább símogatás:
Ezer kardos szónál többet tevő.
S végül ne legyek más, mint egy szelíd igen vagy nem,

De egyre inkább csak *igen*.
Mindenre ámen és igen.
Szelíd lepke, mely a szívek kelyhére ül.
Ámen. Igen. És a gonosztól van
Minden azonfelül.

(1939)





Ellenőrzés, mérés, értékelés — eltérő aspektusokból

MÉRNI A MÉRHETETLEN? — AZ ELLENŐRZÉS ÉS AZ ÉRTÉKEKELÉS TEOLÓGIAI VONATKOZÁSAI

KORZENSZKY RICHÁRD OSB

Az ember méltósága, az emberi felelősség, általában az emberi élet mennyiségekkel le nem írható. Éppen ezért azok, akik úgy gondolják, hogy az embert kizárólag azoknak a tevékenységeknek, funkcióknak szempontjából teszik mérlegre, amelyek kiszámíthatóak és mérhetőek, képtelenek megragadni az embernek, az emberi kapcsolatoknak, az életnek a lényegét. (...) Sok minden van, ami az iskolában leírható, megfogható, mérhető. A leglényegesebb azonban mérhetetlen.

Amióta világ a világ, elvárásokat fogalmaznak meg az emberek. Elvárásokat egymással szemben, elvárásokat önmaguk iránt. Az elvárások és a világról alkotott felfogás, úgy tapasztaljuk, szoros összefüggésben vannak egymással. Attól függően, hogy mi az ember helye a világban, s hogy mi a rendeltetése, cél-

ja, másként fogalmazódik meg, mit is lehet elvárni az embertől. Az ember olyan lény, akinek létezése beleágyazódik a történelembe, s aki lényegesen különbözik más élőlényektől. A növény vagy az állat létezése „zárt”, meghatározott, belenő a környezetébe, élete lehatárolt, meghatározza maga a természet. Más az ember. Nem egyszerűen története van, hanem történelme; nem egyszerűen létezőként van, hanem személy, akit nem határoznak meg teljességgel körülményei és adottságai. Szabadsága van, s ez a szabadság nem csak azt eredményezheti, hogy létezésében kiteljesedik, hanem benne foglaltatik az önpusztítás lehetősége is. Létezésének szellemi tényezőjét nem lehet elhanyagolni, de nem hagyható figyelmen kívül az a világ (környezet) sem, amely őt körülveszi.¹

Másként fejlődik az ember, mint bármely más lény a világon. Transzcendensnek, önmagát meghaladni képes lénynek mondjuk. Kérdez önmagára, s kérdez a világra.

Gorkij Éjjeli menedékhely című drámájában olvassuk a következő tünődést:

„Miért élnek az emberek? ... Hát a jobbért élnek az emberek, kedves fiam! Mondjuk, itt vannak az asztalosok, és valamennyien szedett-vedett népség... És egyszerre születik közülük egy asztalos... olyan asztalos, akihez hasonlót még nem látott a világ; mindannyit fő-





lülmúlja, s az asztalosok közt nincs hozzá hasonló. Az egész asztalos mesterségre rányomja a maga képét. És az asztalosok ügye hús esztendővel megy egyszerre előre... Így a többiek is... a lakatosok... a csizmadiák és a többi munkásemberek... és a parasztok... és még az urak is a jobbért élnek! Mind-egyik azt hiszi, hogy magának él, és kiderül, hogy a jobbért él! Száz évre... sőt lehet, még továbbra is, a jobb emberért élnek! Mind, úgy vannak, édes fiam, a jobbért élnek! Ezért minden embert tisztelni kell... Mert hiszen nem tudjuk, hogy milyen, hogy miért született, hogy mi telik ki tőle... Lehet, hogy a mi boldogságunkra született... A mi nagy hasznunkra... Ezért különösen a gyerekeket kell tisztelni, a kis gyermekeket! A gyermekeknek tér kell! A gyermekek életét ne zavarjátok... A gyerekeket tiszteljétek!"²

Vajon az az intézmény(rendszer), amelyet iskolának hívunk, tiszteli-e az embert? A szó legtisztább értelmében tere-e az iskola az életnek (tanárnak, munkatársnak, gyermeknek egyaránt), vagy valami furcsa, teljesítményre, eredmény elérésére, produkcióra (látványosságra) berendezett és beállított rendszer? Mi az iskola valójában? Hiába keresem-kutatom, kielégítő meghatározást oktatáspolitikai dokumentumainkban nem találok. Ilyen mondatokat olvasok: „Az általános iskolában a tanuló az érdeklődésének, képességének és tehetségének megfelelően felkészül középiskolai, illetve szakiskolai továbbtanulásra, valamint a társadalomba való beilleszkedésre.”³ Majd később: „A gimnázium-

ban általános műveltséget megalapozó, valamint érettségi vizsgára és felsőfokú iskolai tanulmányok megkezdésére felkészítő nevelés és oktatás folyik (a továbbiakban: középiskolai nevelés és oktatás). A gimnáziumban a tizenegyedik évfolyamtól kezdődően munkába állást előkészítő, illetve segítő elméleti és gyakorlati tanítási óra is tartható.” Illetve: „A gimnáziumban a tanuló felkészül az érettségi vizsgára, valamint felsőfokú iskolai továbbtanulásra, illetve munkába állásra.”⁴

Az ellenőrzés és az értékelés áll valamiképpen gondolkodásunk középpontjában. Alapkérdéseket volna szükséges tisztázni: mi is egyáltalán az ellenőrzés? Mit nevezhetünk értékelésnek?

Érdemes röviden visszatekinteni az ószövetségi zsidóság életére. A mózesi szövetség népe számára kívülről adott a törvény, amely parancsoló erejű és érvényű volt:

„És most halld, Izrael, azokat a parancsokat és törvényeket, amelyeknek a megtartására tanítalak, hogy éljetez és bevonulva elfoglaljátok azt a földet, amelyet az Úr, atyáitok Istene ad nektek. Ahhoz, amit mondok, ne tegyetek hozzá semmit és ne is vegyetek el belőle, hanem tartsátok meg az Úr, a ti Istenetek parancsát, amelyeket adok nektek.”⁵

A parancsok Isten parancsai, aki megmutatta hűségét, „erős karját”, amikor a fogságból kivezette a népet, s átvezette a tengeren. Egy új földre váró nép kapja a parancsokat, hogy képes legyen eligazodni. Nem egyszerűen parancsok ezek, hanem elvárások az Istentől, aki hűségét megmutatta a sors-





fordító történetekben, és most a hűségre hűséges ragaszkodást vár el a parancsok által a néptől, amellyel szövetséget köt.

Mózes összehívja az egész népet, egész Izraelt, és közli velük az Úr parancsait. Azokat az életszabályokat, amelyekről ma is gyakran beszélnek olyanok is, akik számára az Isten nem létezik:

„Én vagyok az Úr, a te Istened, aki kivettelek Egyiptomból, a szolgaság házából.

Ne legyenek más isteneid! Ne faragj magadnak képmást semmiről, ami fenn az égben, lenn a földön, vagy a föld alatt a vízben van! Ne borulj le ezek előtt a képek előtt és ne imádd őket; mert én, az Úr, a te Istened féltékeny Isten vagyok. Az atyák vétkét megtorlom gyűlölőim fiain, sőt fiainak fiain és azok fiain is. De aki szeret és megtartja parancsaimat, annak megmutatom jószágomat az ezredik nemzedékig. Az Úrnak, a te Istenednek hiába ne vedd a nevét! Mert az Úr nem hagyja büntetlenül azt, aki káromolja nevét. Tartsd meg a szombatot, szenteld meg, ahogy az Úr, a te Istened parancsolta neked! Hat napig dolgozz és végezd a munkád. A hetedik nap azonban a nyugalom napja, az Úré, a te Istenedé. Akkor hát ne dolgozz, se te, se fiad, se lányod, sem szolgád, sem szolgálód, sem ökröd, sem szamarad, sem semmiféle állatod, sem a házában tartózkodó idegen, hogy szolgád és szolgálód is pihenhessen, mint te magad.

Gondolj arra, hogy Egyiptom földjén magad is rabszolga voltál, de az Úr, a te Istened erős kézzel és kinyújtott

karral kivezetett. Azért parancsolta meg az Úr, a te Istened a szombat megülését.

Tiszteld apádat és anyádat, amint az Úr, a te Istened parancsolta neked, hogy hosszú életű légy és jól menjen a sorod azon a földön, amelyet az Úr, a te Istened ad neked! Ne ölj! Ne törj házasságot! Ne lopj! Ne tégy hamis tanúságot embertársaid ellen! Ne kívánd embertársad feleségét! Ne kívánd el embertársad házát, földjét, szolgáját, szolgálóját, ökrét, szamarát, egyáltalán (ne kívánj el) semmit sem, ami embertársadé!”⁶

Egy „szekuláris” világban (tautológiának tűnik ez a megjelölés, de mégsem az: mert lehetséges Istenre figyelő és Istent tudomásul venni nem akaró világ) ezek az ősi parancsok sokak számára legfőljebb egy túlszabályozott múltat idéznek. A sikeres ember a cél, a sikernek pedig inkább akadályai ezek az életszabályok, amelyek nemritkán még ma is útmutatást jelentenek egy úgynevezett „polgári” viselkedésmód számára.

Ugyanakkor nem kevesen vannak, akik számára nem egyszerűen a sikernek akadály a tízparancs, hanem a „teremtő fantáziának”, az önmegvalósításnak a gátja.

Mit kell mérlegre tenni, amikor szemügyre veszünk egy intézményt, amelynek célkitűzése, hogy embert formáljon?

A mi oktatáspolitikai dokumentumaink nem bővelkednek az iskola tartalmi meghatározásaiban, legfőljebb körülírásokkal találkozunk, miként





főntebb láttuk. A Katolikus Nevelés Kongregációjának dokumentumában olvassuk a következőket: „Az iskola: hely, ahol a műveltség módszeres és kritikus elsajátítása által kiformalódik a teljes ember.”⁷ És: „A tantárgyak (...) nem pusztán elsajátítható ismereteket nyújtanak, hanem értékekre is felhívják a figyelmet, amelyeknek vonzásába be kell állni, és különösen az igazság feltárására nevelnek.”⁸

Mitől jó egy iskola? A jó iskoláról való elképzelések szorosan összefüggnek azokkal az elvárásokkal, amelyeket a társadalom különböző csoportjai az iskolával mint intézménnyel szembe támasztanak. Leginkább három csoportra érdemes odafigyelni, amelyek számára fontos, hogy mi történik az iskolában: a gyermekek, a szülők és a tanárok.

A szülők a gyermekek fölkészítését várják el az iskolától. Fölkészítést az életre, amelyben leginkább sikeresnek kellene lenni, s közben az olyan „megfoghatatlan” fogalom, mint a boldogság, sokszor teljesen háttérbe szorul. A kisebb gyermekekkel foglalkozó intézményben még általában fontosnak tartják, hogy a gyermekek jól érezzék magukat. Ahogyan azonban közeledünk az „iskoláztatási folyamat” vége felé, úgy kerül egyre jobban előtérbe a sikeres ember képe, aki tud, aki ügyes, aki alkalmas valami konkrét feladatra. Az „élet” általában nem jelentkezik a konkrét feladatok között.

A gyermekek elvárásai, hogy teljesíthető feladatokkal kelljen szembenézniük. Számukra az iskola olyan „hely”,

amelyből lehetőleg minél hamarabb és minél kisebb erőfeszítéssel ki tudjanak nőni. Ugyanakkor olyan hely, ahol a hasonló korúak különleges összességében érdekes „sorsközösséget” tapasztalhatnak meg.

A tanár számára az iskola elsősorban az általuk birtokolt tudás továbbadásának az intézménye. De egyben feszültségek helye is: szülői elvárásoknak kell megfelelni; fiatal emberek befogadóképességéhez és jövőképehez kell alkalmazkodni; oktatáspolitikai követelményeknek (tartalmaknak) kell megfelelni; s ugyanakkor minden érett pedagógusnak szembe kell néznie az eszmények és a valóság feszültségével.⁹

Az iskolát számtalan tényező határozza meg, különböző elvárások és kihívások metszéspontjában él. Könnyen kiszolgáltatottá válik: függ az anyagi körülményektől, függ a változó politikai széljárástól, függ divatjelenségektől, gazdasági elvárásoktól. Vajon képes-e az iskola független maradni?

Értékelés és ellenőrzés: különféle szempontok szerint teszik újra és újra mérlegre az iskolát. Általában megállapítható, hogy minél nagyobb a szabadság, annál nagyobb lesz a különbözőség ember és ember, intézmény és intézmény között. Minél nagyobb a különbözőség, annál nagyobb lesz a versengés vagy konkurencia. Minél nagyobb mértékű a konkurencia, annál kisebb a meg tapasztalható egymás iránti felelősség, szolidaritás. Minél kisebb a szolidaritás, annál nagyobb mértékű az elmagányosodás. Minél nagyobb a magáramaradottság, annál ke-





vésbé remélhető a társadalomba való beleágyazódás. Minél kisebb a társadalmi kötöttség, annál nagyobb mértékben tapasztalható a tekintet nélküli önértékesítés.¹⁰

A legalapvetőbb kérdéseket kell tisztázni: mi az iskola célja? Vagy még keményebben: mi is tulajdonképpen az iskola? S ha eljutunk a fogalmak tisztázásáig, akkor kísérelhetünk meg választ adni arra: mi az alapja annak, hogy ellenőrzünk vagy értékelünk? Ellenőrizni annyit jelent, hogy egybevetem a működő intézményt az éppen hatályos jogszabályokkal, illetve előírásokkal: Ellenőrizhetem a létszámot, az óraszámot, a tantárgy-felosztást; egybevetethetem a helyi tantervet az éppen érvényben lévő központi elvárásokkal. Végezhetek „kimenet”-vizsgálatot, ellenőrizhetem a vizsgakövetelmények teljesítését. Ellenőrizhetem az egy tanulóra jutó, négyzetméterben kifejezhető területet, a köbméterben megfogalmazható, befűthető és bevilágítható teret. „Paramétereket” állapíthat meg hatóság, és ellenőrizheti, vajon megfelel-e az iskola ezeknek az elvárásoknak. Kimondható az értékítélet: ha megfelel, pozitív az értékelés, ha eltér, akkor ilyen vagy olyan mértékben negatív (elmarasztaló).

A legkülönbözőbb módon készíthető kimutatások és statisztikák a hozott és a hozzáadott értékről. Grafikonokban megjeleníthetők a különféle képességek hónapra-félévre-évre vetített fejlődése. Óriási kísértéseknek van kitéve minden tanár és minden iskola: mérik a teljesítményt, és értékelik a

közreműködő személyeket (pedagógusokat, növendékeket, diákokat, hallgatókat). Rangsort állítanak föl: megyeit, országot, európai vagy még „tágabb” összehasonlításokat végeznek az ún. tudás tekintetében (olvasásértés, matematikai gondolkodás, stb.). Ritkábban találkozunk olyan mérésekkel, amelyek az iskolára bízott „jövő nemzedék” értékválasztását állítja középpontba.¹¹ Nem sokat szoktunk törődni azzal a fogalommal, amit „kulturális tőkének” lehet nevezni. („Valójában minden család átad gyermekeinek egy bizonyos kulturális tőkét és egy bizonyos ethoszt, hallgatólágos és magáévá tett értékrendszert, ami – többek között – meghatározza az egyénnek a kulturális tőkével és az iskolarendszerrel szembeni magatartását.”)¹²

Minden iskolafenntartó joga és kötelessége, hogy elvárásokat fogalmazzon meg saját intézményeivel szemben. Ezek az elvárások természetesen függenek az iskoláért felelős fenntartó (közösség) értékszemléletétől, világképétől, világnézetétől. Minden iskola valamiképpen kínálatot jelent a környezete számára. Feszítő kérdés, vajon a kereslethez alkalmazkodik-e az iskolai kínálat? Vajon az ellenőrzés és értékelés szempontjainak szabad-e alakulniuk a kereslet-kínálat egybeeséséhez vagy feszültségéhez? Vajon az „emberi minőség” gondolata eltűnik-e, vagy vannak-e (lesznek-e) még „szigetek”, amelyek egy kívülről irányított, piacorientált, egyre inkább a „produkcióra” beállított társadalomban a belülről irányított embert eszménynek tudják tekinteni?





Konkrétabban: normatív etika vagy szituációs etika határozza-e meg az értékelés és az ítélkezés szempontjait? Még tovább menve: a normák valóban értékeket jelentenek-e? A mindenkor változó, konkrét szituációk pedig az érdeket (gazdasági érdeket? politikai érdeket?) képviselik csupán?

Tudjuk, hogy a fogyasztónak, illetve a termelőnek az igénye a saját értékrendjétől függ. Az iskola mint „üzem” – termelő; az iskola látogatói – fogyasztók. A fogyasztó számára az a „termék” értékes, amely a fogyasztás során, az értékrendje szerint, számára értéket jelent. A termelő számára annak a terméknek az előállítása értékes, amelynek a termelése az ő igényét kielégíti. A társadalom számára az igény-kielégítési folyamat akkor értékes, ha az a fenntartható fejlődést szolgálja, a társadalom igényeit kielégíti, a társadalom számára értékes.

Vajon az értékelés számára a „piac” működése jelentheti az értékelés szempontját?

A történelem során az emberiség többször megjárta a normatív és a szituációs etikai helyzetek legszélsőségeibb eseteit azzal a jelszóval, hogy mindez az emberért történik. Ezek az áramlatok és „izmusok” hol az erkölcsi törvények egyikét, hol a másikat, hol mind a kettőt tagadták, és ezzel mérhetetlen károkat okoztak. A történelem igazolja, hogy minden brutalitás, minden katasztrófa, amit persze az emberiség „érdekében” idéztek elő, valamilyen eszmerendszerre alapozva történt. A legszentebb eszmét is ki tudja for-

dítani egy arra „alkalmas” ember, ha a társadalomnak nincsenek normái, nincsen értékrendje, nem alkalmazza azokat a tanításban, nevelésben, és nem tudja érvényesíteni azokat.¹³

Mindenképpen figyelniünk kell a Katolikus Nevelés Kongregációjának megnyilatkozására.¹⁴ Nem csak a katolikus iskolák számára jelenthet útmutatást és figyelmeztetést:

„A harmadik évezred küszöbén a nevelésnek és így a katolikus iskolának is szembe kell néznie azokkal az új kihívásokkal, amelyeket a társadalom, a politika és a kultúra eredményezett. Különösképpen arra az értékválságra gondolunk, amely főleg a gazdag és fejlett társadalmakban széleskörű szubjektívizmusban, erkölcsi relativizmusban, nihilizmusban jelentkezik: ezeket a tömegtájékoztató eszközök is sokszor terjesztik. Az a mindenre kiterjedő pluralizmus, amely elárasztja a társadalmi tudatot, olyan eltérő, sőt egyes esetekben ellentétes gondolkodásmódokat hoz létre, hogy végül az egész társadalmi köztudatot is aláássa. A társadalom szerkezetének változásai, a technikai fejlődés alapvető újításai és a gazdasági élet világméretű összefüggései szerte a világon egyre erősebben hatnak az emberek életmódjára. Ebből következik, hogy a mindenkit érintő fejlődés távlatai helyett egyre növekszik a meggazdagodott és az elszegényedett népek közti különbség, valamint a fejletlen országokból a fejlettebbek felé irányuló népességvándorlás. A társadalom kulturális sokfélesége, amely faji, etnikai és vallási formában jelenik





meg, gazdagodást is jelent, de új gondokat is felvet. Az ősi evangelizált országokban ehhez járul az, hogy egyre inkább peremre szorul a keresztény hit mint tájékozódási pont és fény az emberi lét hatékony és meggyőző értelmezésében.”

„A katolikus iskola olyan intézmény, amely a személyiség javáért tevékenykedik, s ezért az emberi személyek iskolája. (...) Az Egyház a katolikus iskola működésével elkötelezetten törekszik az embert teljes mivoltában alakítani, hogy ellássa az összes emberi érték teljességével, és így Krisztussal egységbe kapcsolja. Ez a tudat a személyt a katolikus iskola pedagógiai programjának középpontjába állítja, erősíti elkötelezettségét a nevelésre, s arra képesíti, hogy erős személyiségeket neveljen. (...) Korunk szociokulturális szerkezete veszélybe sodorja a katolikus iskola nevelő értékét, amely legfőbb létalapját képezi. (...)

A nevelés szétaprozódott, s túl általánosak azok az értékek, amelyekre gyakran hivatkoznak, s amelyekkel kapcsolatban könnyen lehet közmeg egyezésre jutni, azon az áron, hogy tartalmukat veszélyesen elhomályosítják. Ennek következtében az iskola visszalép az úgynevezett semlegességbe, amely gyöngíti annak nevelő erejét, és károsan hat a tanuló képzésére. Könnyen megfélekeznek arról, hogy a nevelés mindig feltételez és magába foglal egy határozott elképzelést az emberről és az életről. Az iskolák semlegességének követelése a gyakorlatban többnyire azt jelenti, hogy a kultúra és

a nevelés világából kizárnak minden vallási elemet, holott a helyes pedagógiai tevékenységnek nyitottnak kell lennie az emberi lét végső kérdéseire. Nemcsak a „hogyan”-nal, hanem a „miért”-tel is kell foglalkoznia, hogy elkerüljön minden tévedést a semleges nevelés követelésével kapcsolatban. Csak így állítható helyre a nevelési folyamat egysége, amely megóvhatja attól, hogy elveszen a sokféle ismeret és készség között, és a személyre összpontosít, annak átfogó, transzcendens és történelmi azonosságára. Az Evangélium által ihletett nevelési programjával a katolikus iskola arra hivatott, hogy megfeleljen korunk kihívásainak annak biztos tudatában, hogy »az ember misztériuma a megtestesült Ige fényében ragyog fel«¹⁵.

Amikor az értékelés és az ellenőrzés feladatával kell szembenéznünk, nem szabad figyelmen kívül hagynunk az iskolának azt a vonását, amely tulajdonképpen az ember lényegével függ össze. Egyszeri és megismételhetetlen, végtelenre nyíló minden ember, legyen bár beleágyazva élete bármilyen szociokulturális körülmények közé. Szuverén – belülről irányított, értékekhez igazodó személyiségekre van szükség minden iskolában, akik vállalják a felelősséget, hogy koronként változó társadalmi kihívások közepette és ezek ellenére értékesebbnek és fontosabbnak tartják azt az embert, akivel az iskola foglalkozik, mint azt az ismeretanyagot és szabályrendszert, amelyet a társadalmi vagy éppen aktuálpolitikai, -gazdasági érdekek megkívánnak és





előírások rendszerében megfogalmaznak. Nem lehet eléggé hangsúlyozni a nevelő személyiségének szabadságát és lelkiismeretét. Az egészséges bizalom légköre teszi lehetővé, hogy ne kiszolgáltatott személyiségek hagyják el az iskolát, amelyben ismereteket ugyan szerezhettek, amelyek lehetnek versenyképesek és gazdaságilag hasznosak, ugyanakkor semmivel sem járulnak hozzá ahhoz, hogy az élet élhetőbb legyen. A bizalom légkörével ellenkezik a felülről jövő állandó ellenőrzések, számonkérések és számadások rendszere, amely az egzaktak mondható (?) mérési eredmények „melléktermékeként” a személyek elbizonytalanodását és kiszolgáltatottságát eredményezik. Minden nevelésnek, képzésnek, ismeretközlésnek és véleményformálásnak, történnék akár a családban, akár az iskolában, a „mérhetetlen” és „ellenőrizhetetlen” bizalmon kell alapulnia.¹⁶

A produktivitást, a mennyiségi szemléletet előtérbe helyező ember számára különösen is fontos a kontroll. Az ő számára az ember kevésbé tekinthető fejlődő személyiségnek, sokkal inkább olyan tárgynak, amelyet mérni és ellenőrizni lehet. Az ember méltósága, az emberi felelősség, általában az emberi élet – mennyiségekkel le nem írható. Éppen ezért azok, akik úgy gondolják, hogy az embert kizárólag azoknak a tevékenységeknek, funkcióknak szempontjából teszik mérlegre, amelyek kiszámíthatóak és mérhetőek, képtelenek megragadni az embernek, az emberi kapcsolatoknak, az életnek a lényegét. A legfontosabb tényei az élet-

nek ajándékként foghatók fel, amelyeket hálával (ismét nem mérhető fogalom!) lehet csak elfogadni és tudomásul venni. Azok, akik kiszámíthatónak, mérhetőnek tekintik a világot, nem vesznek tudomást az életnek a titkáról. Nem törekeshnek arra, hogy megnyíljanak a világ és az ember előtt, hanem le akarják győzni a világot, fölé akarnek kerekedni, egyszerűen fel akarják használni azt a világot, amelyből kiszakadni nem képes az ember, s amelynek – ennek a titoknak – maga is elválaszthatatlan része.¹⁷

Minden iskolával kapcsolatban érthető a föltett kérdés. Szeretne megbizonyosodni mindenki, vajon az-e az iskola, aminek mondják. Vajon versenyképes-e? Vajon korszerű-e? Vajon személyes-e? Vajon „emberszabású”-e?

Az iskola nem magánügy. Minden iskoláért kell, hogy valaki (valakik) felelősséget vállaljon (vállaljanak). Az iskola intézmény – követelményrendszerrel, tantervvel, szabály- és szokásrendszerrel. Sok minden van, ami az iskolában leírható, megfogható, mérhető. A leglényegesebb azonban mérhetetlen. Akiért az iskola – ha valóban iskola – létezik. Ez pedig az *ember*.

JEGYZETEK:

¹ Vö. Guardini, Romano: *die Gnade im christlichen Sinne*, in: *Freiheit, Gnade, Schicksal*, München, Kösel VI. 1994.

² Gorkij, Maxim: *Éjjeli menedékhely*, Európa, Bp, 1961, 5. kötet, p. 184. (Ford.: Gábor Andor).

³ Vö. a Közoktatásról szóló 2003. évi LXI. törvény.





⁴ Uo.

⁵ Másodtörvénykönyv 4,1-2.

⁶ Másodtörvénykönyv 5,7-21.

⁷ *A katolikus iskola*, Róma, 1977, 26. pont (Ford.: Jelenits István).

⁸ Uo. 39.pont.

⁹ Aurin, Kurt: *Was ist eine gute Schule?*, in: *Handbuch Katholische Schule*, Bd2 Heft11, Köln, 1992, p. 8-9.

¹⁰ von Hentig, Harmut: *Die Schule neu denken*, Ulm, 1994, p. 139.

¹¹ Vö. Nagy Attila: *Háttal a jövőnek?*, Bp, 2003.

¹² Uo. p. 30.

¹³ Vö. Veress Gábor – Kovács Károly: *Az értéktéremtő minőségügy*. (Kéziratban).

¹⁴ *A katolikus iskola a harmadik évezred küszöbén*, Róma, 1997, 1. pont (Ford.: Kemenes László).

¹⁵ Uo. 10. pont

¹⁶ Vö. Häring, Bernhard: *Frei in Christus*. Herder, 1979, I. kötet, p. 166.

¹⁷ Vö. Häring Bernhard: i.m.: II. kötet, p. 46.





ÉRTÉKELÉS ÉS ELLENŐRZÉS A KÖZOKTATÁSBAN

HALÁSZ GÁBOR

Magyarország azon ritka országok közé tartozik, ahol nem létezik rendszeres és szakmailag ellenőrzött színvonalú külső intézményértékelés. Ez azt jelenti, hogy ha egy intézmény eredménytelenül működik, akkor ez nem feltétlenül derül ki, illetve ha – gyakran véletlenszerűen – kiderül, akkor semmi garancia nincs arra, hogy bármilyen lépés is történik annak érdekében, hogy a helyzet megváltozzék. Igen valószínű, hogy ez meghatározó szerepet játszik a hazai közoktatás eredményességének nemzetközi mérések által is igazolt romlásában.

Az értékelés és ellenőrzés kérdései több mint egy évtizede a hazai közoktatás-politikai gondolkodás érdeklődésének előterében állnak. Ennek számos oka van, melyek közül a legfontosabb talán az, hogy a korábban elindult decentralizációs folyamatot nem kísérte minőséget garantáló – és a megváltozott irányítási viszonyoknak megfelelő – új mechanizmusok kiépítése, aminek eredményeképpen az értékelési és ellenőrzési funkció nagymértékben meggyengült a magyar közoktatásban (Halász, 1992; Szebenyi, 1993; Halász–Lannert, 1996; Hoffmann, 2002a). E tanulmány célja e funkció működésének és változásainak elemzése általában a modern közoktatási rendszerekben, és konkrétan a magyar közoktatásban.

ÉRTÉKELÉS, TUDOMÁNY, TÁRSADALOM

Az elmúlt évtizedekben a világ szinte valamennyi közoktatási rendszerében megfigyelhettük az értékelési funkció látványos felértékelődését. Ez az általános trend számos okra vezethető vissza, amelyek közül itt talán egyet érdemes kiemelni: ez a társadalmi valóság egyre bonyolultabbá válása, és ezzel összefüggésben a társadalmi folyamatok feletti közösségi ellenőrzés fenntartásának megnehezülése. Az értékelési funkció jelentőségének rendkívüli megerősödése úgy is interpretálható, mint a társadalmi ellenőrzés olyan új eszközének a megjelenése, amely különösen eredményesnek tűnik a komplexitás növekvő viszonyai között. Ezzel rögtön arra – a tanulmányunk címében implicit módon benne rejlő, ám sokak által gyakran explicit módon is megfogalmazott – kérdésre is választ adtunk, vajon milyen kapcsolatban áll egymással az értékelés és az ellenőrzés. E válasz, vállalva a leegyszerűsítés kockázatát, a következő: az értékelés nem más, mint az ellenőrzés egyik különösen hatékony eszköze. Azaz, sokakkal szemben, e két fogalmat nem szembeállítjuk egymással, hanem, éppen ellenkezőleg, szinte rokonértelműként használjuk őket.





Ezzel összefüggésben kell rögtön azt is hangsúlyozni, hogy azok a gyakran olvasható megállapítások, melyek szerint a fejlett országokban az állam egyfajta „visszavonulása” figyelhető meg, érzécsalódáson alapulnak: valójában az állam nem visszavonul, hanem éppen ellenkezőleg, új és gyakran indirekt eszközök alkalmazásával megerősíti a társadalmi folyamatok ellenőrzését (Halász, 2002a). A felsőoktatási rendszerek és politikák egyik legismertebb kutatója, Guy Neave vezette be az – azóta nagyon sokak által idézett – „értékelő állam” fogalmát (Kogan, 1993; Neave, 1998; Setényi, 1999), amivel éppen erre a folyamatra utalt. Az értékelés az elmúlt évtizedekben számos országban és sokféle intézményi rendszerben – ezen belül az oktatásban is – kiemelkedően fontos kormányzási eszközzé vált, gyakran átvéve más eszközök – így a hagyományos állami felügyelet – funkcióját, illetve átalakítva azok korábbi működésmódját és eszközrendszerét.

Az értékelés azonban nemcsak kormányzati eszközzé vált, hanem ezzel párhuzamosan olyan önálló szakmává, kutatási területté és akadémiai diszciplínává is, amely mögött sajátos identitással bíró és saját fórumokkal, folyóiratokkal rendelkező szakmai közösségek és hálózatok találhatók. Olyan diszciplínává, amelyet nemcsak gazdag szakirodalom alapján és komoly nemzetközi reputációval rendelkező tanároktól lehet egyetemeken megtanulni, de amely egyúttal olyan kvalifikációt is nyújt, amely nem csekély értékkel bír a fejlett országok munkapiacán. Ez az új szakterület valójában alkalmazott társadalomtudományi kutatást takar, amelynek a tárgyát konkrét kormányzati politikák vagy az ilyen politikák által befolyásolni kívánt intézményrendszerek alkotják (Weiss, 1998).

Az értékelés kormányzati eszközzé és az állami ellenőrzés kedvelt eszközüvé válását valójában a társadalomtudományok fejlődése, különösen az alkalmazott társadalomtudományi kutatások eszköztárának látványos bővülése és széles – az akadémiai közösségen messze túlterjedő – körben történő elterjedése tette lehetővé. Kérdőívek alkalmazása és az ezek útján nyert adatok statisztikai feldolgozása és elemzése, vagy interjúk és esettanulmányok készítése és ezek elemzése ma már széles körben megfigyelhető: az ilyen eljárásokat nem csupán képzett társadalomtudományi kutatók alkalmazzák. A legkülönbözőbb hatóságok és kormányzati szervek folyamodnak gyakran olyan eszközök alkalmazásához, amelyeket korábban legfeljebb a társadalomtudományi kutatás eszköztárát közvetlenül is felhasználó statisztikai hivatalok gyakorlatában lehetett megfigyelni. Az értékelésnek az állami ellenőrzés és a kormányzás kiemelt eszközüvé válása nagyrészt az állami ellenőrzés és az alkalmazott társadalomtudományok eszköztára közötti növekvő hasonlósággal magyarázható.

Az értékelésnek az állami ellenőrzés fontos eszközüvé válását többek között az motiválta, hogy a társadalmi folyamatok állami szabályozásában illetve a kormányzati politikák megvalósulásában a jogalkotás mellett egyre nagyobb jelentősége lett egyéb eszközök alkalmazásának, így a pénzügyi ösztönzésnek, a kompe-





tencia-építésnek vagy az érintettek meggyőzésének. Az állami felügyeletnek a tizenkilencedik században kialakult hagyományos formája, amely a közigazgatás jogérvényesítő tevékenységére épült, ilyen eszközök alkalmazása esetén kevésbé képes garantálni a kormányzati akarat érvényesülését. Így például az államnak, ha a pénzügyi ösztönzés eszközét alkalmazza, sokkal inkább az ösztönzők megismertetését szolgáló információs csatornákra és az eszköz hatását feltáró elemzésekre van szüksége (annak érdekében, hogy az ösztönző rendszert korrigálhassa), mintsem arra, hogy felügyelők ellenőrizzék azt, vajon az érintett egyének vagy intézmények az ösztönzők várt hatásának megfelelően cselekszenek-e. A kompetencia-építést vagy a meggyőzést is érdemesebb a közigazgatási személyzet helyett professzionális képzőkre vagy tájékoztató fórumokra bízni.

AZ ÉRTÉKELÉS DILEMMÁI

Az értékelésnek mint ellenőrzési eszköznek az alkalmazása persze korántsem csupán a legutóbbi évtizedek változásainak az eredménye. Akár mikro- (szervezeti, interperszonális), akár makroszintre (átfogó rendszerek szintjére) gondolunk, a régmúltba visszamenve is ott találhatjuk az értékelést a vezetők és főnökök hagyományos eszköztárában. Az értékelés mindig is az ellenőrzés kifinomult, intelligens eszközének számított, amelynek ügyes alkalmazásával az alárendelték vagy a beosztottak lojalitásának és aktív együttműködésének sokkal magasabb szintjét lehetett elérni, mint az ellenőrzés közvetlenebb formáinak az alkalmazásával. Az, ami ma újszerűnek számít, elsősorban ennek az eszköznek – és főleg az azt alkalmazóknak – a *professzionalizálódása*.

E professzionalizálódásnak sokféle jelét figyelhetjük meg. Az első ezek között az értékelésről való reflexió összetettségének és kifinomultságának hallatlan növekedése. Részben az elméleti reflexió nyomán, de még inkább az értékelési gyakorlatban feltáruló konkrét problémák és az itt szerzett tapasztalatok hatására olyan distinkciók jelennek meg, amelyek korábban nem merültek fel. Ilyen például a formatív és szummatív értékelésnek a pedagógiában is jól ismert megkülönböztetése; a kvalitatív és kvantitatív értékelési eszközök és formák szétválasztása; a programok és programokat alkalmazó intézmények értékelésének a megkülönböztetése; vagy a folyamatértékelés és a programértékelés közötti különbség hangsúlyozása (Weiss, 1988). A professzionalizálódást jelzi nemcsak a számszerűsíthető mutatók egyre gyakoribb használata, hanem az ezekről való reflexió finomodása is, aminek nyomán ma már jól tudjuk például azt, hogy milyen eltérés van a programértékelést szolgáló, politikai tartalmat is hordozó *indikátorok*, az emberi szándékokat hangsúlyozó „*mérföldkövek*” (*benchmarks*) és a tudományos célokat szolgáló *statisztikai adatok* között.

A professzionalizálódással együtt jár a szakmát végzők szerepéről és cselekvéséről folyó reflexió erősödése is. Olyan kérdések merülnek fel ezzel kapcsolatban,





mint az értékelő szubjektivitásának a hatása, az értékelés után „távozó” kívülálló és az értékelt szervezetben ott maradók sajátos kapcsolata, vagy az értékelő morális felelőssége. Az értékelésnek ma már önálló pszichológiája, szociológiája, sőt erkölcstana is van, amit meg kell ismerniük az e szerepre készülőeknek.

ÉRTÉKELÉS ÉS ELLENŐRZÉS AZ OKTATÁSBAN

Az oktatás azok közé a társadalmi tevékenységek közé tartozik, amelyekre hagyományosan jellemző az értékelési és ellenőrzési funkcióra irányuló erős figyelem, és e funkciónak a szakmai tevékenység fontos elemeként való elismerése. A tanítás során mindig is nagy jelentőséget tulajdonítottak annak, hogy vizsgálják, vajon a tanulók mennyire sajátították el a tanított dolgokat, amit csak erősített az, hogy a tanulás eredményét megfelelő dokumentumokkal (bizonyítványok, diplomák, képesítést igazoló okmányok) szokták elismerni. A pedagógia azért is tartja fontosnak a tanulási folyamat értékelését, mert ez teszi lehetővé, hogy a tanuló visszajelzést kapjon, és ennek alapján módosíthassa a viselkedését, azaz eredményesebben tanuljon. A pedagógiai folyamaton túl az értékelési és ellenőrzési funkció jelentőségét növelte történetileg az is, hogy állami oktatási rendszerek kiépülésével és az oktatás közszolgáltatássá válásával az állam általános ellenőrzési és felügyeleti hatásköre értelemszerűen erre a szektorra is áttért. Az állami felügyelet – más közszolgáltatásokhoz hasonlóan – itt is azt a célt szolgálta, hogy ellenőrizze, vajon (1) a szektorban zajló folyamatok a törvényeknek megfelelően folynak-e, (2) a közpénzeket ésszerűen és tisztességesen használják-e, (3) megtörténik-e a kormányok által meghatározott politikai célok megvalósítása, illetve (4) teljesülnek-e az olyan alapvető közpolitikai célok, mint a szolgáltatás minősége vagy méltányossága.

A modern oktatási rendszerekre az értékelési és ellenőrzési funkció rendkívüli komplexitása jellemző. A pedagógia és a pedagógusok hajlamosak arra, hogy kizárólag a tanításhoz és a tanuláshoz közvetlen kapcsolódó elemekre figyeljenek (így a tanulói teljesítmény ellenőrzésére és értékelésére), azonban az értékelési és ellenőrzési funkció az oktatásban is jóval tágabb ennél. E funkció a legkülönbözőbb tárgyakra terjedhet ki (így a tanulók és a tanárok mellett a tantervi programokra, a tanárok által használt eszközökre vagy az oktatás fejlesztését célzó kormányzati cselekvési programokra), és a gyakorlásában a legkülönbözőbb szereplők vehetnek részt (a hivatásos ellenőröktől vagy felügyelőktől kezdve az értékelést hivatásszerűen folytató szakembereken át a közszolgáltatást igénybe vevő „kliensekig” vagy „fogyasztókig”).

Az értékelési és ellenőrzési funkcióról folytatott vitákat mindig nehezítette az, hogy a pedagógiai értékelés csupán részhalmaza az értékelés tágabb körének. A fogalmak tisztázása sehol nem könnyű, de talán könnyebb helyzetben vannak azok a kultúrák, ahol az értékelés fogalmát többféle szóval tudják megjeleníteni,





és e szavak mindegyike más és más jelentés előtérbe helyezését teszi lehetővé. A mai angol nyelvű szakmai kommunikációban például az *evaluation* szó jelentéstartalma a legtágabb: általában ezt használják akkor, amikor intézmények, tantervek vagy fejlesztési programok értékeléséről van szó. Ennél szűkebb értelme van az *assessment* szónak, amit különösen gyakran használnak akkor, amikor a tanulói teljesítmények értékeléséről beszélnek, általában azt is hangsúlyozva, hogy az eredmények számszerűen kifejezhetőek. Ugyanakkor igen gyakran használják az *appraisal* szót is, főleg akkor, amikor a tanárok olyasfajta értékeléséről van szó, amelynek nyomán akár jutalmazásra vagy szankciókra is sor kerülhet. Mindez jól jelzi annak a jelenségvilágnak a hallatlan komplexitását, amiről itt beszélünk. E komplexitást tovább növeli az, hogy az értékeléssel és ellenőrzéssel kapcsolatban gyakorlati dilemmák és ellentmondások sokasága vetődik fel, amelyekből néhányat érdemes itt is felvillantani.

KÖZOKTATÁSI ÉRTÉKELÉS ÉS ELLENŐRZÉS: DILEMMÁK ÉS TRENDK

A dilemmák sorát rögtön a pedagógiai értékelésnek az a jól ismert, klasszikus ellentmondása nyitja, amely az értékelés szubjektív (motiváló-szankcionáló) és objektív (mérő) funkciói között feszül. Ezzel az ellentmondással minden pedagógus szembesül akkor, amikor arról kell döntenie, hogy az általa adott érdemjeggyel elsősorban a tanuló tudásáról akar objektív üzenetet küldeni, vagy a szorgalmat és a befektetett energiát akarja-e inkább elismerni. Ehhez kapcsolódik a szummatív és formatív értékelés korábban említett, a pedagógiában jól ismert – ma már valószínűleg minden korszerű didaktikakönyvben megemlített és az egyetemeken pedagógiai államvizsga-tételsorában mindenütt megjelenő – különbsége.

A vitatott kérdések köre az elmúlt egy-két évtizedben újabakkal bővült. Ezek egyike például az, vajon a tanulói teljesítmények értékelése nyomán keletkező adatok felhasználhatóak-e a pedagógusok, az intézmények, esetleg lokális vagy regionális iskolarendszerek értékelésére. Ma már ez több országban bevett gyakorlat, ugyanakkor számos kétség fogalmazódik meg vele kapcsolatban. Szinte mindenütt, ahol erre sor kerül, megjelenik a „hozzáadott érték” dilemmája. A tanulói teljesítményadatok pedagógusok vagy iskolák értékelésére történő felhasználása ugyanis azzal járhat, hogy a nehezen tanítható gyerekekkel dolgozó és különleges szakmai teljesítményt nyújtó iskola rosszabb minősítést kap, mint az, ahol a teljesítményadatok akkor is magasak, ha a tanárok alig tesznek hozzá valamit a tanulók otthonról hozott kulturális tőkéjéhez. Erre a dilemmára ad választ az, ha nem az abszolút, hanem az iskola által „hozzáadott” értéket mérik, aminek ma már kidolgozott technikái vannak.

Nem egy országban óriási viták tárgya az, vajon az iskolák értékelésének az eredményeit szabad-e nyilvánosságra hozni. Angliában ez jó ideje bevett gyakorlat: bárki megnézheti a felügyeleti vizsgálatokat koordináló *Office for Standards in*





Education (OFSTED) vagy az Oktatási Minisztérium *School and College Performance Tables* honlapját¹, és megtalálhatja minden egyes angol iskola adatait, beleértve ebbe a róluk készült felügyeleti jelentéseket, valamint a tanulók aggregált teszteredményeit. Más országokban viszont elítélik ezt a gyakorlatot, és elképzelhetetlennek tartják, hogy az ilyen eredményeket hozzáférhetővé tegyék a nyilvánosság számára (Standaert, 2001a; Országos Közoktatási Intézet, 2003a). Az értékelési funkcióval kapcsolatos viták és konfliktusok, valamint az ezzel kapcsolatos társadalmi érdeklődés erősödése váltotta ki néhány országban azt, hogy e funkció ellenőrzéséért való felelősséget megosztották az oktatáson belül lévők (pedagógusok és oktatásirányító szakszervezetek) és a laikus társadalmi szereplők között. Franciaországban például néhány éve miniszterelnöki rendelettel² létrehoztak egy 35 tagú „Legfelsőbb Iskolaértékelési Tanácsot” (*Haut Conseil de l'évaluation de l'école*) amelyben nemcsak szakemberek, hanem választott politikusok is vannak (Halász, 2002b).

Az értékelési funkció alakulását az elmúlt években nagymértékben alakították a minőségről folyó viták és a minőségbiztosítási rendszerek fejlődése (Setényi, 1999; Halász, 1999). A minőség iránti érdeklődés erősödését előbb a gazdaság területén lehetett megfigyelni, majd később áttért a közszféra egészére, ezen belül az oktatásra is. A minőség biztosítása a szervezetek és szervezetrendszerek egyik jól definiált, elkülönülő feladatává vált, ezzel párhuzamosan fejlődtek sajátos technikái is, amelyeket ma már speciális felkészítéssel rendelkező szakemberek alkalmaznak. A minőségügy fejlődése rendkívüli hatást gyakorolt az értékelési és ellenőrzési funkciók alakulására, nagymértékben hozzájárulva e terület professzionalizálódásához.

Fontos megemlíteni azt is, hogy az elmúlt évtizedekben a közoktatási értékelés nagyfokú nemzetközivé válása zajlott le. Szinte minden pedagógus hallott már az Oktatási Teljesítményértékelés Nemzetközi Szövetsége (IEA) által több mint három évtizede végzett híres vizsgálatokról, az OECD által koordinált PISA-felmérés pedig a tágabb közvélemény számára sem ismeretlen. Ezek óriási hatással voltak és vannak a nemzeti értékelési rendszerekre, amelyeket általában olyan szakemberek működtetnek, akik egyúttal a nagy nemzetközi felmérések lebonyolítását is végzik. Az értékelés professzionalizálódása és a mindenütt egyformán érvényes szakmai normák és technológiák ezzel párhuzamos fejlődése miatt ez a funkció az oktatás általános nemzetközivé válásának egyik hordozója lett. Az értékelés és mérés azon területek egyikévé vált, ahol egyre nehezebb eldönteni, mi az, ami egy-egy ország belső fejlődési folyamataiból született, és mi az, amit a nemzetközi szakmai közösségtől vettek át.

Ez a nemzetközivé válás nemcsak a professzionális technológiát alkalmazó, erre felkészült szakemberek által végzett, kvantitatív eredményekre törekvő tanulói teljesítményméréseket jellemzi, hanem a hagyományosan inkább kvalitatív eszközöket használó nemzeti tanfelügyeleket is. Így például a hagyományosan nemzeti





keretek között kialakult európai tanfelügyeleti szervezetek nagy része tagja a Felügyeleti Állandó Nemzetközi Konferenciájának (*Standing International Conference of Inspectorates - SICI*). Ez az európai szervezet támogatja a felügyelők szakmai fejlődését, közös értékelési normák és technikák kidolgozását célzó programokat folytat (*Bruggen, 2000*), és jól dokumentálható a hatása a nemzeti felügyeleti működésére. A kilencvenes években az Európai Unió számos, az iskolák és az oktatás minőségének értékelését szolgáló programot támogatott, sőt az oktatási miniszterek Tanácsa és az Európai Parlament az évtized végén egy sajtós szakmai megközelítést támogató ajánlást is elfogadott e területen (*European Parliament, 2001*).

Noha nem vezethető vissza kizárólag a nemzetközi hatásokra, ezeknek is szerepük van abban, hogy az elmúlt egy-két évtizedben komoly változások történtek a nemzeti tanfelügyeleti működésében: sok helyen átalakult a szervezetük és megváltoztak az általuk alkalmazott módszerek (*Standaert, 2001b*). A legradikálisabb változás minden bizonnyal Angliában történt, ahol a korábbi állami felügyeletet lényegében privatizálták, oly módon, hogy csak egy kisebb létszámmal működő koordinációs funkciójú központi hivatalt hagytak meg, de magukat az iskoláértékeléseket e hivatal megbízására – és szigorú ellenőrzése mellett – szerződéses formában foglalkoztatott magánvállalkozások végzik.³ A francia tanfelügyelet tevékenységében mára az iskolák és a tanárok ellenőrző látogatását jórészt kiszorította egy olyan jellegű szakértői elemző munka, amelynek eredményeképpen minden évben tudományos igényű elkészített tematikus elemzések sokasága lát napvilágot (*Ministère de la Jeunesse, 2004*).⁴

Úgy tűnik, egyre kevesebben hisznek abban, hogy a minőség fenntartását és javítását biztosítani lehet önmagában azzal, ha négy- vagy öt évenként tanfelügyelők látogatják meg az iskolákat és a tanárokat. Ezért sokféle alternatív megoldásban gondolkodnak. Ezek egyike például az ún. „teljesítményszerződés”, amelynek lényege az, hogy az állami hatóságok bizonyos teljesítménynormák elérésére szerződést kötnek iskolákkal, és a nagyobb követelmények fejében nagyobb önállóságot biztosítanak a számukra. Ez a modell különösen az Egyesült Államokban terjedt el, ahol az államok döntő többségében fogadtak el olyan törvényeket, amelyek lehetővé teszik az iskolák számára az ún. *charter school* státus elnyerését, azaz olyan – általában 3-5 évre szóló – szerződés megkötését, amelynek keretében az iskolák a saját lehetőségeik mérlegelése alapján meghatározott teljesítmények elérését vállalják. A 2004. év elején csaknem 3000 ilyen iskola működött az Egyesült Államokban.⁵

ÉRTÉKELÉS ÉS ELLENŐRZÉS A MAGYAR KÖZOKTATÁSBAN

A magyar közoktatási rendszer az értékelési és ellenőrzési funkciókat tekintve hallatlanul vegyes képet mutat. E területet vizsgálva egyfelől rendkívül gazdag kép tárul elénk, amelyben sokféle, nagyhatású eszköz és intézmény kiépülését és





működését figyelhetjük meg, másfelől azt látjuk, hogy az értékelés és ellenőrzés rendszerén óriási lyukak tátognak. E lyukak megengedik azt, hogy az iskolai eredménytelenség és a rossz hatékonyság észrevétlen maradjon, illetve ha mégis feltárul, semmi ne történjék ennek megszüntetésére.

Ami az eszközök és intézmények gazdagságát illeti, érdemes megnézni például a *Jelentés a magyar közoktatásról – 2003* című kiadványnak azt a táblázatát, amely az 1999 és 2002 között Magyarországon végzett átfogó tanulói teljesítményméréseket ismerteti (lásd a *táblázatot*), illetve érdemes sorba venni mindazokat az egyéb eszközöket, amelyeket e kiadvány minőséggel és eredményességgel foglalkozó fejezete bemutat (*Horváth–Környei, 2003*). Ezek az eszközök a fenntartói intézményértékeléstől az intézményi minőségbiztosítási programokon, a sajátos területekre kiterjedő országos tematikus vizsgálatokon és az érettségi dolgozatok központi újraértékelésén keresztül a különböző akkreditációs rendszerek kiépítéséig terjednek.

A Magyarországon végzett átfogó tanulói teljesítménymérések (1999–2002) c. táblázat

Nemzetközi mérések

- IEA – Állampolgári nevelés (civic education) – Állampolgári ismeretek és attitűdök vizsgálata (1999; 14 éves tanulók; 28 ország részvételével; az IEA koordinálásával)
- PISA – Olvasás, szövegértés, matematika, természettudomány (2000; 15 éves tanulók; 32 ország részvételével; az OECD koordinálásával háromévenként végzendő vizsgálat első mérése)
- Információs és kommunikációs technológiák és az oktatás minősége – A tanulók informatikai kultúrája és számítógép-használattal kapcsolatos szokásai, attitűdjei, ismeretei (2001; 17 éves tanulók; USA, Mexikó, Japán és Magyarország részvételével; az OECD – OM koordinálásával)
- PIRLS – Olvasás-szövegértés (2001; 4. évfolyamos tanulók; 35 ország; az IEA koordinálásával)

Hazai mérések

- Angol és német idegen nyelvi tudás – olvasási, írási, irányított kreatív írási és beszédértési nyelvi készségek (2000; a Szegedi Egyetem Képességkutató Csoportja az OM megbízásából; 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók)
- Teljes körű diagnosztikus kompetenciavizsgálat az olvasás-szövegértés és a matematika területén (2001/2002-es tanév őszén valamennyi 5. és 9. évfolyamos, 2002 tavaszán valamennyi 1. évfolyamos tanuló; OKÉV–KÁOKSZI az OM megrendelésére)
- Matematika (2000/2001) és magyar nyelv és irodalom (2001/2002) írásbeli és érettségi dolgozatok teljes körű másodjavítása és a teljesítmények elemzése (az OM megrendelésére)





Nemzetközi mérések

– TIMSS-R – Harmadik matematikai és természettudományos felmérés (1999; 13–14 éves tanulók; 38 ország; az IEA koordinálásával)

Hazai mérések

– Monitor (1999, matematika, olvasás, számítástechnika, természettudomány és kognitív képességek; 8. évfolyamosok; OKI)
– Monitor (2001; matematika, olvasás, számítástechnika, természettudomány és kognitív képességek; 3., 4. és 8. évfolyam, KÁOKSZI)

Forrás: Jelentés a magyar közoktatásról – 2003

Az értékelési funkció fejlődését különösen jól mutatja az állami elismerés vagy *akkreditáció* mechanizmusainak a kiépülése. A közoktatás egy-egy elemének (pl. intézményeknek, programoknak, speciális funkciókat ellátó személyeknek) az állami elismerése általában komplex értékelésre épül, amelyet speciális kompetenciával bíró személyek és intézmények végeznek. A közoktatás területén a kilencvenes években számos ilyen mechanizmus épült ki: ilyen például az államilag elismert közoktatási szakértők listája, a tankönyv-jóváhagyás, a pedagógus továbbképzési programok és képzőhelyek aprólékosan szabályozott akkreditálása, és végül ilyen a tantervi programok kialakulóban lévő akkreditációja is (*Hoffmann, 2002b*). Érdemes megemlíteni, hogy ez utóbbi az oktatás minőségét garantáló itt felsorolt eszközök között talán a legnagyobb hatású lehetne, ugyanakkor sajátos módon mégis éppen ez alkotja a hazai értékelési rendszer egyik leggyengébb láncszemét.⁶ Tekintettel arra, hogy az iskolák által használt vagy adaptált programok minősége a tanulás eredményességét meghatározó tényezők egyik legfontosabbika, minden amellet szól, hogy az állam ezt, ahogy az a felsőoktatásban évek óta történik, az akkreditáció eszközével garantálja.

A hazai közoktatási értékelési rendszer egyik legértékesebb és legkorszerűbb új eleme a minden iskolára (bizonyos évfolyamokon minden tanulóra) kiterjedő ún. *kompetenciamérés* (legfőbb jellemzőit lásd a táblázatban), amelyre első alkalommal a 2001. évben került sor. Az oktatásirányítás ma még nem használja ki azokat a lehetőségeket, amelyek ebben az új eszközben rejlenek, emellett – tekintettel arra, hogy nem közvetlen törvényi felhatalmazás, hanem csupán miniszteri rendeletek alapján működtetik – a pusztá fennmaradása sem eléggé garantált. Mivel ez, szemben az összes korábbi hasonló méréssel, nem iskolamintára épül, hanem kivétel nélkül minden iskola részt vesz benne, elvileg lehetőséget adhat az államnak arra, hogy felderítse a különlegesen gyenge teljesítményt nyújtó iskolákat, és ezek felzárkóztatására a rossz teljesítmény okainak gondos elemzése után konkrét lépéseket tegyen.





A magyar közoktatás értékelési és ellenőrzési rendszerének a leggyengébb pontja kétségkívül a *rendszeres külső intézményértékelés*, ezért indokolt ezzel részletesebben is foglalkozni. Magyarország azon ritka országok közé tartozik, ahol nem létezik rendszeres és szakmailag ellenőrzött színvonalú külső intézményértékelés. Ez azt jelenti, hogy ha egy intézmény eredménytelenül működik, akkor ez nem feltétlenül derül ki, illetve ha – gyakran véletlenszerűen – kiderül, akkor semmi garancia nincs arra, hogy bármilyen lépés is történik annak érdekében, hogy a helyzet megváltozzék. Igen valószínű, hogy ez meghatározó szerepet játszik a hazai közoktatás eredményességének nemzetközi mérések által is igazolt romlásában.⁷

Az intézmények értékelése Magyarországon a fenntartók feladata. A közoktatási törvény ezt nemcsak kötelező feladatként írja elő a számukra, de azt is specifikálja, hogy ezt milyen eszközökkel (pl. közoktatási szakértők bevonásával) kell megtenniük. Emellett az utóbbi években a központi költségvetés – pályázati úton – célzott támogatást is bocsátott az intézményfenntartók számára annak érdekében, hogy e feladatuknak eleget tegyenek (SZAK-pályázatok). Fontos hangsúlyozni azt is, hogy az 1999-ben alakult Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont (OKÉV) feladatai (pl. a szakértői rendszer koordinálása) megengednék az aktív állami szerepvállalást ezen a területen. A rendszer azonban mégsem működik megfelelően, amit a többi között az önkormányzatok által végzett intézmény-vizsgálatokról rendelkezésünkre álló adatok is igazolnak (Halász–Palotás, 2003).

Noha úgy tűnik, általános az egyetértés abban, hogy a korszerű külső értékelésnek belső önértékelésre kell épülnie, és azt intézményi minőségbiztosításnak kell kiegészítenie, azt kevesen gondolják, hogy ez utóbbiak, bármennyire is jól működnek, kiválthatják a külső értékelést. Az a tény, hogy a belső önértékelésnek az önfejlesztéshez és az intézményi stratégia-alkotáshoz kapcsolt formái és az intézményi minőségbiztosítási eszközök a magyar közoktatásban az elmúlt évek során látványos módon fejlődtek (Györgyi–Török, 2002), részben elégedettségre adhat okot, részben azonban illúziók forrása is lehet. E mechanizmusok külső értékelés nélkül nem adnak garanciát sem a minőség folyamatos biztosítására minden iskolában, sem arra, hogy nyilvánvaló minőségproblémák esetén hathatós közösségi beavatkozásra kerüljön sor. Fontos megemlíteni, hogy az intézményértékelés területén a nem állami oktatás Magyarországon megelőzte az állami szférát (Selényi, 1997), illetve az ott elindult folyamatokat jelentős szakmai elemekkel egészítette ki (Hoffmann, 2002b; Horváth–Környei, 2003).

Mindezekkel kapcsolatban érdemes kitérni az állami tanfelügyelet kérdésére, annál is inkább, mert az értékelési és ellenőrzési funkció elégtelenségével kapcsolatos hazai problémák megoldását sokan ezen intézmény „visszaállításától” remélik. Fontos hangsúlyozni: a magyar közoktatásban az a funkció, amelyet hagyomá-





nyosan az állami tanfelügyelet fogalmával szoktak jelölni, valójában évtizedek óta nem létezik. Noha a felügyelet formális megszüntetésére csupán a 1985-ös közoktatási törvény nyomán került sor, valójában ezt megelőzően is csak erős megszorításokkal beszélhettünk ilyen intézmény létezéséről. A tanárokat vagy az iskolákat látogató felügyelők ugyanis már évtizedekkel korábban a központi kormányzat alkalmazásából a helyi hatóságokéba kerültek át, és így a központi irányításnak csak nagyon korlátozott eszközei maradtak arra, hogy ezek működését szakmai tekintetben befolyásolja. Azt, hogy a nyolcvanas években az oktatási tárca szinte fenntartás nélkül támogatta ennek az intézménynek a felszámolását, a többi között azzal lehet magyarázni, hogy a felügyelők tevékenységére akkor már régóta alig lehetett hatása.⁸

A politikai átalakulást követően a kilencvenes évek elején a közoktatásról folyó szakmai vitákban nagy hangsúllyal jelent meg az, hogy szükség lenne az állami felügyelet visszaállítására, illetve megteremtésére, ugyanakkor az is megfogalmazódott, hogy kétséges, vajon egy ilyen intézkedés pozitív hatással lenne-e a magyar közoktatás fejlődésére (Halász, 1992). Ennek az egyik oka az volt, hogy akik az állami felügyelet újraépítését szorgalmazták, gyakran nem olyan intézményben gondolkodtak, amely kompatibilis lett volna az akkor kialakuló önkormányzati iskolafenntartással, és így könnyen elképzelhető, hogy életképtelen struktúra jött volna létre. A másik ok az, hogy a kilencvenes évek elején Magyarországon még egyáltalán nem voltak ismertek a modern közoktatási felügyeletnek azok a modelljei, amelyekről korábban szó volt, és így igen nagy valószínűsége volt annak, hogy ez az intézmény döntően olyan történeti mintákból építkezett volna, amelyekkel akkorra más országok már szakítottak vagy szakítani készültek.⁹ Tekintettel az oktatási rendszer kiterjedtségére és a közoktatásban működő szolgáltatások és programok hallatlan gazdagságára, az a fajta felügyelet, amely arra épül, hogy állami felügyelők egyes pedagógusokat látogatnak, régóta nem működik eredményesen.¹⁰ Kiváló példa erre Németország, ahol több államban ma is azok a csaknem száz évvel ezelőtti intézményi mechanizmusok működnek, amelyek legfeljebb a jogszerűségi problémákat tudják felderíteni, de az oktatás minőségével vagy az eredményességgel kapcsolatos komplex problémák feltárására már nem alkalmasak. Nem véletlen, hogy az elmúlt években itt is intenzív módon elkezdtek kiépíteni az intézményi minőségbiztosítás és a professzionális értékelés új mechanizmusait (OECD, 2004).

Tekintettel az 1993-as közoktatási törvény által létrehozott szakértői rendszer létrejöttére, továbbá arra, hogy létezik olyan állami intézmény, amely felelős e rendszer működésének a koordinálásáért, Magyarországon legegyszerűbben e rendszerre építve lehetne létrehozni a külső intézményértékelés rendszerét. Ehhez olyan állami politikára lenne szükség, amely aktív módon – szabályo-





zással, kompetenciafejlesztéssel és a korszerű értékelési eszközök fejlesztésének a támogatásával – határozottan beavatkozna a szakértői rendszer működésébe. Így például (1) a – korábban idézett – európai uniós ajánlások alapján és az élenjáró EU-tagországok modelljeit alapul véve *nemzeti standardokat* határozná meg az intézményértékelés számára; (2) magas követelményeket támasztana az intézményértékelést végző *szakértők képzésével, kiválasztásával és megbízásával* kapcsolatban, ellenőrizve ezek betartását is; továbbá (3) garantálná azt, hogy az értékelés eredményeit az iskolafenntartó ne titkolhassa el, illetve azt, hogy negatív eredmények esetén *konkrét és hathatós lépések* történjenek ezek okainak a feltárására és megszüntetésére. Ahogy már hangsúlyoztuk, az Országos Köznevelési Értékelési és Vizsgaközpont jogszabályokban rögzített feladatai megengednék azt, hogy ez a szervezet egy ilyen aktív állami politika végrehajtója legyen. Alapvető fontosságú lenne ehhez az, hogy aktív együttműködést építsen ki a legfontosabb európai partnerekkel¹¹, és a hazai köznevelési erőterben felvállalja a ma létező legkorszerűbb felügyeleti megközelítések képviselését.

REFERENCIÁK

- Bruggen, Johan van (2000): *Inspection of Schools as an Engine for Sustainable Change*. SICI Report. Presentation paper by Johan van Bruggen at the International Conference „Designing Education for the Learning Society”, November 5–8 2000 (<http://www.sici.org.uk/reports/InspectionsEngineChange.pdf>)
- European Parliament and Council (2001): *European cooperation in quality evaluation in school education*. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 on (2001/166/EC)
- Györgyi Zoltán – Török Balázs (2002): *A Comenius 2000 Minőségbiztosítási Program a részt vevő oktatási intézmények tapasztalatainak tükrében*. Kézirat, Oktatókutatási Intézet, Budapest
- Halász Gábor – Lannert Judit (1986): *Jelentés a magyar köznevelésről – 1995*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest
- Halász Gábor – Palotás Zoltán (2003): *A köznevelés irányítása*, in: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a Magyar köznevelésről*, Országos Köznevelési Intézet, Budapest, p. 51–83. (<http://www.oki.hu/cikk.php?kod=Jelentes2003-Iranyitas.html>)
- Halász Gábor (1984): *Felügyelet és oktatásirányítás: történeti – szociológiai elemzés 1945-től napjainkig*, Oktatókutatási Intézet, Tervezéshez kapcsolódó kutatások 93, Budapest
- Halász Gábor (1992): *A köznevelési rendszer irányítása, a köznevelési felügyelet és az oktatás törvényi szabályozása*, in: Gázó Ferenc, Halász Gábor, Mihály Ottó (szerk.): *Törvény és iskola*, Iskolafejlesztési alapítvány, Budapest, p. 63–95.
- Halász Gábor (1999): *Oktatáspolitikai megfontolások*, Educatio, 3. sz., p. 488–499.





- Halász Gábor (2002a): *Az állam szerepének változása a modern közoktatás szabályozásában*, Iskolakultúra, 2002/4. sz., p. 3–11.
- Halász Gábor (2002b): *Hazai és nemzetközi törekvések az iskolai értékelés rendszerében*, Új Pedagógiai Szemle, 2. sz., p. 7–22.
- Hoffmann Rózsa (2002a): *Komplex intézményellenőrzési és –értékelési rendszer a katolikus közoktatásban*, Kézirat, Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Hoffmann Rózsa (2002b): *Tantervi akkreditáció 2001-2002-ben*. Kézirat, Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Horváth Zsuzsa – Környei László (2003): *A közoktatás minősége és eredményessége*, in: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a Magyar közoktatásról*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, p. 309–345. (<http://www.oki.hu/cikk.php?kod=Jelentes2003-Minoseg.html>)
- Kogan, Maurice (1993): *Az új értékelő állam*, Educatio, 1993/3. sz., p. 399–416.
- Neave, G. (1998): *The Evaluative State Reconsidered*, European Journal of Education, 33(3), September, p. 265–285.
- Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche (2004): *Connaître et reconnaître les inspecteurs de l'éducation nationale. Rapport du groupe présidé par l'inspecteur général Yves Bottin sur les missions des IEN, l'organisation de leur activité leur formation et l'organisation de leur carrière* (ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/connaître_ien.pdf)
- OECD (2002): *Education policy analysis*, Paris
- OECD (2004): *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Note – Germany*. Manuscript
- Oktatási Minisztérium (2003): *Az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája*, 2003. február (<http://www.om.hu>)
- Országos Közoktatási Intézet (2003a): *Iskolavezetés és élethosszig tartó tanulás*. OECD/Magyarország szeminárium, Budapest, 2001. december 6–7. (<http://www.oki.hu/kiadvany.php?kod=Iskolavezetes>)
- Országos Közoktatási Intézet (2003b): *A közoktatás tartalmi szabályozásának rendszere Magyarországon*. Közpolitikai Elemzés, Oktatáspolitikai Elemzések Központja (<http://www.oki.hu/kiadvany.php?kod=tartalmi>)
- Setényi János (1997): *Hatékonyság és minőség. A kilencvenes évek iskolája*, Alapítványi és Magániskolák Egyesülete, Budapest
- Setényi János (1999): *A minőség kora*, Raabe, Budapest
- Standaert, Roger (2001a): *The temptation of simplification*, in: Letschert Jos (ed.): *Turning the perspective – New outlooks for education*, CIDREE – SLO, Enschede, p. 191–217.
- Standaert, Roger (2001b): *Inspectorates of Education in Europe. A critical analysis*, Acco, Leuven
- Szebenyi Péter (1993): *Válaszúton a szakfelügyelet*, Akadémiai Kiadó, Budapest
- Weiss, Carol H. (1998): *Evaluation*, Prentice Hall, New Jersey





JEGYZETEK:

- ¹ Lásd: <http://www.ofsted.uk>; illetve: <http://www.dfes.gov.uk/performanceables>.
- ² Création du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Décret N°2000-1060 du 27.10.2000. JO du 29.10.2000 (<http://www.education.gouv.fr/bo/2000/41/orga.htm>).
- ³ Igen valószínű, hogy az angol oktatás eredményességének az elmúlt évtizedben megfigyelt látványos javulása többek között e rendszer hatékony működésének köszönhető.
- ⁴ E jelentések általában nyilvánosak és letölthetőek a francia oktatási minisztérium honlapjáról (<http://www.education.gouv.fr>).
- ⁵ Lásd a következő honlapot: http://www.uscharterschools.org/pub/uscs_docs/o/index.htm.
- ⁶ A közoktatási törvény 2002. évi módosításával ez a forma lényegében megszűnt, ugyanakkor a tartalmi szabályozással foglalkozó kormányzati dokumentumok és más szakértői anyagok nemcsak számolnak ezzel, hanem erősíteni is kívánják a szerepét (*Oktatási Minisztérium, 2003; Országos Közoktatási Intézet, 2003b*).
- ⁷ A PISA-vizsgálat egyértelműen igazolta, hogy amíg a külső elszámoltathatóságot biztosító rendszerekben az iskolák önállóságának a növelése teljesítményjavulást eredményez, addig az ilyen mechanizmust nem működtető országokban a teljesítmény romlásával jár (*OECD, 2002*).
- ⁸ A felügyeletnek a hetvenes években történt átalakulását részletesen elemzem egy korábbi tanulmányban (*Halász, 1984*).
- ⁹ E tekintetben igen érdekes a cseh tanfelügyelet 1990 utáni, drámai fordulatokban sem szűkölködő fejlődése.
- ¹⁰ A nem állami oktatásban a kisebb intézményszám mellett még működőképes lehet ez a modell.
- ¹¹ Elsősorban az európai nemzeti közoktatási felügyeletnek korábban említett nemzetközi szervezetével, a SICI-vel.





MÉRÉSEK A KÖZOKTATÁSBAN. ELLENŐRZÉS VAGY SZABÁLYOZÁS?

PONGRÁCZ LÁSZLÓ

Az országos méréseknek napjainkban nem az ellenőrzés, hanem az önismeret fejlesztése, és a tervezés tényekkel való jobb megalapozása az elsődleges célja. Ilyen értelemben az országos mérések – amennyiben rendszeresen, kiszámíthatóan ismételődnek – a tartalmi szabályozás egyik legfontosabb, rövid távon is hatásos eszközévé válhatnak.

Elöljáróban fontos leszögezni azt a magától értetődő alapelvet, hogy egy adott közoktatási rendszerben a pedagógiai mérés-értékelés rendszere, a vizsgarendszer és a tartalmi szabályozás egyéb eszközei csak egymással összhangban, azonos célokkal, egymásra épülten működhetnek igazán eredményesen. Az egyes részek önálló fejlődése, fejlesztése mit sem ér jól megfogalmazott alapkoncepció nélkül.

Az utóbbi 3-4 év eseményei közoktatásunkban – úgy gondolom – reményt adnak egy jól működő, koherens, minden érintett érdekeit szolgáló rendszer kiépítésére. Mondom ezt annak ellenére is, hogy egyrészt nyilvánvalóan érzékelhető az iskoláknak és pedagógusok-

nak korábbi tapasztalataikra épülő székszise, mondván: „annyi változást megéltünk már az utóbbi 20 évben, jó lenne már egy kis nyugalom”; másrészt az országos mérések rendszerének kiépítése még csak gyerekcipőben jár. Miért állítom mégis ezt? Nos azért, mert az utóbbi évek történései számomra egyértelműen ebbe az irányba mutatnak.

A nemzetközi mérések eredményei (PISA 2000) most kaptak először megfelelő publicitást ahhoz, hogy elgondolkodjunk, mik lehetnek a gyengébb szereplés okai. A nemzetközi mérési eredményeket pregnánsan alátámasztották a 2001. novemberi országos kompetencia-mérés tapasztalatai is; és a 2003. évi 6. és 10. évfolyamos országos mérés eredményeitől sem várhatunk kellemes meglepetést. Vajon mi lehet annak az oka, hogy miközben a magyar oktatási rendszer változatlanul „termeli” a nemzetközi sikereket a diákolimpiákon és más nemzetközi versenyeken, a készségeket és a tudás alkalmazását mérő nemzetközi és hazai felméréseken csak alacsony átlagteljesítményeket tudunk elérni? Hol a hiba? Rosszak a tanterveink, képzetlenek a pedagógusaink?

A válasz erre a kérdésre nem is olyan egyszerű.

ÁTSTRUKTURÁLÓDÁS A KÖZOKTATÁSBAN

Talán kezdjük azzal: tudatosulnia kell bennünk, hogy míg néhány évvel ezelőtt a 8. évfolyam elvégzése után a diákoknak mindössze 25-30%-a tanult to-





vább érettségit adó középiskolában, addig ez az arány ma mintegy 75%. Tehát korábban a középiskola a képességek és tudás tekintetében a felső harmadba tartozó diákok iskolája volt, ma pedig befogadja a korosztály háromnegyedét.

Korábban az általános iskola felső tagozatának – ha nem is mindig kimondva, de – az (vagy az is) volt a funkciója, hogy kiválassza azt a 30%-ot, amely alkalmas a középiskolai továbbtanulásra. Ehhez készültek a nagyrészt ismeretközpontú tantervek, ehhez alkalmazkodtak – sokszor kényszerűen – a pedagógiai módszerek. A „kevésbé tehetséges” diákok, akik nem voltak képesek megfelelően teljesíteni a számukra előírt tananyagot, kihullottak a rostán, és az érettségit adó középiskolákban való továbbtanulás helyett szakmát tanultak, vagy elhelyezkedtek a munkaerőpiacon. Erre sokáig meg is volt a módjuk, ám ma már a munkaerőpiac nem ad ilyen lehetőséget, hiszen a legtöbb szakma érettségihez kötött, a képzetlen munkaerő iránt pedig egyre kisebb a kereslet. Így a leszakadó rétegnek az útja is a középiskolákba vezet. A tananyag és a követelmények gyakorlatilag nem változtak, tehát nem csoda, hogy ezek a gyerekek nem tudják azokat a megfelelő szinten teljesíteni, és az elvártakhoz képest meglehetősen alacsony, néha minimális tudással kerülnek a gimnáziumokba, és még inkább a szak-középiskolákba. Jellemző adat például, hogy a 6. évfolyamon matematikából az országos mérésben definiált négy képességszint közül¹ a legalacsonyabb (első) szinten és az alatt a populáció 45%-a teljesített.²

A középiskolába járó diákság összetétele tehát egészen más, mint amilyen az korábban volt, és amilyent a pedagógus társadalom megszokott. Jó pár éve halljuk lépten-nyomon a kollégáktól a panaszt: „egyre gyengébb diákok kerülnek hozzánk”. Nem véletlen tehát a középiskolai tanárok körében oly gyakori csalódottság, és a mindennapi pedagógiai élmények okozta frusztráció. A középfok tananyaga és módszertana ismét csak a szelekciót szolgálja, abból a korábban kézenfekvő tényből kiindulva, hogy a felsőoktatásba csak az igazán legjobbak juthatnak be, és a középfok célja ennek az „elitnek” a kiválasztása. Tudjuk, hogy ma már ez sem így van, hiszen a felsőoktatásban már az államilag finanszírozott alapképzésben résztvevők létszáma is eléri az ötvenezret, nem is beszélve emellett a harmincháromezer költségterítéses helyről.

A szelekciót szolgáló tananyag és a hozzá – ismét csak kényszerűen – alkalmazkodó pedagógiai módszertan a középfokon nem hat, és nem is hathat a diákoknak arra a körére, amely kevés előismerettel, – a korábbi kudarcok hatására – motiválatlanul, a tanulás céljában csalódottan érkeznek a középiskolába. Ők itt végleg „leszakadnak”. A tanárok pedig sokszor úgy érzik – és ebben az élményben sajnos nekem is volt részem –, hogy négy év erőfeszítésének alig van eredménye. A 10. évfolyamon a matematika területén lezajlott kompetencia-mérés adatai némi előrelépést mutatnak, ám a diákok 32%-a még mindig az első képességszinten és ez alatt teljesít.³





Mindehhez járul a gimnáziumi és a szakközépiskolai képzés közeledése, a követelmények szintjén egyenesen azonosulása, valamint a szakképzésnek az érettségi vizsga utánra való kitolódása. Azok a fiatalok, akik az elméleti ismeretekre kevésbé fogékonyak, a korábbinál később találkoznak az őket inkább motiváló, megfogható, gyakorlati jellegű képességeiket jobban mozgósító szakmai tananyaggal, az ún. „akadémikus” tudással meg nehezen boldogulnak.

A MÉRÉSEK, MINT A PROBLÉMAFELTÁRÁS ESZKÖZEI

A mérések nemcsak egyértelműen kimutatják a lemaradás jelenségét, hanem arról is informálnak, hogy az mely területeken milyen mértékű. Ilyen értelemben a PISA 2000 vagy az utóbbi évek országos kompetencia-mérései diagnosztikus jellegűek. Rámutatnak a gyenge pontokra, és egyben kijelölnek bizonyos fejlesztési irányokat. Az országos kompetencia-mérések annyiban adnak többet, hogy mindezt nem csupán országos szinten teszik meg, hanem – amennyiben az iskola kihasználja a feldolgozó szoftver adta lehetőséget – az intézmény vagy akár az egyes osztály szintjén is képesek ugyanezt nyújtani.

A mérések országos és helyi tapasztalatainak hatására a pedagógusok és a döntéshozók egyre nagyobb részében tudatosodik a probléma lényege és a változtatás szükségessége. Egyre többen látják, hogy a közoktatás fentebb kifejtett átstrukturálódása

és a hagyományos követelményrendszer, módszertan közötti ellentmondást kezelni kell, mert különben a fiatal generáció nagy része a más országokban élő kortársaihoz képest behozhatatlan hátrányba kerül a munkaerőpiacon.

A nemzetközi mérések egyértelműen közvetítik az egyre inkább nemzetközivé váló munkaerőpiac elvárásait a közoktatással szemben. A mérések anyagának összeállítása egyértelműen megmutatja, hogy a gazdaság kevesebb „akadémikus” ismeretet vár el az egyéntől, mint azt korábban gondoltuk, ám feltétlenül elvárja azok valós helyzetben való alkalmazásának képességét (pl.: matematikai eszköztudás), vagy a kommunikációs készségek minél magasabb szintjét (pl.: olvasás-szövegértés). A PISA-mérések feladatanyaga – mint tudjuk – titkos, ám az országos kompetencia-mérések feladatsorai nyilvánosak, és ugyanolyan elvek alapján készültek, így ezekből bárki kiszűrheti, hogy melyek a fent említett prioritások.

A közelmúlt nemzetközi és hazai országos mérései tehát elsősorban közoktatásunk belső ellentmondásainak feltárásában és dokumentálásában segítettek és segítenek.

A MÉRÉSEK SZABÁLYOZÓ FUNKCIÓJA
Nagyjából kirajzolódnak tehát a változtatási kényszer fő irányvonalai:
– a gyermekek tömegeinek hosszú távú boldogulását szolgáló, életesélyeit növelő új kompetencia-elemek erőteljesebb bevonása az oktatásba;





- az új elemekhez kapcsolódó, a diákok legszélesebb rétegei számára is aktíváló, motiváló tananyag, pedagógiai módszer- és eszközrendszer kidolgozása, használatuk elsajátítása, bevezetése;
- a tanárképzés és -továbbképzés ennek megfelelő reformja.

Mindezeket a változásokat úgy kell véghezvinni, hogy közben:

- az oktatásunkban nagy hagyományokkal rendelkező és a nemzetközi hírű magyar értelmiségi elitet „kitermelő” minőségi oktatási rendszer tapasztalatai ne vesszenek el, eredményei ne csökkenjenek;
- legyen egyensúly az elsajátítandó ismeretanyag és a készségfejlesztés között, ne a „rég” és az „új” harcáról, hanem helyes egyensúlyának megtalálásáról gondolkodjunk;
- sikerüljön megértetni a társadalom (a szülők) széles rétegeivel a változtatás igazi okait és valódi céljait.

Mindezek érdekében már korábban is megindult az átalakítás a tartalmi szabályozás eszközeiben. A korábbi kerettantervben, a pedagógiai programok szabályozásában, a kétszintű érettségi vizsgák vizsgakövetelményeiben, minitáteleiben és értékelési útmutatóiban, a felvételi eljárást megelőző írásbeli vizsgák korábbi feladatsoraiban, a Nemzeti alaptantervben, a most készülő kerettantervekben már tetten érhető az új, kompetencia-központú szemlélet. Az ezekhez kapcsolódó programfejlesztő munka és a pedagógusok módszertani továbbképzése, egyáltalán az új pedagógiai módszerek összegyűjtése, fejlesztése és terjesztése azonban még

csak most kezdődik. Nem is beszélve a felsőoktatásban a tanárképzés rendszéről, amely talán a legnehezebben mozdul. Lehet ezen keseregni, lehet sürgetni a gyorsabb haladást, de tudjuk, hogy mindennek a forráshiány és a nagy rendszerek természetes tehetlensége még egy jó darabig akadálya lesz. Amúgy is tudhatjuk a korábbi tapasztalatokból, hogy a tartalmi szabályozás magasabb szintjeiben bekövetkező változások csak igen lassan „szívárogznak be” az osztálytermi gyakorlatba.

A tényeket tudomásul kell vennünk, de mégis lépni kell. Nem engedhetjük, hogy 10. évfolyamos diákjaink több mint 29%-a az olvasás-szövegértési készségekben az első vagy az ez alatti képességi szinten maradjon.⁴ Hogyan gyorsíthatjuk fel a folyamatot, hogyan „fordíthatjuk le” a legerősebb nyelvre az új értékeket, hogyan juttathatjuk mindezt el a leggyorsabban és a leghatékonyabban a pedagógusokhoz?

A leghatékonyabb eszközt a mérési-értékelési rendszer nyújtja. Az országos kompetencia-mérések iskolai jelentéseiben található ismertető és a mérőeszközök feladatai közvetlen információkat adnak a pedagógusoknak arról, hogy milyen irányba érdemes haladni. Az országos mérések funkciója tehát jelenleg nem az ellenőrzés, hanem sokkal inkább a pedagógusok orientálása.

Mindemellett nem elhanyagolható az a hatás sem, hogy a mérési eljárások, módszerek lassan beépülnek az *iskolák mindennapjaiba*. Fokozatosan megismerjük egy objektívabb értékelési módszertan elemeit, a mérések által szolgáltatott





adatok értelmezését, majd megtanuljuk, hogyan építhetjük be az eredmények elemzését pedagógiai munkánk tervezésébe. Megváltozhat az a mindeddig meglehetősen furcsa helyzet, hogy iskolai minőségbiztosítási rendszerek épültek ki a pedagógiai folyamatokról tényyszerű visszajelzést nyújtó mérések nélkül. Mindemellett az országos mérések fajlagosan nem drágák, és a költségek legnagyobb részét a költségvetés vállalja.

A *fenntartók* az országos méréseket beemelhetik saját minőségirányítási rendszerükbe. Ezek után nem csupán az iskoláknak a felsőoktatási továbbtanulás arányai szerinti „helyezési számaikat” nézik majd, hanem olyan elemzéseket készítenek, készíttetnek a mérések eredményeiből, amelyek jobban megalapozhatják a döntéseiket. Lehetőségük lesz az iskolák pedagógiai programjában rögzített egyedi célokkal összhangban, a tanulói háttér figyelembevételével az egyes iskolák teljesítményeinek árnyaltabb, sokoldalúbb elemzésére, a gyengeségek és erősségek pontosabb meghatározására, és forrásaik elosztásának ennek megfelelő, célzott tervezésére.

Az *intézményvezetők* közvetlenül felhasználhatják az eredményeket a pedagógiai célok realisabb meghatározásában, az egyes osztályok munkájának összehasonlításában. Egy – a megszokott szóhasználatból élve – „gyengébb” iskola eddig csak nagyon nehezen tudta bemutatni, hogy falai között – az alacsony továbbtanulási arány ellenére – értékes pedagógiai munka folyik. A mérések eredményei

alkalmasak erre. A tanulói háttér és a hasonló adottságú iskolák teljesítményeinek összehasonlításával az abszolút számokban mérve alacsonyabb teljesítményben is kimutathatók az igazi pedagógiai értékek.

Az egyes *pedagógusok* szakmai szempontok alapján akár feladatonként is elemezhetik, mi az, ami diákjaiknak az átlagnál jobban vagy kevésbé jól megy, és a mérési tapasztalatokra alapozva ki-tűzhetik a fejlesztés közvetlen céljait.

A MÉRÉSEK ÉS AZ ELLENŐRZÉS

Ameddig az új értékek szervesen be nem épülnek az oktatás gyakorlatába, nem alakul ki egy új stabil követelményrendszer és módszertan, addig nem lehet a mérések fő célja az ellenőrzés. Hiszen álságos dolog lenne olyan valamit ellenőrizni, amelyről tudjuk, hogy egyelőre nem, vagy csak nyomokban van jelen a valóságban.

Az országos méréseknek tehát napjainkban nem az ellenőrzés, hanem az önismeret fejlesztése és a tervezés tényekkel való jobb megalapozása az elsődleges célja. Ilyen értelemben az országos mérések – amennyiben rendszeresen, kiszámíthatóan ismétlődnek – a tartalmi szabályozás egyik legfontosabb, rövid távon is hatásos eszközévé válhatnak.

JEGYZETEK:

¹ Lásd: *Országos kompetenciamérés*. Iskolajelentés, 2003.

² Forrás: Értékelési Központ. (az Országos kompetenciamérés tartalmi felelőse)

³ Uo.

⁴ Uo.





ISKOLAI ÖNÉRTÉKELÉS EURÓPAI MÉRCÉVEL

TÓTH TIBORNÉ

*Közoktatásunk ellenőrzési-értékelési rendszerei az előző másfél évtizedben nagyon gyengén működtek. Az iskolai szakfelügyeleti rendszer megszűnt, az ötévenkénti iskolai átvilágítások funkcióját nem vette át újabb, modernebb, önértékelés-orientáltabb változat. A kimenet-szabályozás elvi rendszeréhez nem kapcsolódott olyan külső mérési-értékelési rendszer, amely segítette volna az iskolai pedagógiai munka értékelését. A négyévenkénti oktatáspolitikai és koncepcióváltások kifejezetten hátrányosan érintették a nevelés-oktatás és a pedagógus teljesítmények értékelhetőségét. A bonyolult, politika által vezérelt, nem túlságosan iskolabarát társadalmi környezetben lényegében magukra maradtak az iskolák a „rájuk szakadt”, európai szinten is nagynak mondható autonómiával. Ebben a helyzetben különösen felértékelődött a minőségfejlesztés fontossága, hisz a minőségügy lényegében *önértékelési-önfejlesztési kultúrát* jelent. Olyan szemléletet, eszközöket és módszereket adhat az intézmények kezébe, amelyekkel lehetővé válik a szisztematikus, teljes körű, ciklikus önértékelés. A minőségfejlesztés segítségével rendszerbe állíthatók az iskola pedagógiai munkájának hagyományos értékelési-ellenőrzési elemei is, segítségével az értékelési kultúra ki-*

terjeszthető az egész iskolai szervezetre. A ciklikus és teljes körű önértékelés összeköthető olyan külső értékelési elemekkel, amelyek kiküszöbölik az önértékelésből származó szubjektívításokat, azaz külső *audit*-jellegűek.

Az önértékelés, az önfejlesztés a folyamatos innováció eszköze. De fordítva is áll: azok az iskolák, amelyek iskolakísérleteikkel a belső megújulás útjára léptek, szinte automatikusan ki kellett, hogy építsék saját kísérlet-figyelő, azaz önértékelő rendszerüket. Tudniuk kellett, innovációik hogyan hatnak a pedagógiai munka eredményességére, milyen iskolai szervezeti változások segítenék még jobban az optimális teljesítmények elérését. Keresniük kellett az okokat, folyamatosan korrigálniuk kellett, s meg kellett őrizni mindazokat a jó dolgokat, amelyek pedagógiai eredményességük javulásához vezettek. Azaz „minőséget kellett fejleszteniük” ahhoz, hogy továbbbléphessenek. A minőségfejlesztés azonban elképzelhetetlen vezetés- és szervezet-fejlesztés nélkül. Így az iskolai innovációs törekvések előbb-utóbb minőségirányítási rendszert kellett, hogy létrehozzanak, működtessenek. Nézzük mindezt egy konkrét iskola esetében.

A KOSSUTH LAJOS GIMNÁZIUM INNOVÁCIÓS FOLYAMATA

A Kossuth Lajos Gimnázium sajátosan, egyedi módon élte meg az előző másfél évtized oktatáspolitikai változásait. Lényegében szerencsésnek mondható mind az iskola, mind az





igazgató, hogy ezt a 15 évet együtt küzdöttük végig, s rátaláltunk az iskolafejlesztés egyedi, kossuth-os útjaira. Az 1988-as igazgatói pályázati program hosszú távú fejlesztési stratégiájának első lépése az intenzív vezetés- és szervezetfejlesztés volt, párhuzamosan a pedagógiai program fejlesztésével s a képzési kínálat tudatos tervezésével, bővítésével. Az akkor kitűzött hosszú távú célok ma a mindennapi valóságban követhetők, természetesen a kiépített és közel tíz éve működő minőségirányítási rendszer keretein belül.

A KLG MINŐSÉGIRÁNYÍTÁSI MODELL

Modellünkről sok publikáció látott napvilágot. Négy tanulmánykötetünk¹ betekintést nyújt minőségirányítási rendszerünk mindennapi működésébe, s kétévenkénti nemzetközi konferenciánk is e célt szolgálják.

Modellünk a következőkben tekinthető egyedinek:

- Abban bizonyára, hogy az *iskolaműködés gyakorlatában* kifejlesztett *vezetés szervezési eszköz*.
- A hagyományos iskolai szervezetben meglévő *szakmai munkaközösségek* működésére épül, azt újítja meg, ruházza fel új jogosítványokkal.
- A szakmai munkaközösségek vertikális minőségi körök mentén, *automatikusan vonják be* szinte az összes pedagógust.
- Felhatalmazott teamekkel, *horizontális minőségi körökkel* gondoskodik a fejlesztendő területek javításáról, azok követéséről.

- A *vezetési kompetencia építés-fejlesztés* kiemelt fontosságú: a felső- és középvezetőkhöz delegált értékelési feladatokhoz az alkalmassá tételről is gondoskodik a rendszer.
- A *team-munka a szervezeti kultúrába integrálódott*, folyamatosan fejlesztendő minőség-tényező. Az állandó teamek palettáján megjelentek a keresztfunkcionális teamek, amelyekben pedagógusok és munkatársak dolgoznak együtt, hasonlóan a feladatra szerveződő teamekhez (horizontális minőségi körök, projekt teamek).
- A *minőségügyi szervezet* koherens (szinte azonos) az iskolai szervezettel.
- A KLG-modell *2 éves ciklussal* működő önértékelési modell.
- Az iskolaműködés *8 kulcsfolyamata* azonosított, ezeket figyelik a vertikális körök, és gondozzák a folyamatgazdák.
- A kulcsfolyamataink, folyamataink és kiegészítő folyamataink sajátos, egyedi, „*laza szabályozással*” illeszkednek a minőségirányítási rendszerbe.
- Közel tíz éve működik a pedagógusok és munkatársak *egyedi teljesítmény-értékelési rendszere*, 5 éve értékeljük a teamek teljesítményét is.
- Diákjaink egyéni és csoportos teljesítmény-értékelése egyedi, *pedagógiai hozzáadott érték* alapú.
- *Elégedettségi vizsgálati rendszerünk* a teljes iskolahasználói körre kiterjedően 1992-től működik.
- *Trend-vizsgálataink* 10 éves belső adatbázisra épülnek.
- Értékelő dokumentációinkat cikluszáraskor *külső szakértői team* is véleményezi.





- *Külső adatbázisunk* kiépítése öt évre visszamenőleg teszi lehetővé az adekvát összehasonlítást.
- *Akkreditált továbbképzési rendszerünk* (4 modul) saját kollégáink képzését is szolgálja.
- *Multiplikátor iskolai* szerepünket 10 éve vállaltuk fel. Tudatosan gondozzuk kétévenkénti nemzetközi konferenciákkal, sok iskolának biztosítva a benchmarking lehetőségét.
- Nemzetközi iskolakapcsolataink, projektjeink és pályázataink révén *külső, nemzetközi adatokkal* is összevethető az iskolaműködésünk.
- Minőségirányítási rendszerünk *Európa-kompatibilis*. E célt szolgálja kulcsfolyamati rendszerünknek az EFQM önértékelési modell kritériumrendszerével történt összehangolása.

A Kossuth Lajos Gimnázium minőségirányítási modellje tehát a *TQM egyedi, iskolai változata*. Úgy is mondhatnánk, hogy a TQM adaptálása a hazai közoktatás innovációs folyamataihoz, „befogadása” a Kossuth Lajos Gimnázium iskolai szervezeti kultúrájába. Hazai kutatásaink, nemzetközi kitekintésünk és sikeres pályázataink egyaránt igazolták, hogy ez a *két komponensű* (horizontális és vertikális minőségi köröket működtető) önértékelési modell, amely kompatibilis az EFQM modellel, eredményesen működik az iskolai gyakorlatban.²

KULCSFOLYAMATOK ÉS EFQM KRITÉRIUMOK

A KLG-modell lelke az önértékelési ciklus-működés, a hozzá kapcsolódó

laza szabályozásokkal és a minőségügyi értékelő dokumentációkkal. A minőségirányítási rendszer működéséhez mindenekelőtt a teljes iskola-működést lefedő kulcsfolyamatok rendszerét kellett meghatároznunk, amelyet a vertikális körök „figyelnek”, ez vezérli értékelő dokumentációikat. Kulcsfolyamataink közül kezdetben csak a pedagógiai jellegűekre koncentráltunk, hisz legfontosabb célunk az iskola pedagógiai munkájának a javítása volt. Az 1999-ben zárult kutatás irányította a figyelmünket a kisegítő folyamatokra és a munkatársak (takarítók, konyhások, adminisztratív dolgozók, pedagógiai segítők) bevonására. A 2000-es cikluszáráskor lépett be az iskolamarketing, mint kulcsfolyamat; támogatására azonnal horizontális minőségi kört szerveztünk. Egyéb erőforrásaink és a gazdaságossági hatékonyság vizsgálata hozta be a 4. kulcsfolyamatot, vizsgálatát kereszt funkcionális team kezdte meg. A folyamatgazdai szerep szükségességére a 2002-es KMD-pályázat hívta fel a figyelmünket. Végül a 2003-as EQA pályázat előkészítése közben történt rendszerfejlesztés teremtette meg az összhangot a kulcsfolyamatok és az EFQM-modell kritériumai között. E hozzárendelést tartalmazza a következő táblázat, melyben feltüntetettük a folyamatgazdákat is. Felső vezetői csapatunk minden tagja részt vesz benne, kiegészülve minőségügyi koordinátorunkkal, akit a tantestület delegált minőségügyi szervezetünk felső vezetésébe.





<i>KULCSFOLYAMATOK</i>	<i>Folyamat-gazdák</i>	<i>EFQM-KRITÉRIUMOK</i>
1. Tanítás, pedagógiai menedzsment	H	(9. Kulcsfontosságú eredmények)
2. Tanulói személyiségfejlesztés, szocializáció	V	(9. Kulcsfontosságú eredmények)
3. Emberi erőforrások	T	3. Emberi erőforrások 7. A munkatársak elégedettségével kapcsolatos eredmények
4. Egyéb erőforrások, hatékonyság	SZ	4. Partnerkapcsolatok és erőforrások
5. Szervezetmenedzsment (vezetés-szervezés, minőség-irányítás)	T	1. Vezetés 2. Politika és Stratégia 5. Folyamatok
6. Iskolakapcsolatok és elégedettség	V	6. A közvetlen partnerek elégedettségével kapcsolatos eredmények
7. Pedagógiai eredményesség	H	9. Kulcsfontosságú eredmények
8. Iskolamarketing	L	8. Társadalmi hatással kapcsolatos eredmények

A HORIZONTÁLIS MINŐSÉGI KÖRÖK, MINT JAVÍTÓ TEAMEK

Az önértékelési ciklus működésének talán leglényegesebb eleme a működési hibák, problémák azonosítása és fejlesztési területként való kezelése. Teljes körű bevonással döntjük el, hogy mely területeknek adunk prioritást, azaz mi-

lyen témákban indítunk horizontális minőségi köröket. Szervezetünk nagysága és működési feltételei évente két kör működését teszik lehetővé, egyszer vagy kétszer 8 hónap időtartamra. Körműködésünk „laza szabályozású”. 1998 óta a következő körök javították iskolai munkánkat:

1.	A tantárgyi értékelés módjainak vizsgálata	1998/1999
2.	Az iskolai fegyelem kulcsproblémái	1998/1999
3.	Az iskolai fegyelem	1999/2000
4.	A pályaaorientációs rendszer	1999/2000
5.	A tanulás tanítása – a Diákotthonban	1999/2000
6.	Mérések és vizsgák	2000/2001
7.	Iskolamarketing	2000/2001
8.	Iskolai információs rendszer	2001/2002
9.	Anyagi, tárgyi erőforrások – hatékonyság	2001/2002 2002/2003
10.	Beiskolázás	2002/2003 2003/2004
11.	Környezetvédelem	2003/2004





BELSŐ ÉS KÜLSŐ AUDITOK, SZAKÉRTŐI VÉLEMÉNYEK, PÁLYÁZATOK
Iskolafejlesztésünk elsődleges forrását több mint tíz éve az egy-, majd kétévenkénti belső értékelések alkották. Egy állandó külső szakmai kuratórium szakértőinek véleménye, megállapításai a korrekciót és a megerősítést szolgálták. Független szakértőink egy-egy területet követtek, vagy objektív véleményt alkottak iskolaműködésünkről. Majd a minőségügyi kutatás, két éve pedig a „pályázati kontroll” nyitott teljesen új perspektívákat rendszer-korrekciónkban. Nemcsak pedagógiai szakemberek, hanem teljesen független, objektív, minőségügyben elkötelezett szakember-gárda is áttekintette munkánkat. Ők a közoktatás, illetve a közszolgálati intézmények legjobbjával mértek össze bennünket. 2001-ben a IIASA-Shiba-pályázat helyszíni szemléje, a konzultáció nagyon hasznosnak bizonyult, korrekciót eredményezett.

A KMD-pályázatot 2002-ben már a felső szintű minőségvezetési team készítette el, ekkor dolgoztuk ki a külső adatgyűjtés stratégiáját is. A helyszíni szemlére történő felkészítés a felső és középvezetés feladata volt, bevonva minden iskolahasználót. A három fős helyszíni szemle bizottság egynapos látogatása igazi „szervezeti tanulás”-nak bizonyult, utólagos elemzéssel, kiértékeléssel. A hivatalos visszajelzés 49 oldalon, al-kritériumonként elemezte munkánkat. Megállapításával messze-menően egyetértettünk.

A visszajelzés alapján korrigáltunk, s csapatmunkával vágtunk bele EQA-pályázatunk megírásába. Intenzív kép-

zési szakaszt iktattunk be a felső vezetői teamnek. A többi belső képzést: a diákok, szülők, tanárok és munkatársak felkészítését a felső vezetők végezték. A közel egy hetes, öt nemzetközi szakértős helyszíni szemle (az érettségi vizsgák időszakában) nagyon fárasztó volt, ennek ellenére iskolai csoportjaink sikerként élték meg. A szervezeti tanulás előttünk álló szakaszát immár 60 oldalas visszajelzés segíti. Ez a kiindulópontja a 2003–2005-ös ciklusunk tervezésének és egy estleges 2005-ös újabb pályázatnak.

A teljességhez tartozik, hogy fenntartónk 2002/2003-ban külső auditot rendelt meg a megyei szakértői egyesülettől az igazgatói pályázati ciklushoz kötődően. A szakértői elemzés korrekt, teljes képet ad iskolánkról, de sajnálatos módon ezt semmiféle fenntartói visszajelzés nem követte. A szakértői véleményekre viszont pályázatunkban hivatkozni tudtunk, a teljes elemzést a helyszíni szemlén a magyar aszesszor áttekintette. A külső audit tehát fontos része lett iskolaértékelésünknek.

Összességében elmondható: iskolánk kipróbálta a belső és külső auditok, a szakértői elemzések és a pályázatok teljes skáláját. A leghatékonyabb, legteljesebb rendszerkorrekciót az EQA- (és KMD-) pályázati felkészülésünk, maga a helyszíni szemle és a visszajelzés jelentette.

MÉRÉSI-ÉRTÉKELÉSI RENDSZERÜNK

Minőségirányítási rendszerünk működésének egyik alappillére a *mérési-értékelési rendszer*, a másik a *szervezetmenedzsment*.





Mérőeszközeink döntő többsége saját fejlesztésű. Legújabb tesztlapunk a 2001/2002-es tanévben először használt EFQM-KLG-teszt, amelyet a nemzetközi önértékelési modellre épülő pályázatainkhoz fejlesztettünk ki és adtunk át öt iskolánknak önértékelésre. Ehhez a teszt sorozathoz kontroll tesztet is szerkesztettünk.

Az értékelési rendszer felépítése:

A teljesítményértékelés területei:

- tanulók (egyéni, csoportos, osztály, évfolyam, iskolai szint);
- pedagógusok (egyéni, team, testület);
- munkatársak (egyéni, team);
- vezetők (egyéni, team).

A teljesítményértékelés szintjei:

- egyéni teljesítményértékelések;
- az állandó csapatok munkájának értékelése;
- az efemer csapatok munkájának értékelése;
- az iskolai szervezet munkájának értékelése.

A teljesítményértékelés irányát, kiterjedtségét illetően:

- a szervezeti hierarchiát követő, felülről lefelé haladó (1995, 1997);
- 180 fokos, azaz az azonos szintű kapcsolatokat is figyelembe vevő (1999);
- 360 fokos, azaz oda-vissza működő, azaz a szervezeti hierarchia mentén (2001, 2003).

Értékelés és motiváció a diákok körében:

- A Pedagógiai programunk 5.2. fejezete írja le.

A tanári és munkatársi egyéni teljesítmények értékelésének rendszere minőség-irányítási rendszerünk szinte legértékesebb eleme.

A TANÁRI TELJESÍTMÉNYEK TRENDJE (1997-2003)

Tanári teljesítmény-értékelő rendszerünket 1994/1995-ben dolgoztuk ki. Először 1995-ben próbáltuk ki, majd korrigáltuk. A véglegesített rendszert 1997 óta alkalmazzuk, s dolgoztuk ki hozzá az értékelői kézikönyveket és a hatásvizsgálati rendszert.

Az önértékelésen alapuló, értékelő csoportokkal működő rendszer 8 területen értékeli a pedagógusok munkáját. A területek kompatibilisek mind a kulcsfolyamatokkal, mind az EFQM-modell kritériumaival. A rendszeren belül vizsgálják tehát az egyén szerepét és teljesítményét. Így nyomon követhetők a kiemelt szervezeti fejlesztési területek az egyéni teljesítményekben is. Például az 1997-ben legalacsonyabb mutatójú nevelés-személyiség-fejlesztés terület (71%) nevelési rendszerfejlesztési programunk hatására 13%-kal magasabb teljesítményű lett 2003-ra (84%).

Büszkék vagyunk arra, hogy a tantestület erőssége, hivatásának megfelelően a tanítás. A személyiségfejlesztés, a nevelés területén bekövetkezett szemléletváltásunk a teljesítmény-értékelésben is tükröződik.

A rendszer működését hatásvizsgálatok kísérik, s egyben segítik a fejlesztést.³





TERÜLETEK	1997	1999	2001	2003	TARGET 2005
Tanítás	80%	83%	84%	86%	88%
Nevelés	71%	77%	80%	84%	85%
Eredményesség	73%	74%	74%	78%	80%
Munkafegyelem	81%	83%	85%	84%	85%
Többletek	74%	79%	82%	86%	86%
Kapcsolatok	81%	81%	84%	88%	88%
Iskolai szervezet	63%	60%	71%	76%	80%
Vezetés	78%	72%	78%	88%	88%
Átlagteljesítmény	75%	76%	80%	83%	85%

Hasonló elveken működik a *munkatársak teljesítményértékelő rendszere* és hatásvizsgálata is 1997-től.

A *felső szintű vezetők teljesítményértékelésében* az igazgatóval folytatott teljesítményértékelő interjú dominál, amely a Hitt vagy Oxford vezetésértékelő tesztre épül, karriertervezéssel és chauchig programmal zárul.

A pedagógusok értékelik a *vezetőket* és a *vezetői csapat* munkáját a klímavizsgálat keretében. Az igazgató már 1996-ban vállalta ezt a megmértetést, helyettesei 2001-ben csatlakoztak

A *csoportteljesítmények* értékelő lappal történő értékelése az 1999-es ciklus fejlesztési terméke, előtte felső vezetői, MÉD-ban szereplő formában élt csak. 2001-ben értékeltük első ízben saját értékelőlapunkkal az állandó és efemer tanári teamjeink munkáját, 2003-ban már követésvizsgálattal.

ELÉGEDETTSÉGI VIZSGÁLATOK

Iskolánkban több mint 10 éve folynak klímatesztes vizsgálatok. Standardizált tesztünk végén ötfokú skálán számszerűen mérhető pedagógusaink elége-

dettsége. A visszajelzések mérési átlagát vetettük össze az EQA győztesek 1999 évi adataival. Hazai viszonyításul öt iskola 2001/2002-es mérési átlaga szolgál.

DIÁKJAINK ÁLTALÁNOS ELÉGEDETTSÉGE

Intézményünkben a diákok elégedettségi vizsgálatait 1991-ben kezdtük a hatosztályos gimnáziumi tagozaton, párhuzamosan a szülőkével összehangolt kérdéssorral. 1998-tól évente végezzük felméréseinket, átdolgozott kérdőívekkel és teljes körűen. Iskolai mutatóink öt éves általános elégedettséget tükröznek, és jóval magasabbak az 1999-es nemzetközi adatoknál.

2003-ban a Kossuth Lajos Gimnázium pályázata az Európai Kiválóság Díj (EQA) Közzolgálati Kategóriájában (Public Sector) Döntős (Finalist) lett.

A siker nem szabad, hogy elvakítson. Továbbra is belső értékeinkre, pedagógiai munkánkra kell összpontosítanunk, meg arra, hogy átadhassuk





„jó gyakorlatunkat” másoknak is. Mert mi is a kiválóság-kultúra? A legjobb iskolai gyakorlat megőrzése, a folyamatos jobbítás, fejlesztés (a ciklikus önértékelés módszerével) és a „jó gyakorlatok” terjesztésének az erkölcsi kötelezettsége.

JEGYZET:

¹ Szakkönyveink:

Tóth Tiborné dr. (szerk.): *A Kossuth Lajos Gimnázium, mint minőségközpontú iskola*, Tanulmánykötet, KLG, Mosonmagyaróvár, 1998, 181 p.

Tóth Tiborné dr. – Tóth Andrea Éva: *Értékelés és minőség a közoktatásban*, Műszaki Kiadó, Budapest, 1999, 107 p.

Tóth Tiborné dr. (szerk.): *A Kossuth Lajos Gimnázium, a minőségbiztosított iskola*, Tanulmánykötet, KLG, Mosonmagyaróvár, 2000, 169 p.

Tóth Tiborné dr.: *Minőségmenedzsment az iskolában*, Műszaki Kiadó, Budapest, 2000, 331p.

Tóth Tiborné dr. – Sárköziné Kollárits Edit: *Nevelési rendszerfejlesztés*, Okker, Budapest, 2001, 239p.

Tóth Tiborné dr. (szerk.): *Minőségügy a gyakorlatban*, Tanulmánykötet, KLG, Mosonmagyaróvár, 2002, 200 p.

Tóth Tiborné dr. (szerk.): *Kiválóság kultúra Európában*, Tanulmánykötet, KLG, Mosonmagyaróvár, 2004, 205 p.

² A teljes modell-leírás Minőségügyi Kézikönyvével együtt 1999 óta jogvédett szellemi termék. Nyitottsága, hozzáférhetősége miatt közel száz hazai és határainkon kívüli magyar iskola merített belőle, ill. adaptálta. Bízunk benne, hogy 2004-től az OM „szolgáltató kosarával” hivatalosan is közkinccsé válik.

³ Rendszerünk részletes leírása, módszereink és eszközeink a *Minőségmenedzsment az iskolában* c. könyv 223–286. oldalán olvasható. Ennek alapján és minőségügyi szakértőink segítségével kb. 20 hazai és 3 külföldi magyar iskola adaptálta.





A TANÁRJELÖLTEK ÉS VEZETŐTANÁROK MUNKÁJÁNAK ELLENŐRZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE A PPKE BTK GYAKORLATÁBAN

LISZKA GÁBOR

Az alábbi írás, mint erre az alcím is egyértelműen utal, szándéka szerint nem elméleti jellegű. A pedagógiai ellenőrzésnek azt a szegmensét kívánja a gyakorlat oldaláról bemutatva áttekinteni, amit a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karán a Pedagógiai Intézetben immár hosszú évek óta folytatunk.

A vezetőtanárok és a tanárjelöltek munkájának értékelése és ellenőrzése „napi” kötelessége, feladata elsősorban az egyetem Pedagógiai Intézetében dolgozó oktatóknak, másrészt, de hangsúlyozottan közel sem másodsorban, a gyakorló tanítás során, a többi elméleti tan székeken oktató tanároknak. Mindazon diákok, akik vállalják, hogy tanári diplomát szereznek, egy több lépcsős képzésnek – és az ebből fakadó folyamatos ellenőrzésnek és értékelésnek – vetik alá magukat különböző szemináriumi munkáik során. A kontroll szakmódszertani szempontból tulajdonképpen kétaspektusú: egyrészt ellenőrizzük a hallgatóknak a tanítási gyakorlat idején létrehozott dokumentumait, másrészt magát az iskolai praxist. Mindezeket megelőzően az elméleti tárgyak elsajátításakor tanítványaink megismerkedhetnek a többi

között a tanítási gyakorlat idején elkészítendő dokumentumok alapvető formáival. Erre azért van szükség, hogy a tanítási gyakorlaton immár adekvát módon vehetessenek óramegfigyeléseiket, és mindezekből okulva készíthessék el iskolai gyakorlatuk jegyzeteit, a hospitálási naplókat, valamint a saját gyakorlatukra vonatkozó óraterveiket és feljegyzéseiket.

Az egyetemen zajló pedagógusképzés az érvényben lévő kormányrendeletnek megfelelően történik. A hallgatóknak legkésőbb a képzés utolsó négy félévében – optimális esetben ez a 8-10. félév – kell a megfelelő szakdidaktikai stúdiumokat teljesíteniük, melyekbe értelemszerűen be kell foglalni a kötelező tanítási gyakorlat is.

A tanítási gyakorlat célja, hogy a hallgatók – a lehetőségekhez képest – a gyakorlatban is megismerjék, és - ami legalább ennyire fontos – megtapasztalják mindazokat a didaktikai, illetve pedagógiai és pszichológiai eljárásokat, amelyekkel a pedagógus pályán tisztában kell lenniük, valamint megtapasztalják az „iskola világát”. A tanítási gyakorlat ideje egy, illetve két tanárképes szak esetén egyaránt nyolc hét, amely időszak alatt a hallgatók által megtartandó tanítási órák száma legalább 15, usque 30 óra. (Az utóbbi óraszám két tanári szakon értendő.) Mellesleg, ám nem elhanyagolandó megjegyzésként: a nagy tanári szakok, „a klasszikus bölcsész szakok” (magyar, történelem, idegen nyelvek) mellett általában a másik szakként nem tanári szak, például kommunikáció, művészettörténet stb. jelenik meg.





A tanítási gyakorlat ideje alatt a hallgatóknak dolgozatokat: óraterveket, hospitálási naplókat, beszámolókat kell elkészíteniük, egy erősen szabályozott szempontrendszer segítségével. Meg kell jegyezni, hogy (például az óratervek szempontrendszerét) nem szükségszerűen és kizárólag a mindennapi tanítási gyakorlat, hanem a hallgatók számára szóló felkészítést szem előtt tartva állítottuk össze.

A tanárjelöltek iskolai gyakorlatát értelemsszerűen közvetlen módon a vezetőtanárok ellenőrzik és értékelik. Ebben egyrészt saját tanítási tapasztalatuk, másrészt az egyetem által deklarált elvárások irányítják őket. Az ellenőrzésben és az értékelésben ugyanakkor közvetlenül részt vesznek az iskolalátogatókat végző szakmódszertanosok is.

Az ellenőrzésnek, értékelésnek három fő összetevője van: az általános pedagógiai és pszichológiai felkészültség, a szakdidaktikai ismeretek, valamint a hallgató szakjához kapcsolódó elméleti, szaktudományos ismeretek vizsgálata. A hallgatók értékelése – az iskolai-, valamint a tanítási gyakorlatra kapott gyakorlati jegyek – ezek sokrétűségét kell, hogy tükrözzék. Tulajdonképpen felvehetünk egy negyedik, az előbbieknél egzakt módon talán nehezebben mérhető szempontot is: a tanári pályára való alkalmasságot. Ugyanakkor ez utóbbira utalnak mind a vezetőtanárok által a jelöltről írott vélemények, mind a hallgatók által megfogalmazott, a tanítási gyakorlatot mintegy összefoglaló tanári „hitvallás” is.

Mint az előbbieken már utaltunk rá, a hallgatók talán leginkább tárgyilagos

módon értékelhető és ellenőrizhető munkáját a tanítási gyakorlaton elkészített különböző dokumentumok adják. Ezek összessége képezi a pedagógiai szakdolgozatot. A hallgatók óramegfigyeléseikhez, óraterveikhez, illetve a többi dolgozat elkészítéséhez az általánosnak tekinthető, azaz mindannyiuk számára kötelezően irányadó Útmutató¹, illetve az ezt mintegy kiegészítő, az egyes szakokért felelős szakmódszertanosok által szerkesztett ismertetőket adnak segítséget.

Nagyon fontos, hogy a tanárjelöltek mind a tanítási órákon folyó munkát, mind a tanórán kívüli pedagógiai folyamatokat értő módon tudják elemezni. Mindebből következően az is döntő, hogy a hallgatók erre vonatkozó munkáit részletesen elemezzük. Az Útmutató összetettségét mutatja, hogy szerzői majd tíz oldalon keresztül sorolják mindazokat a fő- és alszempontokat, amelyekre a hallgatóknak a gyakorlat során figyelemmel kell lenniük. Az Útmutató összeállításának és a tanárjelöltek munkájának értékelési nehézségét jól érzékelteti, hogy annak szempontjait többé-kevésbé folyamatosan kellett kidolgozni. (Az előbbire csak egyetlen példa, a pedagógus szakmában általában nincs egységes óraterv séma egy adott szakon belül sem.) Alapvető azonban, hogy ne csak azt vizsgáljuk, mennyire szabatosak a jelöltek által készített dokumentumok. Legalább ennyire lényeges, hogy milyen mélységű elemzésre képes a hallgató akár az iskolában folyó munkát, akár a saját tevékenységét tekintve, valamint milyen következtetéseket képes a tapasztaltakból levonni. Ennek ellenőrzésére, értékelésére a legalkalma-





sabbnak a hallgatók által készített, az általuk tartott órákra vonatkozó, illetve az azt követő óramegbeszélések tanulságait is tartalmazó önreflexiók, illetve a tapasztalataikat összegző és a további pedagógusi szerepükről alkotott elképzeléseiket bemutató pedagógiai „hitvallás” tűnik.

Az iskolai gyakorlaton összeállított dolgozatok kétségtelenül ellenőrizhetővé, mérhetővé teszik a tanárjelöltek munkáját, ugyanakkor nem adnak, hiszen nem is adhatnak teljesen átfogó képet teljesítményükről. Ahhoz, hogy az iskolai gyakorlatról értékelő véleményt formálhassunk, nélkülözhetetlen nemcsak a vezetőtanárok állandó irányító ellenőrző szerepe, hanem az is, hogy az egyetlen oktató szakmódszertanosok is a hallgatók mindegyikéhez, de legalább is zöméhez eljussanak legalább egy, kritikus esetben akár több órát látogatni. (A szakdidaktikusok a hallgatók több, mint 90%-át minden félévben ellenőrzik az iskolai gyakorlatok során.) Az óralátogatásokat követő óramegbeszélések az ellenőrzési és értékelési folyamat sarkalatos pontját képezik. Ezek az értékelések ugyanis módot és lehetőséget biztosítanak arra, hogy komplex képet alkossunk a hallgatók (és legyünk őszinték, a vezetőtanárok) teljesítményéről is. Mindezek ismeretében nem lényegtelen, hogy – ha nem is a teljesség igényével – áttekintsük, milyen szempontok alapján történnek az értékelések. A hallgatók munkáját egyrészt a már említett dokumentációk alapján minősítjük: ezeknek tartalmazniuk kell az általános pedagógiai megfigyeléseket csakúgy, mint a hospitálási naplók, a tematikus- és óraterveket, valamint

az általuk tartott órákra és az egész tanítási gyakorlatra vonatkozó reflexióikat is. Az óralátogatások ugyanakkor lehetőséget teremtenek arra is, hogy a jelölt gyakorlati felkészültségét értékeljük. Ennek szempontjai a következők: a szaktudományos ismeretek pontos alkalmazása a tanítási folyamatban, a metodikai ismeretek minél szélesebb körű felhasználása, az osztállyal való együttműködési képesség, tanári beszéd- és kérdéskultúra, tanári viselkedéskultúra, a vezetőtanárral való együttműködés.

A vezetőtanárok munkájának koordinálása, irányítása a Pedagógiai Intézet oktatóinak feladata. Nyilvánvaló azonban, hogy kollégáink – munkájuk jellegéből is fakadóan – nagyfokú önállóságot kell, hogy élvezzenek, hiszen az ő feladatuk, hogy a tanárjelöltek pedagógiai gyakorlatát a helyszínen közvetlenül irányítsák, ellenőrizzék és értékeljék. A vezetőtanárok munkájának ellenőrzése közvetett és közvetlen módon történik. Mindenekelőtt nagyon fontos a szoros, személyes ismeretségen alapuló munkatársi kapcsolat, hiszen az egyes szaktárgyakért felelős szakdidaktikusok ellenőrző-értékelő szerepe de facto nem valamilyen alá-fölé rendeltségi viszonyon alapul, legfeljebb annyiban, hogy ez irányú munkájukat az egyetem képviselésében végzik.

Az ellenőrzés formái a rendszeres iskola- és óralátogatásokban, valamint a félévente ismétlődő szakmai értekezletekben testesülnek meg. A vezetőtanárok mindegyikéhez kimennek bemutató órákra a szakdidaktikusok; ezeket részletesen értékeli szaktárgyi, általános pedagógiai, valamint szakdidaktikai szem-





pontokból is. A hallgatóknál történő óralátogatások lehetőséget biztosítanak ugyanakkor arra is, hogy a vezetőtanár kollégák speciálisan vezetőtanári tevékenységét is figyelemmel követhessék. (Akinak volt már módja a vezetőtanárok munkáját közelről figyelni, esetleg azt magának is megtapasztalni, az pontosan tudja azt, hogy milyen összetett feladat, milyen szakmai felkészültséget és tájékozottságot, ugyanakkor milyen mélységű speciális készségeket követelő szerep ez.)

Az egyetemmel együttműködő vezetőtanárok több mint negyven bázisiskolában dolgoznak szerte az ország területén, Nyíregyházától Pannonhalmáig. Éppen azért, hogy hallgatóink szakmailag minél jobb körülmények között készülhessenek a tanári pályára, csak az egyetem által kiválasztott, és azzal folyamatosan együttműködő tanárok irányítása alatt dolgozhatnak. A hallgatók nem egyszer találkozhatnak gyakorlatuk során az általuk korábbról ismertől eltérő, attól olykor alapjaiban különböző pedagógiai kultúrával. Az már az egyetemi képzés felelőssége is, hogy minél szélesebb spektrumát ismerjék meg az egyes pedagógiai iskoláknak. A hallgatók által az általános- és középiskolájukban megszokott pedagógiai irányzatok ugyanis, főleg, ha azok kellően határozottak, jellegzetesek, nem egyszer mint egyedül üdvöztető, meghaladhatatlan eljárások jelennek meg. Éppen ezért alapvető, hogy vezetőtanáraink igen széles metodikai, pedagógiai ismeretekkel rendelkezzenek. Ezek meglétének ellenőrzését, továbbfejlesztését szolgálják a továbbképzéseken túl a rendszeres óralátogatások és konzultációk is.

A vezetőtanárok munkájának értékelésekor abból kell kiindulnunk, hogy mintaként szolgálhat-e a tanárjelöltek számára munkájuk, tanítási stílusuk, szaktárgyi és didaktikai felkészültségük. Ugyancsak fontos szempontja az értékelésnek, hogy mennyire tudnak az egyetemi elvárásoknak megfelelően segíteni a hallgatók fejlődésében. A vezetőtanároknak a hallgatók tanítási gyakorlatának végeztével írásban is értékelniük kell a jelöltek munkáját. Ezek a dokumentumok nemcsak a hallgatók, hanem a vezetőtanárok értékelésében is sokat mondóak.

A hallgatók és a vezetőtanárok munkájának értékelésében és ellenőrzésében mindenképp közös az, hogy a szakmódszertanok egyrészt a meglévő, azaz az általuk megalkotandó dokumentumokat elemzik, másrészt állandó kapcsolatot tartanak az óralátogatások segítségével a vezetőtanárokkal és a hallgatókkal egyaránt. A hallgatók iskolai gyakorlatának komplex ellenőrzését és értékelését végső soron a pedagógiai szakdolgozat bírálata teszi lehetővé. A vezetőtanárok áldozatos munkájának megítélését egyrészt az általuk készített, a hallgatókról írott bírálatok, másrészt a folyamatos továbbképzések, valamint a Pedagógiai Intézet szervezésében immár harmadik éve zajló pedagógus szakvizsgára való felkészítés biztosítja.

JEGYZET:

¹ Hoffmann Rózsa – Somogyi-Tóth Katalin: *Útmutató a tanárjelöltek iskolai pedagógiai gyakorlatához*, Kézirat, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Pedagógiai Intézet, 2004.





KI A MESTER ÉS KI A TANÍTVÁNY? AZ ÉRTÉKEK SZEREPE A GYÓGYÍTÁSBAN

PATAKY ILONA

A motor, a hajtóerő az egész folyamatban a beteg elkötelezettsége, a kitűzött célja elérése érdekében tett erőfeszítései. (...) Pszichológiai szempontból egyaránt feszültséget, meg nem értést okoz, ha útmutatást vár az ember, és ez az igénye nem teljesül; mint ha utasításokat kap olyan személy, aki saját maga aktívan akarja kivenni a részét önmaga újraépítésében.

Az egészségügy gépezetébe került emberek kivizsgáláson esnek át, megállapítják a diagnózisukat, s ennek megfelelő terápiát írnak elő számukra. Az időszakos kontrollok alkalmával változtatnak a kezelésükön, ha ezt a beteg állapota szükségessé teszi. A gyógyítás folyamata szakmai protokollok szerint folyik. Ez egyfelől biztosítja a lehető legkorszerűbb ellátást, másfelől védelmet nyújt a protokoll előírásait betartó egészségügyi személyzet számára a műhibák elkerülésére.

A klinikai pszichológus tapasztalata azonban újból és újból rámutat arra, hogy az emberek gyógyításában az agyér-

katasztrófa (stroke) utáni állapotok – a megismerő-tevékenység, az érzelmi élet és viselkedészavarok – kezelésében nem lehet hatékonyan dolgozni ebben a szemléletben.

A neuropszichológiai tünetként értékelhető beszédzavar kezelésében ugyanis előfordulhat például az, hogy nem működik az afázia-protokoll megfelelő paragrafusa, az előírtak alkalmazása nem hozza meg a kívánt javulást. Mindaddig tehetetlenül gyötrődik mind a páciens, mind a gyógyító személy, amíg a beteg nem képes elfogadni azt a beszédállapotot, amely aktuálisan őt jellemzi. Amint a beteg szembe tud nézni a számára lesújtó ténnyel, beszédének aktuális – átmeneti – elégtelenségével, megnyílik az út a javulás felé. Ehhez azonban elengedhetetlen fölmérni azt, hogy az önmagáról kialakított kép, az ő értékítélete mentén milyen jelentőséggel bír a beszédteljesítményben bekövetkezett romlás. Más szavakkal élve, hogy a páciens miként éli meg a föllépő különböző deficitet. Az agyérkatasztrófa tehát egy állomás az ember életében, s nem függetleníthető a következmény-állapotokban mutatkozó sajátosság az adott személy élettörténetétől, értékrendjétől.

Hihetetlenül megnehezíti a helyzetet, ha a beteg korábbi önmagához viszonyítja teljesítményét. Ebben a perspektívában csak veszíthet a ma produkciója: a haladás, a fejlődés nem értékelődik. A megszépítő múlttól való távolság fényévnyninek tűnik, a centiméterekben mérhető javulás, fejlődés nem hoz ebben változást.





A másik, sokszor párhuzamosan jelentkező nehézség, ha a betegek *meg nem történté* szeretnék tenni azokat az eseményeket, melyeknek következtében kognitív- és viselkedés-problémáik kialakultak. Saját magukat jelen állapotukban értéktelennek ítélik, s ezzel nem tudnak szembenézni. Sőt, folyton azzal az érzéssel küszködnek, hogy valamiféle büntetés számukra az elviselhetetlen veszteség, s az oko(ka)t keresik, amely(ek) miatt a végzet őket sújtotta. Állapotuk tárgyilagossá megítélése elképzelhetően kedvezőbb perspektívát rajzolna ki. Az elértéktelenedés, mint korábban elkövetett cselekedeteik miatti büntetés, mégis a szenvedés felé fordulást erősíti meg, s nem nyit utat a kibontakozás felé.

Mindkét esetben mozgósíthatja az embereket a legcsekélyebb – önmaguk számára elfogadható – cél. Rövid távú egyezségek mentén képesek a céljukért küzdeni, s ezzel megindulhat a gyógyulás. Ehhez azonban elengedhetetlen olyan értékhordozót föllelni, amelynek nyomai a mindennapi tevékenységben, a szabadidő eltöltésében, esetleg mára elfeledett, hajdan érdekfeszítő tevékenységben érhetők tetten. Ez közös keresést föltételez, amelyben a beteg korábbi életeseményei, fontosabb aktivitási formái kerülnek elő.

Hasonlóképp kilátástalan törekvés *erőfeszítésre sarkallni* azt a beteget, aki önmagát egészségesnek, változatlanak éli meg, s a közvetlen környezet (család, barátok, kollégák) visszajelzéseit

nem érti, nem is fogadja. Ha érez is változást, azt az őt körülvevő személyeknek tulajdonítja. Megindul a beteg és családja között az igazságkeresés: bizonyítékokat kezdenek gyűjteni a kételkedő meggyőzésére, s ez egyre feszültebb, ellenségesebb légkört eredményez. A kezdeti értékelési zavar még kezelhető lenne, de fokozatosan súlyos emocionális teher rakódik rá, amelyben a beteg számára az egész környezete ellenséggé válik, mint aki őt elmebetegnek akarja nyilvánítani. A szituációt bonyolítja, hogy a hozzátartozók erejükön felül küzdöttek, küzdenek beteg családtagjukért, aki a javulás során egyszerre igaztalan vádakkal áll elő. A válságosra fordult helyzetben nehéz meglegelni a kiutat.

Merre indulhat az ember? A tájékozódási pontokat a közösen megfogalmazott célok adják. Azok az értékek, melyek a család életében most is jelen vannak, mozgatórugóivá válhatnak az áldatlan állapotok megoldásának. A másik szál, amelyen lépések tehetők, az a változás észlelése, de a környezetre kivetítve. Itt a kérdés úgy tehető fel: Tud-e, akar-e valamit tenni azért, hogy a hozzátartozók ismét olyanok lehessenek, mint voltak? – mintegy segítőként bevonni a kívánt változás érdekében magát a beteget. Látható tehát, hogy megállapodásokat, alkukat kötnek a felek, a gyógyító folyamatban résztvevők, s mindenki csak annyit tesz hozzá a maga részéről, amennyit vállalni képes.

Talán abban lehetne összegezni a kérdést, hogy a beteg és a klinikai





neuropszichológus *egyszerre mester és tanítvány*. A szakember feladata tehát nem az, hogy saját értékei mentén vagy a betegség következtében föllépő hiánytünetek felől közelítse meg a deficitekkel küzdő páciens, hanem hogy a beteg saját értékrendjét csatasorba állítva a figyelmet az aktuális célokra fordítva, megtalálja azt a szenvedésekkel, gyötrelmekkel teli utat, amelyet a gyógyulás reményében maga a beteg vállalni képes. Ehhez a meglévő adottságokat, éppen maradt képességeket hívják segítségül. A motor, a hajtóerő azonban az egész folyamatban a beteg elkötelezettsége, a kitűzött célja elérése érdekében tett erőfeszítései. A klinikai neuropszichológus elsőrendű feladata segíteni a betegnek abban, hogy megtalálja azt a célt, amely a gyógyuláshoz szükséges energiáit föltszabadítja. Ebben a keresésben a professzionális a beteg, hiszen róla van szó. Másodjára föl kell tudni mérni, mennyi feszültséget bír el a beteg, s az exponált feladatok nehézségi fokát, megoldási esélyét eszerint kell összeállítani. Az eszköz megválasztása tehát, amellyel a kitűzött célt el lehet érni, a klinikai neuropszichológus kompetenciája.

Sokáig élt, egyesekben még ma is él az a legenda, hogy a gyógyító ember mindenható, útmutatást ad, vezet a beteget, utasítja, s ha rábízzuk magunkat, minden gondunk megoldódik. Vannak azonban olyanok is, akik számára máshogy képeződik le a folyamat. Aktív részesei kívánnak lenni a gyógyulásuknak, tenni szeretnének

magukért, s ehhez kérnek ötletet, eligazítást. Pszichológiai szempontból egyaránt feszültséget, meg nem értést okoz, ha útmutatást vár az ember, és ez az igénye nem teljesül; mint ha utasításokat kap olyan személy, aki saját maga aktívan akarja kivenni a részét önmaga újraépítésében. A belső igény elutasítását éli meg mindkettő, s ez igen gyakran – sajátos logikai bakugrás révén – a betegben személyének elutasításaként kódolódik. Mint ahogy a megoldandó feladatokban a kudarc számára azt jelenti, hogy nem érvényes az önmagáról kialakított véleménye: „Nem tudom, amit korábban tudtam, nem tudom, hogy mit tudok, semmit sem tudok.” A belső igények, a személyes értékrend föltárása az, amely feloldja ezeket a feszültségeket.

Maradt még egy igen fontos üzenet. Klinikai neuropszichológusként, a stroke-betegekkel együttműködve megtanulhattam *partnerként kezelni* őket. Ez azt jelenti, hogy abban segítem őket, hogy saját értékrendjük szerint szervezzék újra az életüket. A saját aktivitásomat olyan helyzetek teremtésében fejtem ki, amelyekben a szükséges felismerések, döntések megszülethetnek.

Ez a szemlélet a felsőoktatásban, a *tanár-diák közötti viszonyban* is gyümölcsöző. Hiszen az energia, a hajtóerő az ifjúságé, mi oktatók pedig tudással, tapasztalattal rendelkezünk. Megélhettem a magasan kvalifikált, agyérkatasztrófán átesett emberekkel együtt azt, hogy egymás értékrendjét kölcsö-





nősen tiszteletben tartva megküzdőtünk a nehézségekkel. Remélhetem, hogy az egyetemi légkörben – beleértve a munkatársakat, a hallgatókat – is helye van ennek a stílusnak, mely úgy törekszik vezetni, hogy a különböző értékrendek erősítsék, és ne gyengítsék a csapat munkáját.

IRODALOM:

- Atkinson, R. L. – Atkinson, R. C. – Smith, E. E. – Bem, D.: *Pszichológia*, Osiris Századvég, Budapest, 1994.
- Bach, P. – Rita, Y.: *Brain plasticity as a basis for recovery of function in humans*, *Neuropsychologia* 28:6, 1990.
- Christensen, A. L. – Uzzell, B. P.: *Brain injury and neuropsychological rehabilitation*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 1994.
- Damasio, R. D.: *Descartes tévedése*, Adu Print, Budapest, 1996.
- Gummow, L. J. – Gregory, V. R. – Macnamara, S. E.: *Factors Influencing Utilization of Postdischarge Cognitive Rehabilitation Programs*, *Health Services Research* 25:1, 1990.
- Kapur, N.: *Managing your memory*, Wessex Neurological Centre, Southampton, 1991.
- Lurija, A. R.: *Válogatott tanulmányok*, Gondolat, Budapest, 1975.
- Pataky I.: *Neuropszichológiai rehabilitáció a pszichiátriában*, in.: Füredi (szerk.): *A pszichiátria magyar kézikönyve*, Medicina, Budapest, 1998.
- Pataky I. – Nagy Z.: *Stroke betegek kognitív rehabilitációja*, in: Nagy Z. (szerk.): *Stroke ellátás*, Springer Hung., Budapest, 2003, p. 649–654.





Anekdota

Az alábbi történet a Koppenhágai Egyetemen esett meg egy fizika vizsgán.

A feladat így szólt: „Írja le, hogyan mérhető meg egy felhőkarcoló magassága egy barométer segítségével!”

Az egyik hallgató válasza: „Fogsz egy hosszú zsinórt, rákötöd a barométer tetejére, majd a barométert lefogtad a földre. A zsinór hosszúságának és a barométer magasságának összege megegyezik a felhőkarcoló magasságával.”

Ez a magyarázat azonban a vizsgáztatót meglehetősen feldühítette, ezért a hallgató dolgozatára egyest írt. A diák azonban nem hagyta magát, mivel szerinte a válasza abszolút helyes volt. Az egyetem vezetősége kijelölt tehát egy független bírót, aki megállapította, hogy bár a válasz helyes volt, ám semmiféle fizikai ismeretet nem tükrözött. A probléma megoldására behívatta magához a hallgatót, és hat percet adott neki arra, hogy szóban bebizonyítsa, a fizikai alapismeretek birtokában van.

A diák öt percig szótlanul ült, mikor a vizsgabiztos figyelmeztette, hogy vésszen fog az ideje. A hallgató ekkor megszólalt, és megjegyezte, hogy annyiféle magyarázatot tud, hogy nem tudja kiválasztani, melyiket is adja elő. A biztos nógatására aztán belekezdett:

„Nos, az első ötletem az, hogy megfogjuk a barométert, felmegyünk

a felhőkarcoló tetejére, és ledobjuk onnan. Mérjük a földet éréséig eltelt időt, majd a kérdéses magasságot kiszámítjuk a ' $H=0,5g \times t^2$ ' képlettel. Viszont ez a módszer nem túl szerencsés a barométer szempontjából.

Vagy abban az esetben, ha süt a nap, megmérjük a barométer magasságát és árnyékát, majd a felhőkarcoló árnyékának hosszát, és aránypárok segítségével kiszámíthatjuk a magasságát is.

De ha nagyon tudományosak akarunk lenni, akkor egy rövid zsinórt kötve a barométerre, ingaként használhatjuk azt. A földön és a tetőn megmérve a gravitációs erőt, a ' $T=2\pi \times \sqrt{1/g}$ ' képlettel kiszámíthatjuk a kért magasság értékét.

Vagy, ha a felhőkarcoló rendelkezik tűzlétrával, akkor megmérhetjük, hogy a barométer hosszánál hányszor magasabb, majd a barométert megmérve egyszerű szorzással megkapjuk a kívánt eredményt.

De ha Ön az unalmas, bevett módszerre kíváncsi, akkor a barométert a légnyomás mérésére használva a felhőkarcoló magassága a földön és a tetőn mérhető nyomás különbözetéből is megállapítható. Egy millibar légnyomás-különbség egy láb magasságnak felel meg.

Itt az egyetemen mindig arra buzdítanak bennünket, hogy próbáljunk eredeti módszereket kidolgozni,





ezért kétségtelenül a legjobb módszer a felhőkarcoló magasságának megállapítására az, ha a hónunk alá csapjuk a barométert, bekopogunk a portáshoz, és azt mondjuk neki: 'Ha megmondod, milyen magas ez az

épület, neked adom ezt a szép, új barométert'."

A történet csattanója, hogy ezt a diákot Niels Bohrnak hívták, és ő a mai napig az egyetlen fizikai Nobel-díjas dán fizikus.





Pedagógusok írták

MINŐSÉGI BÉR – DE KINEK?¹

TORDAI GYÖRGY

Aki mindenkinek ad, az
senkinek sem ad – ha ezt az
elvet nem tévesztjük szem elől,
hozzá kell látnunk a bérpótlék elosztási
szempontjainak kidolgozásához és
megvitatásához.

Vezetői értekezletek, tanári szobákban folyó beszélgetések vissza-visszatérő témája a pedagógusok jutalmazása. Kít, miért, mennyi jutalomban részesítsünk? A kérdés a rendelkezésre álló összegektől függetlenül felmerül. Jutalmazhatunk célfeladatokat, például egy-egy ünnepély megszervezését, kiemelkedő teljesítményt (tanítványunk az OKTV döntőjébe jutott); felvételi eredményt; osztályfőnökök négy-, hat- vagy nyolc-éves munkáját. Ezek mérhető, „konkrét” dolgok. Ha a forrásokat folyamatosan biztosítani tudjuk – ez egyre nehezebb! –, a tantestület már hagyományként tekint erre, számít is rá. E feladatok egy részére előre is kitűzhető célprémium, szerencsés esetben a szervezeti és működési szabályzat rögzíti a megítélés szempontjait, és mindazt a kritériumot, amelyek alapján a jutalom kifizethető.

Ezek a szempontok azonban csak kisebb-nagyobb szeletét, de semmikép-

pen sem a teljes területét ölelik fel a pedagógus munkájának. A kollégák viszonyítanak: ha X több jutalmat kapott, mint Y – egy tantestületben rövid idő alatt minden kiderül –, akkor X a jobb tanár?! Ha N matematika-fizika szakos, jóval több esélye van egyetemi felvételi sikereket elérni a tanítványain keresztül, mint mondjuk Z-nek, aki történetesen filozófia-ének szakon végzett, és huszonöt éves pályafutása alatt mindössze egyetlen tanítványa jelentkezett karvezető szakra – igaz, őt fel is vették. Nem is beszélve arról, hogy sikeres közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgáért csak a nyelvtanárok részesíthetők prémiumban. Lehet-e, és hogyan, kiküszöbölni ezeket az egyenlőtlenségeket? Kell-e ezek kiküszöbölésére törekedni? Hogyan lehet – lehet-e egyáltalán – a pedagógus munkáját teljes körűen értékelni?

1992 előtt ez a kérdés általában az iskola falain belül maradt. Az állam évente, január elsején fizetésemelést „adott”, a fenntartók kisebb-nagyobb rendszerességgel, általában állami ünnephez vagy a pedagógusnaphoz kapcsolódóan lehetővé tették a jutalomkeret szétosztását. Ezek a lehetőségek az önkormányzatok teherbíró képességének csökkenésével párhuzamosan szűkültek be, és pedagógus-berkekben több olyan önkormányzatról is lehet hallani, ahol például nem is engedték meg az iskoláknak, hogy jutalomra bármilyen összeget is betervezenek.





A Közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény új helyzetet teremtett. Az előmeneteli rendszer fizetési kategóriái a végzettségtől függtek, ezen belül a közalkalmazotti jogviszonyban eltöltött szolgálati idő függvényében emelkedtek az illetmények. Ez némi biztonságot adott, az életpálya tervezhetőségét jelentette, bár alapvetően nem változtatott a pedagógusok siralmas jövedelmi viszonyain. A törvény 61.§ (1) a) bekezdése a kiemelt közalkalmazotti osztályba sorolta az egyetemi végzettséget, b) bekezdése a felső közalkalmazotti osztályba a főiskolai végzettséget szerzett munkavállalót.

A 63. § (5) bekezdése értelmében: „Az „F” fizetési osztályba azt a közalkalmazottat *lehet* (kiemelés – T. Gy.) átsorolni, aki a kiemelt, illetve felső-közalkalmazotti osztályba nyert besorolást, és itt legalább hatévi közalkalmazotti jogviszonyban töltött idővel rendelkezik, és munkáját tartósan magas színvonalon végzi, illetve kiemelkedő munkateljesítményt ért el.”

Ez a szabályozás egészen 1996-ig fennállt. Ekkor került sor a törvény módosítására. Az 1996. évi CXXIV. törvény tíz fizetési fokozatot állapított meg, szorosan a végzettséghez és szakképzettséghez rendelve hozzá a besorolást.

Az 1992-es rendezés „feladta a leckét” az igazgatóknak: hogyan értelmezzék a kiemelkedő munkát? Volt olyan iskola, ahol az igazgató – mert úgy gondolta, kivétel nélkül minden tanár rászorul az emelésre –, mindenkit besorolt az „F” kategóriába, saját fe-

jére idézve ezzel a fenntartó haragját. Így persze a törvényalkotói szándék lényege veszett el: a munka szerinti differenciálás. Ez feltárta a bérezési rendszer ellentmondását: az esetlegesen felosztható alapból ki lehet-e hagyni bárkit is, tekintettel az adott jövedelmi viszonyokra?

Az új előmeneteli rendszer létrehozását követően először az 1997. évi CXLVI., majd az 1998. évi XC. törvénnyel módosított közoktatási törvény rendelkezett a minőségi munkáért járó keresetkiegészítésről. Ez a tantestület létszámát alapul véve adott lehetőséget az összeg szétosztására. A törvényalkotó szándéka szerint ez az összeg, amit a testületen belül, saját magunk kialakította szabályok szerint oszthatunk szét, van hivatva elismerni a minőségi többletmunkát.

A közoktatásról szóló törvény 118. § (10) értelmében 1999. január 1-jétől: „A közoktatási intézmény vezetője keresetkiegészítéssel ismerheti el meghatározott munkateljesítmény elérését, illetve – a helyettesítést kivéve – az átmeneti többletfeladatok ellátását, így különösen a pedagógiai fejlesztő tevékenységet, a nevelés céljait szolgáló tanórán kívüli foglalkozás terén nyújtott minőségi munkavégzést (a továbbiakban: kiemelt munkavégzésért járó keresetkiegészítés). A kiemelt munkavégzésért járó keresetkiegészítés megállapítható – a közoktatási intézmény bármely alkalmazottja részére – egy alkalomra, illetőleg meghatározott időre. A meghatározott időre szóló keresetkiegészítést havi rendszeressé-





gel kell kifizetni. A havi rendszerességgel fizetett keresetkiegészítés egy nevelési évnél, tanítási évnél hosszabb időre nem szólhat, de több alkalommal is megállapítható. A kiemelt munkavégzésért járó keresetkiegészítés feltételeit – ha jogszabály másként nem rendelkezik – a kollektív szerződésben, ennek hiányában a szervezeti és működési szabályzatban kell meghatározni.”

A törvény végrehajtásáról szóló rendelet először az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyen eredményt elért tanulók felkészítő tanárait, majd – a 24/2000 (VIII. 29.) OM rendeletben – a minőségbiztosítási rendszer kialakításában közreműködő tanárok munkáját rendelte kötelezően elismerendő, tehát „minőségi” teljesítményként figyelembe venni. Ezzel a minőségi munka – a pedagógus komplex értékelésének egy fontos részlete – több összetevőjét meghatározta a jogalkotó, de a munka dandárját a tantestületekre hárította, mondván, hogy a pontos szabályozást a szervezeti és működési szabályzat feladata meghatározni.

A fogadtatás vegyes volt. Az Embernevelés című negyedéves pedagógiai periodika 1998-ban körkérdezt intézett a Baranyai megyei Pedagógiai Intézet utolsó négy igazgatójához: mi a véleményük a minőségi bérpótlékról?

Pirisi Jánosné véleménye szerint differenciálni a bérrel, és nem a pótlékokkal kell. Az „adható F” éppen ezért jó, bár kidolgozatlan kezdeményezés volt. Mindenképpen szükséges a munka alapján különbséget tenni a dolgozók között,

mert a nivellálás kiegészítéshez, a rátermettek és tehetségesek pályaelhagyásához vezet. Szerinte az a legszerencsésebb megoldás, ha a szempontokat a tantestület dolgozza ki, hiszen az egy munkahelyen dolgozó kollégák ismerik legjobban feladataikat, iskolájuk helyzetét és egymást. Hangsúlyozta, hogy kevés pénzből csak „alkalmi méricskélés” következhet, hosszú távú tervezés, igazi motiválás nem.

Dr. Bernáth József is abban látta a keresetkiegészítés lényegét, hogy az különbséget tesz a jó és kevésbé jó munkát végző pedagógusok között, így „az alkalmatlanok kisodródhatnak”. A kritériumrendszer kidolgozására ő is az iskolai tanárközösséget vélte hivatottnak, de arra is figyelmeztetett, hogy az alacsony összeg nem éri el célját, így nem lehet valódi különbséget tenni tanár és tanár között.

Dr. Kallós Miklósné elképzelései szerint a szempontrendszer kialakítása a szakmai munkaközösségek joga és feladata kell legyen, hiszen a közvetlen munkatársak ismerik legjobban a mérhető munkát és annak környezeti és személyi feltételeit.

A sorban utolsóként megkérdezett Walz Józsefné is amellet érvel, hogy szükséges a belső értékelés és differenciálás. Figyelmeztet arra a veszélyre, hogy több helyütt a keresetkiegészítés összegét egyszerűen „beillesztették a nivelláló rendszerbe”, azaz – a jogalkotó szándékától függetlenül – egyszerűen fejpénz formájában szétosztották az iskola pedagógusai között, mondván, mindenkinek oly alacsony a fizetése, hogy úgymond „megérdemli” ezt a kis kiegészítést.





Ez a fajta hozzáállás bizonyára sok intézményben előfordult. A nivellálás melletti másik, gyakran hangoztatott érv az volt, hogy milyen alapon határozható meg teljes biztonsággal az, hogy ki a jó tanár. Lehet-e a nyomott kereseti viszonyok között kevesek javára dönteni úgy, hogy közben a többség sem érdemtelen, ám ha mindenki érdemét figyelembe vesszük, akkor nem jutunk előbbre a differenciálással?

Aki mindenkinek ad, az senkinek sem ad – ha ezt az elvet nem tévesztjük szem elől, hozzá kell látnunk a bérpótlék elosztási szempontjainak kidolgozásához és megvitatásához.

Az Embernevelés egy korábbi számában Kocsis Tibor ismertette a maga elképzeléseit e témában. Bár a szerző lehetséges jutalmazási szempontokat vett sorra, gondolatmenete a minőségi munkáért járó keresetkiegészítés odaítélésekor is alkalmazható.

I. Céljutalmak tűzhetők ki felkérésre végzett feladatok, állandó megbízatások magas szintű elvégzéseért. A sikerkritériumokat a konkrét feladatokhoz kell hozzárendelni. Céljutalom adható saját kezdeményezésű, önként vállalt feladat kiváló végrehajtásáért, tanári továbbképzés teljesítéséért, önképzésért, tanulmány írásáért, publikációért, és nem utolsósorban a tanulók kiemelkedő szerepléséért.

II. Elismerések. Ezeknek a szempontjai már kevésbé megfoghatóak, általában mégis mindenki tudja, „miről van szó”. Elismerés jár a saját feladatkörben teljesített kiemelkedő, illetve tartó-

san jó munkavégzésért, a példamutatóan gyerekbarát magatartásért, továbbá a kollégákkal kialakított pozitív munkakapcsolatért, az iskolai légkörre gyakorolt kedvező hatásért.

Mint látható, az I. csoportba sorolt szempontok a viszonylag tisztán mérhetőek, a másodikba soroltak kevésbé pontosan határozhatók meg, de egy testületen belül nagy biztonsággal nevezné meg a többség azokat a kollégákat, akik a kollektív értékítélet, a szervezeti kultúra szerint például a leginkább gyerekbarát pedagógusnak tekinthető. Mi hát a probléma? A probléma az, hogy ezt a rendszert – vagy bármelyiket, amely a pedagógus munkáját értékeli, és összefügg a jutalmazással vagy éppen a bérezéssel – úgy kell megalkotni, hogy a pedagógus munkája – egy alapvetően „humán” tevékenység – leírható legyen a számok nyelvén, és megállja a helyét a másik tanárral történő összevetés esetén is.

A törekvés természetesen nem új, ezt a kérdést nem az „adható F” vagy a minőségi bérpótlék vetette fel először.

Egy középiskola 1990-es értékelési szempontrendszere az alábbiak szerint épül fel.

I. A *béremelésnél* a pedagógus hosszabb időszak alatt végzett szakmai tevékenységét, közösségre gyakorolt hatását, felelősségtudatát, a tehervállalásra való készségét vették figyelembe. Ekkor még nem feltétlenül érvényesült a béremelési automatizmus, ezért a pedagógus-közösség képviselőivel egyeztetve alakította ki az iskola vezetősége a





saját álláspontját. Az iskola igazgatója működése első pillanatától törekedett a minél teljesebb körű konszenzusra. Ez nem az egyes emberek szakszervezeti illetve közalkalmazotti tanácsi konkrét minősítését jelentette, hanem elvekben állapodtak meg. Az emelés mértékének, a konkrét összegnek a megállapítása természetesen a vezetőség joga és felelőssége volt. A béremelés szempontrendszerét két nagy részből állították össze, a mennyiségi, illetve a minőségi mutatókból. Ezeket a mutatókat pontszámokká alakítva hoztak létre egy összevethető értékelési rendszert.

A mennyiségi mutatók között szerepelt a pályán és az iskolában eltöltött idő. Ez garanciát adott a tapasztalat elismerésére, biztosította a munkavállalót arról, hogy számíthat keresete növekedésére, pontosabban: az intézményen nem múlik az ő előrejutásuk.

A minőségi mutatókat két nagy csoportra osztották. A számszerűsíthető rész a felvételi eredményeket, nyelvvizsgákat, tanulmányi versenyek eredményeit tartalmazta. Ide számították a különböző állami illetve önkormányzati kitüntetéseket is, továbbá a továbbképzésen való részvételt, a megújulásra való készséget. A felvételi eredmények esetében más-más súllyal vették figyelembe az eltérő lehetőségekkel rendelkező tantárgyakat, és a mindenkor utolsó öt év eredményeit számították be, hogy egyenletesebb teljesítményeket értékelhessenek.

A rendszer kiegyensúlyozottságra törekedett, bár talán kicsit bonyolultnak hatott. Azonban így módon biztosították a hosszú távú gondolkodást (az

iskola „örök”), és elérték azt, hogy a tartósan jó munkát ismerjék el, és törekedtek kiküszöbölni az esélyegyenlőtlenséget is.

A minőségi mutatók nem számszerűsíthető része hat részterületet foglalt magában. Ide tartozott a színvonalas munka, a pedagógus osztályára, szakterületére, az egész iskolára kifejtett hatása, munka- és adminisztrációs fegyelme, megbízhatósága, felelőssége, feladatvállalási készsége, s végül készsége előremutató javaslatok megtételére.

E szempontok mérése jóval nehezebb. Itt megoldásként minden pedagógust a vezetői pontoznak. Így módon a munkaközösség-vezető, az igazgatóhelyettes és az igazgató végül pontokra átszámítva fejezi ki véleményét. Az információk forrása a napi munkakapcsolat, az óralátogatások és a tanár eredményei.

II. A *jutalom* az adott tanévre vonatkozó, kiemelkedő mennyiségi vagy minőségi munka elismerésére szolgált. Elismerték a sokszor „nulladik” vagy hetedik órában tanító, illetve kartársait tartósan helyettesítő kollégák nehezebb helyzetét. Külön díjazták a célfeladatokat, azaz egyes fontos, jól körülhatárolt, hosszabb-rövidebb idő alatt elvégezhető munkákat. A jutalmat – szemben a béremeléssel – az előző év teljesítménye alapján adták. A szempontokat, ahol lehetett, ez esetben is minőségi és mennyiségi részre osztották.

A rendszerben együtt éltek a hosszú- és rövid távú szempontok. A tanárok tudták, hogy – ha akad forrás! – ki, mire számíthat, milyen lehetőségek





nyitottak és adottak a számukra. A célfeladatok mindenki számára elérhető, illetve teljesíthető munkákat jelentettek, aki akart, vállalhatott közülük.

III. Az *értékelési szempontrendszernek* volt egy harmadik, speciális eleme. Nyilván más intézményekben is kidolgozták ezt, illetve létrehoztak ehhez hasonlót. Bárhol döntöttek is így, jól döntöttek. Ez az elem az iskolához való kötődés elismerése, olyan belső szabályozás, amely az iskolában eltöltött időt ismeri el, értékként állítva ezzel mindenki elé az intézményhez való hűséget. Kis ünnepség keretében köszöntötték az iskolában 15, 20, 25 éve dolgozó kollégákat.

Az iskolavezetés egyik alapelve volt, hogy erősítse az iskolához való kötődést. Olyan derékhad alakult ki ezzel, amely hagyományt teremtett, meghatározója lett a szervezeti kultúrának. Ezt a hűséget, a hagyományokhoz való ragaszkodást volt hivatva szolgálni *belső kitüntetésük*, amely már nevével is mindent kifejez: „Az iskoláért”. Ezt a kitüntetést az adott tanévben kimagasló eredményt elért kolléga kaphatta. Bár pénzjutalom járt vele, de a testület számára nem ez adta jelentőségét.

Ez az értékelési rendszer végig gondolt munka eredménye volt. Tükrözte az iskola vezetőségének prioritásait: kiszámítható volt, megbecsülte a hűséget a pályához és az iskolához egyaránt – azt „üzente” a fiatalabb nemzedékeknek, hogy ők is számíthatnak majd az iskola megbecsülésére. Igazságosságra törekedett azzal, hogy megpróbálta eltüntetni azokat a különbségeket, ame-

lyek az egyes tanári szakok között jelentkeztek, és amelyeknek hatása lehetett az illető pedagógus anyagi előmenetelére. Természetesen a minőségi-, illetve a többletmunka elismerése volt a célja. Gyenge pontjának talán az tartható, hogy a nem mérhető (számszerűsíthető) eredmények esetében úgymond teret enged a szubjektivitásnak. Ez a kritika legfeljebb részben jogos: egyrészt, bár talán nehezen tudnánk definiálni, mégis pontosan tisztában vagyunk azzal, hogy ki a „jó tanár”, másrészt e némileg szubjektív elemet nem egy, hanem legalább három felelős vezető értékítélete adja.

A rendszer a gyakorlatban nem sokáig működött. A jogszabályi háttér sürű változásai, az anyagi lehetőségek beszűkülése nem kedveztek e messzelátó koncepciónak – az iskolák és fenntartóik napi gondokkal küzdöttek.

Ma a minőségi bérpótlék felosztása lehet töprengések tárgya. Részesülnek belőle az OKTV döntőseit felkészítő tanárok, az iskolai minőségbiztosítási rendszer kidolgozásában részt vevő pedagógusok. Hozzátehetjük azt is, hogy a „kiemelkedő pedagógiai munka” fogalmát egy összetartó testület többé-kevésbé azonosan értelmezi.

A kérdéssel foglalkozó, fentebb már idézett szakemberek egyöntetűen azt hangsúlyozták, hogy az értékelési szempontokat a mikroközösségeknek: a munkaközösségeknek, illetve a tantestületnek kell kidolgozniuk. Milyen szempontokat érdemes figyelembe venni?





Feltétlenül ide tartoznak a tanulmányi sikerek: felvételi eredmények, nyelvvizsga-eredmények, versenyek eredményei. Ha törekszünk a szakok közötti egyenlőtlenségek csökkentésére, kompenzációs szempontok érvényesítésével megtehetjük. Ilyenek például az egész osztály (bontott csoport helyett), alacsony heti óraszám, verseny lehetőség hiánya. Nem maradhatnak el a nevelési, közösségi szempontok: kiemelt feladat az osztályfőnöki munka, a huzamosabb időn át, önként végzett többletmunka, az építő javaslatok, a gyerekekkel szervezett tanítási időn kívüli programok, a tantestületi ill. diákok általi elfogadottság, a munka- és adminisztrációs fegyelem.

Az iskola hírnevének öregbítése (publikáció, doktori cím, szakvizsga, vezetőtanári munka, szakértői/vizsgaelnöki munka, kitüntetés) fontos szempont. Ha nem is tudjuk anyagilag honorálni, legalább hangozzék el azok neve, akik ily módon ismertetik meg iskolánkat a külvilággal!

E szempontok már nehezebben mérhetőek. Összességében egy olyan pedagógus portréját rajzolják ki, aki teljesíti az *értelmiségi-közéleti szereplővel* szembeni elvárásokat.

Ki minősítse a pedagógust? Vita tárgyát sem képezi, hogy az igazgató(ság) és a munkaközösség-vezető. Ne féljünk tovább lépni: vegyük figyelembe a kollégák és a diákok véleményét is – még ha az utóbbi első pillantásra sokak szemében megvalósíthatatlannak látszik is. Ha megtaláljuk a megfelelő módszereket, fokozatosan el lehet fogadtatni ezt

is a tantestülettel. És ne féljünk a vezetőik minősítésétől sem: a „beosztottak” véleménye legyen fontos minden vezetőnek; minden kritikából lehet tanulni.

Mit tekintenek fontosnak a pedagógusok a minőségi bérpótlék felosztásának szabályozásakor? Az erről folytatott beszélgetések eredményeképpen néhány szempont egyértelműen kijelölhető. Az egyik legfontosabb, hogy *a szempontrendszer legyen előre pontosan meghatározott*. Fontos a nyilvánosság és az áttekinthetőség. A kidolgozás alapjául a munkaköri leírások szolgáljanak. A munkaköri leírások részletesen tartalmazzák mindazon feladatköröket, illetve konkrét feladatokat, amelyeket a pedagógusoknak a közalkalmazotti illetményért el kell látniuk. De definiálható-e pontosan a pedagógus munkakör? Hol végződik a kötelező, és hol kezdődik a többlet? Jó tanárnak lenni nem „munkaköri kötelesség”? Általános elvárás, hogy a minőségi bér tükrözze a minőségi nevelő munkát – és ezzel visszajutunk a kiindulóponthoz, ahhoz a kérdéshez, hogy mérhető-e, ki a jó tanár?

Klein Sándor könyvében idézi az amerikai Lawler vizsgálati eredményeit az 1970-es évek első feléből. A kutató azt vizsgálta, hogy milyen szervezeti körülmények között nem ajánlatos az anyagi ösztönzés felhasználása. Véleménye szerint akkor, ha

1. a dolgozók nem bíznak eléggé vezetőikben;
2. az egyéni teljesítményt nehéz mérni;
3. a teljesítményt csupán szubjektívan lehet megítélni;





4. a teljesítménynek csak bizonyos – esetleg éppen nem a legfontosabb aspektusait lehet mérni; és végül
5. nincs mód arra, hogy a legjobb teljesítményt nyújtó dolgozók jelentős mértékű anyagi juttatást kapjanak.

Az első pont nem szervezet-specifikus jellemző: ez a sajnálatos helyzet egy építkezésen vagy egy áruházban éppen úgy előfordulhat, mint egy iskolában. A többi négy szempont azonban kísértetiesen illik napjaink oktatási intézményeire.

Több szempontból is nehéz mérni az egyéni teljesítményt, hiszen a gyerek nevelése és oktatása végső soron csapatmunka, ahol a „csapat” csak szűken értelmezve az öt tanító tanárok összessége: neveli őt, mert mintát ad az egész iskola, a család, a felnőttek sokszor értetetlen világa. A felelősségi körök nehezen választhatóak szét. Ha az iskola falain belül maradunk, akkor sem lehet kizárólag csak egy-egy pedagógus érdemének tulajdonítani a sikert, a háttérben ott vannak a többiek is. Persze, a kudarc is közös...

A teljesítmény egy része mérhető az iskolában, a tanári munkában, más része, például a diákok neveltsége már jóval kevésbé. Az, hogy kinek milyen eredményei születnek az egyes tantárgyakból, hányan voltak kíváncsiak egy-egy iskolai rendezvényre, kifejezhető a számok nyelvén. A magatartás változásai, a jellem átalakulása, a felnőtté érés stációi jóval kevésbé. Tehát pontosan a legfontosabb tényezők azok, amelyek nem számszerűsíthetők, azok a tényezők, amelyek az iskola leglényegét alkotják.

Az pedig, hogy a kiemelkedő teljesítmény kiemelkedő anyagi elismerést kapjon, az iskola világában nagyon nehezen képzelhető el. Adjuk tehát fel? Semmiképpen sem – ragaszkodjunk a bérpótlékban rejlő differenciálási lehetőségekhez, teremtsünk konszenzust a tantestülettel az odaítélés szempontjai körül, és keressük meg azokat a további lehetőségeket, amelyekkel legalább erkölcsi elismerésben részesíthetjük arra méltó kollégáinkat.

SZAKIRODALOM:

1992. évi XXXIII. törvény a közalkalmazottak jogállásáról
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
1996. évi CXXIV. törvény a Magyar Köztársaság 1997. évi költségvetéséről
1997. évi CXLVI. törvény a Magyar Köztársaság 1998. évi költségvetéséről
1998. évi XC. törvény a Magyar Köztársaság 1999. évi költségvetéséről
24/2000 (VIII. 29.) OM rendelet a kiemelt munkavégzésért járó keresetkiegészítésről
A minőségi bérezés: Szükséges? Lehetséges? Aktuális? In: Embernevelés, X. évfolyam, 1998. 2. szám
Klein Sándor: *Vezetés- és szerveztpsychológia*, Edge 2000, Budapest, 2002, 2. kiadás
Kocsis Tibor: *Vállveregetés helyett*, In: Embernevelés, X. évfolyam, 1998. 1. szám

JEGYZET:

- ¹ A szerző pedagógus szakvizsgára készülő dolgozatának részlete





EGY SAJÁTOS – SZÖVEGES – ÉRTÉKELÉSI RENDSZER ÉS TAPASZTALATAI A LAUDER JAVNE ISKOLÁBAN KICSIKNÉL ÉS NAGYOKNÁL

SZESZLER ANNA

Megtiszteltetés, hogy egy önmagát konzervatívnak tartó pedagógiai szaklap értékelési rendszerünk ismertetésére kért fel. Az értékelés, különösen annak eszközrendszere ugyanis sosem választható el az iskolában folyó teljes folyamattól, azoktól az értékektől, amelyek kialakítására, megerősítésére hivatott: tükrözi a mögöttes levő tanítási-tanulási folyamatot, az iskola pedagógiai koncepcióját. A Lauder Javne Zsidó Közösségi Iskola – pedagógiai programjának szerves részeként – megkísérelte az értékelési rendszer egy alternatíváját kidolgozni.

Az oktatási rendelkezések most már országosan is lehetővé teszik, hogy az 1-6. évfolyamokon szövegesen értékeljünk. 1990-ben induló iskolánk engedélyt kapott az egyedi értékelési rendszer bevezetésére, az elemi tagozaton osztályozás nélküli szöveges értékelés használatára, amelyre – a 7. évfolyamtól – érdemjeggyel és szöveggel történő értékelési rendszer épül.

Az iskola – filozófiájának részeként – tudatosan vállalja, hogy teret enged a sokféleségnek. Feladatunknak tartjuk, hogy az iskolánk értékrendszerét választók számára differenciált szolgáltatást nyújtsunk. Mint minden iskolában, nálunk is sokszor egymástól eltérő képességű, munkatempójú gyerekek vannak azonos osztályokban, akiknek különbözhet egymástól érdeklődési körük éppen úgy, mint önállósági szintjük, együttműködési készségük. Tanítványaink között sok a nagyon tehetséges, valamiben kiemelkedő tanuló, s az is előfordul, hogy közülük valaki, vagy mások speciális bánásmódot igényelnek. S miután az iskola a tanítási órákon és azon kívül is differenciált szervezési módokkal törekszik a gyerekek integrált fejlesztésére, csak akkor érhet el valódi eredményt, ha az értékelési rendszer is szerves alkotórésze a programnak.

Elvi kiindulópontjaink a következők:

- az értékelés a gyerekért, s elsősorban a gyerekeknek szóljon;
- alakítsa a helyes önértékelést, segítse az önismeretet;
- a gyerek legyen aktív részese saját fejlődésének, érezze ebben való felelősségét, szerepét;
- tükrözze az önmagához mért haladást, serkentsen további erőfeszítésre;
- legyen személyhez szóló, amely így nem pusztán az állapotot, tényeket rögzíti, nem ítél, hanem megmutatja a továbblépés lehetőségét is;
- tekintse minél átfogóbban a gyerek személyiségét, figyeljen a tudás- és teljesítményszinttel nem kifejezhető személyiségvonások fejlődésére is;





- nyújtson betekintést a szülő számára is gyermeke haladásába;
- segítse a pedagógusok és szülők közös gondolkodását a gyermek fejlődése érdekében.

Nem vagyunk egyedül, akik ehhez hasonló elveket már megfogalmaztak. Megközelítésünk nyilván nem új, az értékelés alapja a célul kitűzött és az abból elért eredmény, a folyamat során elvégzett tevékenység, ahol az önértékelés képességének kialakítása együtt jár a külső értékeléssel.

A gyerekek iskolába lépésekor kiemelt feladatunknak tekintjük azt a néhány hetes célirányos *megismerési programot*, amelyik tudatos szempontrendszerével arra ösztönzi a pedagógusokat, hogy tanítványaikat minél teljesebb módon, többféle tevékenység során, a legkülönbözőbb képességek vonatkozásában megismerjék. Az ismeretszerzéshez elengedhetetlenül szükséges a képességek fejlettségi ill. fejleszthetőségi szintjének megismerése. Mindezt nem mindenkre kiterjedő vizsgálsorozattal, hanem tudatos megfigyeléssel kezdjük, így közben kitűnnek azok a gyerekek, akiknél az egy-egy jelenség mögött meghúzódó ok(ok) kiderítésére további vizsgálódás, olykor újabb szakember bevonása is indokolt lehet.

Ezek a megfigyelések és vizsgálódások alkotják az egyéni fejlesztési programok kiindulópontját, – amelyekről e tanulmány keretein belül nem szólunk, de – amelyek meghatározók a differenciált fejlesztés és a hozzákapcsolódó értékelés megfogalmazásában is.

Az értékelés eszközei és fórumai:

- folyamatos reagálás (nem ítélet!) a napi együttélés, munka során;
- javított tanulói munkák a tanév teljes folyamatában és negyedévenként kiemelten is, amelyek a szülők számára is megtekinthetők;
- egyéb, a különböző tárgyakhoz és azokon kívüli iskolai programokhoz, szakörökhöz, versenyekhez stb. kapcsolódó tanulói tevékenységek eredményei;
- a negyedéves értékeléshez kapcsolódó szülői megbeszélések (osztályonként);
- félévenként a TÖPRENGŐ („bizonyítvány”), vagy annak folytatása, a középiskolai KAPCSOSKÖNYV;
- családi TÖPRENGÉS: személyes beszélgetés a teljes családdal (1-6. évfolyamon évente legalább egy alkalommal);
- fogadóóra;
- esetenként összehívott beszélgetés a szülőkkel, pedagógusokkal és szükség szerint más szakemberekkel (pl. pszichológus, logopédus).

Az *elektronikus rendszereken* keresztül történő információáramlás, a betekintés lehetősége egyre kidolgozottabbá válva a későbbiekben egészen biztosan szerepet fog játszani a tanulókkal és tanulókról szóló informálás rendszerében.





Mindezek az értékelési formák eddigi tapasztalataink szerint egymást kiegészítve hozzák meg a kívánt eredményt.

Értékelési rendszerünkben az említettek közül igazán csak a szöveges értékelés megvalósítására hivatott TÖPRENGŐ jelenthet újdonságot, ezért a továbbiakban erről igyekszünk részletesebb képet nyújtani.

I.) TÖPRENGŐ – ÉRTÉKELÉS AZ 1-6. ÉVFOLYAMON

1.) A TÖPRENGŐ „BIZONYÍTVÁNY” BEMUTATÁSA

A TÖPRENGŐ a gyerekeknek, a gyerekről szóló „füzet”, amelybe ő, tanárai, szülei, esetleg osztálytársai is írhatnak. Megkülönböztetett szerepe van az iskolai életben, s ezt külseje, szerkezete, tartalma egyaránt szolgálja.

Sokakban ellenérzést válthat ki az eszköz leírása, mert első olvasásra úgy vélik, ez csak „különleges” feltételek (pedagógusok, szülők hozzáállása) esetén alkalmazható. Azt remélem, hogy a végén belátható, hogy pedagógiai megközelítése mások számára is érdekes lehet, akár egyszerűsített formában is.

A formáról – néhány fontos „külsőség”

Talán indoklásra szorul, miért találjuk olyan fontos tartalmi kérdésnek is a TÖPRENGŐ formáját: könnyebb lesz megérteni a többit, ha az olvasó pedagógus maga elé képzeletben a dokumentumot. A személyiségközpontúság ugyanis csak frázis marad, ha az iskolai élet valamennyi elemére nem kíséreljük meg lefordítani, konkrétan alkalmazni.

A borítólap – kívülről

A gyerekek közötti különbségesség, az egyéniség megjelenik már a borítón is. Valamennyi évfolyamon maguk készítik el a címlapra a képet, rajzot, amely már kívülről is tükrözi személyiségüket. Azt tapasztaljuk, hogy a rajzok tartalma, technikája, az ábrázolás mérete, színvilága már önmagában is sokat elárul készítőjéről, ezáltal sokkal személyesebbé, megbecsültebbé válik a bizonyítvány, a TÖPRENGŐ. Sokan már a fedőlapról is felismerik tanítványuk, gyermekük, osztálytársuk munkáját.

A borítólap – belülről

A tanév elvégzését igazoló TÖPRENGŐ borítójának belsején minden gyerekről egy jellegzetes helyzetben megörökített fénykép a meglepetés, amelyet csak a tanév utolsó napján ragasztunk be. (Időrendben tehát ez a bizonyítvány elkészítésének utolsó mozzanata.) Szeretjük, ha sikerül a képeket a hétköznapi élet, az iskolai élet forgatagában elkészíteni. Ez – személyessége mellett – érzelmileg is fontos, s lehetővé teszi, hogy maradandó emlékként összeköthessük az adott időszakra oly jel-





lemző arcot azzal az eredménnyel, amelyet a füzet további lapjai tükröznek a gyerek változásáról.

A borítólap belsején olvashatjuk a kiadvány szerkesztőjének nevét is, amely természetesen megegyezik a fényképen látható tanulóéval. A kiadás sorszáma az adott évfolyamot jelöli, a megjelenés éve mellett pedig látható, hogy minden TÖPRENGŐ egyetlen példányban készül, tehát egyedi. A kiadó az iskola, felelős érte az iskola igazgatója.

A TÖPRENGŐ tartalma, szerkezete

Az értékelés egyik alapvető célja, hogy a gyerekekben erősítsük a motiváltságot, önmaguk fejlődéséért érzett felelősséget. Ugy gondoljuk, hogy a saját maguk által megfogalmazott célok segíthetik a valódi erőfeszítést. Ezt szolgálja az Amit szeretnék című oldal.

Természetes, hogy nincs két olyan gyerek, akiknek a céljai teljesen azonosak lennének, s ezek a különbségek is megjelenhetnek a „bizonyítványban”.

Amit szeretnék

Az 1. évfolyam TÖPRENGŐ-je még csupán leegyszerűsített változata a későbbi esz-
köznek, de szemléletében előkészíti a további évek értékelési rendszerét. Miután a tanév elején a gyerekek még nem tudnak írni, ekkor még nagyobb súlyt kapnak a szóbeli és a rajzos formák, így fogalmazzák meg vágyaikat, próbálnak egy-egy rövid időszakra célokat kitűzni maguk elé. Ehhez alkalmazkodva időszakonként áttekintjük, mi az, amit sikerült megvalósítaniuk, miért szeretnének továbbra is erőfeszítéseket tenni.

A 2. évfolyamtól kezdődően az írás funkcionális használata már árnyaltabb értékelést tesz lehetővé. Ennek fontos része, hogy a tanév elejétől folyamatosan célokat tűzhessenek ki maguk elé. Vannak gyerekek, akiknek egészen kicsi, a közeljövőben elérhető lépések segítenek jobban. Ugyanakkor az is előfordulhat, hogy tervezésük során távolabbi vágyaikat fogalmazzák meg. Kezdetben mindez még szempontok nélkül történik, így számos – nem közvetlenül az iskolához, de feltétlenül a gyerekekhez – kapcsolódó elképzelést vetnek papírra. Amikor TÖPRENGŐ-nk „második kiadását”, évfolyamát kezdik írni, még nem tudják biztosan, miféle célokat vár el tőlük a világ, vajon mit is kellene írniuk.

Néhány példa arra, mit szeretnének: „ha sokkal szebben írnék”; „ha anyukám és apukám nem veszekedne”; „ha jobban menne az összeadás”; „ha több lenne a matekóra, a tesi...”; „ha jobb lennék az órán”; „egy biciglit”; „egy kistestvért”; „jazz-balettre járni”; „ha nem lenne visszhangos az ebédlő”; „már történelmet és földrajzot is tanulni, és szögmérővel mérni, mint a testvérem”; „nagyon akarom, hogy csellózhassak”; „egy élő kutyát”; „lovagolni”; „hogy sokáig ti legyetek a tanárain” stb.





A vágyak és célok megismerése – ha még keverednek is –, óriási eszköz lehet a pedagógusok kezében, utat mutathatnak az egyéni különbségek kezeléséhez. Kapcsolódhatnak ahhoz az elvhez, hogy hogyan kereshetjük meg a gyerekek erősebb oldalait, amelyből kiindulva a fejlesztés eredményesebb lehet.

A későbbi évfolyamokon a gyerekek egyre pontosabban érzik, miféle célokat tűzzenek ki maguk elé, ebben is fejlődnek. S bár szempontokat továbbra sem rögzítettünk ezen az oldalon, a következő lapokon megjelölt témakörök és a korábban kapott válaszok indirekt módon befolyásolhatják választásaikat. Minél járatosabbak az értékelés mozzanataiban, annál realisabbak céljaik, terveik, s mindenféle megkötöttség nélkül is egyre inkább az iskolai életre és munkára, annak részleteire vonatkoznak.

Ismét néhány példa: „Szeretnék.../Szeretném...” „...szorgalmasabb lenni”; „...igazi könyvet olvasni”; „...ha több rajzos feladat lenne matekórán”; „...ha meggyógyulna a K. Ági”; „...ha megállnám, és nem szólnék bele annyiszor az órába, és nem rontanám el...”; „...megtanulni számítógéppel írni az iskolaújságot”; „...sok matek feladatot megoldani a kis vakondnak”; stb.

Ahogy én látom

A félév elteltével érzékelné fogják – érzékelik is –, hogy mi a különbség a vágyak, a tervek és a célok között, melyik teljesül, és ennek mi az oka. Melyek azok a tervek, amelyek saját erőfeszítésük bevetésével válnak valóra, melyekhez van szükség mások segítségére, melyek azok, amelyeket az iskola, s melyek azok, amelyeket a család tud (és akar) inkább valóra váltani.

A félév vége felé – már bizonyos szempontok segítségével – önmaga értékelését szorgalmazzuk. Milyennek látja saját munkáját? Mit sikerült elérnie céljai közül, mit nem? Arra ösztönözzük, hogy kísérelje meg verbálisan is megfogalmazni munkájáról, erőfeszítéseiről, eredményeiről alkotott véleményét.

Természetes, hogy az értékelésnek ebben a formájában is határtalan tere van az egyéni különbségek megjelenésének. A szempontok kiterjednek a *szociális együttélés tanulására* éppen úgy, mint az egyes műveltségterületek részleteire. A kérdésekre adható válaszok segítenek a gyerekek abban, hogy átgondolhassa, hogyan is lehet vele együttműködni a játékban és a munkában, milyen szintűnek találja önállóságát, időbeosztását, mi érdekli legjobban, hogyan bánt a környezetében levő tárgyakkal, eszközökkel.

Az egyes *műveltségterületek*, tárgyak konkrétan is sorra kerülnek. Például: hogyan fejezi ki magát szóban és írásban; milyen a kapcsolata a művészetekkel, a mozgással; hogyan tájékozódik a természetben és a környező világban; no és mi van a matematikával? Hagytunk üres helyet arra is, hogy a szempontokkal nem inspirált területekre is kiterhessen akár a tanuló, akár a pedagógus vagy a szülő. (Ilyen iskolánként, osztályonként különböző szempont lehet például a hagyományok ápolása, valamely kiemelt egyéb tevékenység, számítástechnika, akár szabadidő, vagy bármi más.)





A 3. évfolyamtól kezdve még árnyaltabb szempontsor segít abban, hogy számot vessenek eddigi munkájukkal. Az Ahogy én látom rész tükrözi önértékelési képességük, kritikai érzékük, igény szintjük fejlődését is, amely egyénenként szintén különböző lehet.

Az 5-6. évben a szempontok tovább differenciálódnak. Még pontosabban, s egyre inkább a végzett munkához kapcsolódva értékelik saját magukat. A kommunikációs blokkban a gyermek elemezheti, hogyan fejezi ki magát szóban és írásban magyarul illetve a tanult idegen nyelven, s persze a számítástechnika is megjelenik. Fontos az önértékelés például az élő és élettelen természetben, a környező világban és a múltban való tájékozódás terén, és minden egyéb tevékenységében is.

Az önelemzés stílusa, mélysége, mennyisége igen különböző, és már ez is sokat elárul a gyerekről. Az önmagáról alkotott reális kép alakítása, az önértékelési képessége azonban a további fejlődéshez alapvetően szükséges, ezért alakíttatását mi is kiemelt jelentőségűnek tartjuk.

Ahogy mások látnak; ahogy a tanítóm lát

Ezen az oldalon – egyes szám második személyben – arra válaszolunk, amit a gyerekek önmagával kapcsolatban megfogalmazott. A vizuálisan is jól kapcsolódó részek – a felnőtt és gyerek véleménye ugyanarról a dologról szinte összeolvashatók – értelem szerűen következnek egymásból.

A pedagógusok az adott szempontoknak megfelelően árnyaltan reagálnak a gyerek önértékelésére, megerősítést adnak, illetve hozzáfűzik saját véleményüket, megfogalmazzák, „ahogyan ők látják”. Igyekeznek segíteni abban, mit, hogyan tehet a tanítvány annak érdekében, hogy célját valóban elérje. Értékelési rendszerünkben tehát az a szemlélet dominál, hogy a fellelhető pozitívumok kiemelésével, abból elindulva megkíséreljük megmutatni a tanítványainknak azt a kisebb vagy nagyobb, közeli vagy távolabbi lépést és célt, amelyet a jelzett módon elérhet. (Sok esetben a gyerekek erre is reagálnak.) Az értékelés tehát nem ítélet, hanem tükröz, amely azonban ennek ellenére nem statikus. Igyekeznek jelezni a változás folyamatát, irányát, mértékét, lehetőleg a saját korábbi munkájához, erőfeszítéseihez illetve teljesítményéhez viszonyítva.

A pedagógusok értékelését egy – a pedagógiai program alapján készült – „belső” követelményrendszer segíti. Az ebben foglaltak a figyelmet azokra az adott életkorban fontos szempontokra, képességekre, elért teljesítményszintre irányítják, amelyekre feltétlenül ki kell térnie akkor is, ha a gyerek éppen nem tette. Hogy ezt melyik gyereknél milyen módon teszik, ez már a tanítványait jól ismerő pedagógusok szabadsága és felelőssége.

Talán az eddigiekből is érzékelhető, hogy ahogyan nincsen két egyforma gyerek az osztályban, nincsen két egyforma értékelés sem.





Amit szüleim gondolnak

(Szabadon kitölthető vagy üresen is hagyható rész, hiszen a szülőket kérhetjük, de nem kötelezhetjük...)

Fontos, illetve igazán hatékony akkor lehet a pedagógiai munka, ha a gyereket körülvevő „nevelők” hasonló értékrenddel rendelkeznek. Különösen reális elképzelés lehetne ez olyan iskolákban, ahol a szülők – előre ismervé az iskola által képviselt értékeket és a helyi programot – maguk választják az intézményt gyerekeik nevelésére, tanítására. A TÖPRENGŐ továbbfejlesztésében az iskola pedagógusain kívül a szülők is részt vettek. Kérésükre külön oldalt kaptak ők is. Eszközrendszerünk bevezetésekor ugyanis azt tapasztaltuk, hogy többen szívesen átgondolják és meg is fogalmazzák otthon szerzett tapasztalataikra építve mindazt, amit fontosnak tartanak. Sokan a szempontokhoz illeszkedve leírták, miben fejlődött gyermekük, pl. a testvérrel való játék, az otthoni együttműködés terén, mit olvas szívesen, hogyan tölti a szabadidejét, hogyan bánik saját eszközeivel, játékaival. Az is gyakori, hogy a szülők – éppen úgy, mint a tanítók, – a gyerekhez „beszélve” adnak hangot elégedettségüknek és további kéréseiknek, elvárásaiknak. Úgy véljük, hogy ennek az igénynek a felmerülése fontos állomás, mert ebben az esetben a szülők már valóban partnerként osztják meg a nevelés során tapasztalt örömeiket és kudarcaikat a pedagógusokkal, s ezek a tanévvégi személyes beszélgetésekhez sok konkrét segítséget adhatnak. Többen ilyenkor döbbennek rá, hogy milyen kevésbé ismerik saját gyereküket; elérhetjük, hogy fokozottabban, s talán más módon próbáljanak figyelni rájuk.

Az egyéb *szabadidős tevékenységek* is helyet kapnak a TÖPRENGŐ-ben, hiszen a tanulóról alkotott képnek szerves részét képezik, s gyakran a fejlesztés kiindulópontja éppen a sikeresen végzett tanórán kívüli tevékenység lehet. Mint ahogyan azok a mondatok, megjegyzések is bekerülnek a TÖPRENGŐ-be, amelyeket a gyerekeket sokszor a legjobban ismerő tanítók, később az osztályfőnökök vagy mások fogalmaznak meg.

2.) CSALÁDOS TÖPRENGÉS

Az elsősök esetében évente két alkalommal állunk meg alaposabb családi beszélgetésre, hiszen félévkor ők még nem tudnak írni, de a mélyebb visszajelzésre mindenkinek szüksége van. Ilyenkor a gyerek, a vele dolgozó pedagógusok és a szülők közösen beszélnek meg, milyen elvárással jött a gyerek/szülő az iskolába, mi az, ami örömet okozott, ami a várákozásnak megfelelően alakult, s mi az, ami gondot jelentett. A pedagógusok számtalan, a gyerek által elvégzett írásbeli munkával, megfigyeléseik összegzésével vesznek részt ezeken a találkozásokon. A családokkal történő személyes beszélgetéshez persze nemcsak a gyerekek munkái állnak rendelkezésre, hanem – mint ahogyan ez már fentebb szerepelt – egy átgondolt „belső” szempontrendszer is, amely segít a sokoldalú áttekintésben.





A TÖPRENGŐ kiosztását minden tanév végén – az imént vázoltakhoz hasonlóan – közös „családos TÖPRENGÉS” követi. Valamennyi gyerekkel és családjával megbeszéljük az eltelt évet. Ekkor ismét megkülönböztetett módon kerülnek felszínre a vágyak és a célok, a család és iskola „munkamegosztásáról” gyerekenként, személyiségükhöz igazodva tudunk véleményt cserélni. Az időigényes összefügetések arra is módot adnak, hogy a pedagógusok aprólékosabban kitérjenek a végzett munka eredményeire, sőt azokra a gondokra, amelyeknek megoldásán a családdal együtt kell továbbra is munkálkodni. Ezeken a beszélgetéseken mi is szembesülhetünk a szülők igényeivel.

Az új eszköz használata során természetesen időről időre elhangzik a kérdés: „...és ez hányas lenne?” Nem könnyű kiszakadni abból a nagy hagyományokra visszatekintő, számos vonatkozásban hasznos rendszerből, amelyben a szülők is felnőttek, sőt a törvénymódosítás ellenére a mai környezet is elsősorban azt fogadja el. Tudjuk, hogy a szülőnek könnyebben „áttekinthető” egy jegy, hogy gyerekének értékeit, saját nevelési módszereit látszólag könnyebben ítéli meg egy objektívnek látszó osztályzat alapján vagy annak segítségével.

Kísérletünknek ugyanakkor fontos tapasztalata, hogy a TÖPRENGŐ alapján a gyerekek – és szülők – sokkal pontosabb, konkrétabb elemzéshez jutnak. Ez a bizonyítvány nem ítéletet alkot, sőt nemcsak tükröt tart, hanem a személyekhez alkalmazkodva a továbblépés útját, irányát is megmutatja.

3.) A SZAKEMBEREK ÉS A SZÜLŐK KÖZÖS MEGBESZÉLÉSEI

Miután a személyességnek és a személyiségnek nagy szerepet szánunk iskolánkban, az értékelés írásos eszközeinek fontos kiegészítői azok az összefügetések, amelyek a szülő vagy az iskola kezdeményezésére összehívhatók.

A cél ilyenkor valamilyen konkrét, speciális probléma vagy lehetőség elemzése, a megoldás optimális útjának keresése a szükséges belső vagy iskolán kívüli szakemberek bevonásával. Tapasztalatunk szerint egy-egy különös tehetség felszínre kerülése, vagy súlyos olvasás-írastanulási nehézség, a dyslexia gyanúja indokolhatja, hogy logopédussal, pszichológussal közösen határozzuk meg a közös teendőket, amelyek az azonos tünetek mögött rejlő különböző okok ismeretében igen eltérőek is lehetnek. A közös stratégia ugyanis valamennyiünket felelőssé tesz, nincs mód az egymásra mutogatásra, mindannyiunk tapasztalata, véleménye, szaktudása és szándéka meghallgatásra talál. Bármennyire is idő- és munkaigényes, ezen a gyerek biztosan nyer.

II.) KAPCSOSKÖNYV – A KÖZÉPISKOLAI BIZONYÍTVÁNY

A 7. évfolyamtól fölfelé megjelennek az érdemjegyek, amelyeket még mindig szöveges értékelés kísér. Mint ahogyan a kicsiknél évről évre egyre több szempontot tartalmaz a TÖPRENGŐ, a KAPCSOSKÖNYV-ben megjelennek tantárgyanként a szem-





pontok. Ez lehetővé teszi, hogy ne mossuk el, ne „átlagoljuk” pl. a nyelvtanulás teljesítményét. Könnyen előfordulhat ugyanis, hogy valakinek nagyszerű a kiejtése, jól memorizálja a szavakat is, de a nyelvtan terén a többiekhez viszonyítva rosszabbul teljesít. A KAPCSOSKÖNYV szempontrendszere megmutatja az erősségeket, és rávilágíthat azokra a konkrét területekre, ahol további utakat kell keresni. A szöveg pedig éppen ezen utak személyiséghez igazodó lépéseit hivatott segíteni.

A táblázatok tartalmazzák azokat a legfontosabb készségeket, tevékenységeket, amelyeknek elsajátítása az adott életkorban vagy műveltségterületen kívánatos. A hatfokozatú skála a kiválótól a nem megfelelőig lehetővé teszi, hogy mind a gyerekek, mint a pedagógusok megkíséreljék az egyes részeket külön-külön is értékelni, s aztán csak ezekből kialakítani a tárgy érdemjegyét. Minél jobban ismeri a szaktanár tanítványát, annál árnyaltabban egészítheti ki a számmal történő értékelést.

Az osztályfőnök, vagy a tanórákat kiegészítő szakkörök, projektek vezetői szintén helyet kapnak a KAPCSOSKÖNYV-ben, hiszen a gyerek fejlődésében az ő tapasztalatuk is segíthet.

Iskolavezetőként állíthatom, hogy az első TÖPRENGŐ-k – és a középiskolában erre épülő KAPCSOSKÖNYV-ek – kitöltése után válnak tanítóink, tanáraink igazán az iskola pedagógusaivá, hogy a gyerekek számára készült eszközrendszer a *pedagógusok továbbképzésének is az egyik legfőbb eszköze*. Segít abban, hogy tanítványainkat konkrétan, differenciáltan, valóban a személyiség értékeire figyelve, valós teljesítményeik alapján értékeljük. Ugyanakkor arra is készíttet, hogy megfogalmazzuk az előrelépés útját. Ez az az eszköz, amelynek használatával az elmélet gyakorlattá válik.

S mint ahogy tanítványaink sem egyformák, úgy a pedagógusok sem. Ezért az értékelés minőségének a megőrzését, emelését megkíséreljük évenként magunk számára is kötelezően, de differenciált módon újra és újraelemezni, áttekinteni, és egyre jobban alkalmazni.





TANULÓI VÉLEKEDÉS AZ OSZTÁLYOZÁSRÓL ÉS AZ ÁRNYALT ÉRTÉKELÉSRŐL¹

FEHÉRNÉ NAGY EMESE

Nem az osztályozás nélküli iskola mellett szavaztak a tanulók, hanem a jegyekkel értékelő mellett. Azért, mert az átlagot, teljesítményt, elért eredményeket, tudást, jegyeket pontosabban tudják értelmezni a tanulók és a szülők. (...) Szerintük „osztályozás nélkül nincs iskola”.

Az osztályozás, árnyalt értékelés problematikája nemcsak pedagógus körökben merül fel, hanem megfogalmazódik az érintettekben, a tanulóknál is.

Empirikus vizsgálattal igyekeztem feltárni, miként vélekednek az általános iskolás tanulók az osztályozásról, milyen hatással van rájuk, illetve ismernek-e más alternatívát (pl. árnyalt értékelést). A kutatás egy városi általános iskola két osztályának (7. és 8. osztályosainak) kérdőívre adott válaszain alapszik. A kérdéseket Kósáné Ormai Vera kérdőíve alapján tettem fel.² A válaszok jobb megértése érdekében az adott iskolában óralátogatáson vettem részt, ahol igen kedvező benyomásokat szereztem a tanítás menetéről, az órán tapasztalt folyamatos értékelésről, az órai hangulatról, tanár-diák viszonyról.

Az alábbi hipotéziseket állítottam fel:

- A tanulók a szóbeli vagy árnyalt értékelésnek jobban örülnének, mert jobbnak tartják az osztályozásnál.
- Az osztályozás frusztrálja a tanulókat.

A kérdések csoportosítása és az ezekre adott válaszok alapján a következőket állapítottam meg:

1. Osztályozással szembeni gyermeki elvárások
Az osztályozás-értékelés, mint külső pedagógiai hatás, belső felhajtóerőként működik a tanulók 80%-ánál a tanulási folyamatokban. Vagyis a jelenlegi osztályozási gyakorlatot a tanulók megfelelőnek, szükségesnek tartják, mivel az osztályzatok információ jelleggel bírnak. Gondjaik a ponthatárokkal vannak, igazságtalannak tartják, hogy fél pont miatt egy jeggyel rosszabb osztályzatot kapnak.

2. Az osztályozás érzelmi hatása
Feleltetéskor, felmérésekkor a tanulók nagy része izgul, ideges, dukkan, mégpedig magas arányban: a 7. osztályosok 91%-a, a 8. osztályosok 74%-a. Az izgalom fokát függővé tették a tanár személyiségétől, pillanatnyi hangulatától, a tanuló felkészültségi szintjétől és nem utolsósorban az osztályzat szülőknél kiváltott reakciójától.

Mivel a szorongás kétféleképp hat a gyermekekre, lehet teljesítménynövelő illetve –csökkentő szerepe, ezért igen fontos, hogy a tanár igyekezzék lehetőség szerint minél jobban megismerni a gyerekeket, oldani szorongásukat, akár metakommunikatív módon segíteni, biztatni őket.





3. Az osztályozás szerepe a társakhoz és a tanárokhöz fűződő kapcsolat alakulásában – a gyermekek szerint

A pedagógiai hatás rendszerint nem egyetlen és egyedüli hatást jelent. Az osztályozás-értékelés pedagógiai hatásnak bizonyul, s ez a tanuló-tanuló, tanuló-tanár viszonylatban érhető tetten. Mivel a tanuló benne él egy bonyolult követelményrendszerben, társadalmi viszonyok között, az általa elért eredmény befolyással van a társas viszonyaira is. Erre világít rá az egyik osztály kérdőívre adott válasza. Kiderült belőle ugyanis: a jó képességű, „húzó” osztályukban van egy gyenge tanuló, aki „lehúzza, lerontja az osztályátlagot”. Épp ezért bizonyos szinten kirekesztődik. Az osztályozás informatív funkciója nem csupán kudarcokkal szembesíti, hanem emiatt társas viszonyai sem jók, ezáltal állandóan frusztrált, feszült, negatív énképe alakul ki. A kialakult baráti viszonyokat azonban alapvetően nem befolyásolja az osztályzat.

Tanár-tanuló viszonylatban úgy érzik a gyerekek, hogy egy-egy gyengébb osztályzat után a tanár szigorúbb velük szemben. Ennek következménye szerintük, hogy többet követel a későbbiekben. Kevés az olyan gyerek, aki a fokozott követelményben a tanár pozitív hozzáállását látja, azaz azt, hogy szeretné elérni, hogy rendszeresen tanuljon, gyarapodjon a tudása. Inkább úgy vélik, a tanár bünteti, amiért a *tanárnak* nem tanul a gyerek.

4. Az osztályozás – amely siker vagy kudarc – hatása a gyermeknek az önmagáról alakuló véleményére

Az osztályzat értékétől függően büszkének önmagukra, bátorítják önmagukat a nagy kísértésekkel szemben, mint például a televíziózás. Biztatást jelent, hogy érdemes volt tanulni, energiát befektetni a tudás megszerzésébe. Gyengébb osztályzat esetén büntudatuk mardossa a lelkiismeretüket, megfogalmazódik bennük, hogy ezután törekedni fognak az alaposabb tanulásra, jobb jegy elérésére, a gyenge osztályzat kijavítására. Ugyanakkor a tanárt is hibáztatják olykor, amiért túl szigorúan osztályzott.

A tanulók úgy érzik, az osztályozásnak megerősítő szerepe van a tanulásban. A jó osztályzatot pozitív értékelésnek, mintegy méltatásnak tartják, a rosszat pedig büntetésnek. S ez motiváló hatással bír a tanulókra. *Thorndike* és *Skinner* szerint a hibák, sikertelenségek is javításra ösztönöznek. Ezt a tanulók maguk is megfogalmazzák.

5. Gyermekek az igazságos osztályozásról

A tanulók azt tartanák igazságos osztályozásnak, ha a tanár figyelembe venné a gyerekek tudását, képességét, személyiségét; ha megengedné, hogy a tanuló kifejtse mondanivalóját, ha türelmes lenne a tanár, figyelembe venné előzetes ismereteit. Ne hangulata, szimpátiája szerint osztályozzon – írják –, hanem adjon javítási lehetőséget, mielőtt a rossz jegyet beírná, valamint a tanulónak is legyen beleszólása az osztályzat megállapításába.





A gyerekeknek ilyen elképzeléseik vannak az árnyalt értékelésről.

6. *Vélemények az osztályozás nélküli iskoláról*
Meglepetésemet az erre a kérdéskörre adott válaszok okozták. Ugyanis nem az osztályozás nélküli iskola mellett szavaztak a tanulók, hanem a jegyekkel értékelő mellett. Miért? Mert az átlagot, teljesítményt, elért eredményeket, tudást, jegyeket pontosabban tudják értelmezni a tanulók és a szülők. Van megmértetés, tudáspróba, mérce, ügyességpróba, és a jegyek ismeretében ösztönzőbben tudnak tanulni. Az árnyaltan értékelő iskolarendszerben elképzeléseik szerint mindez nincs. Olyannyira, hogy körükben az osztályozó iskola az elfogadott, szerintük „osztályozás nélkül nincs iskola”. Itt egyértelműen az derült ki, hogy a tanulók nem ismernek alternatívát, csakis a hagyományos osztályozó iskola értékes a szemükben.

7. *Javaslatok az osztályozási rendszer megújítására*

A gyermeki ötletek alapján a ponthatáron, számskálán kellene változtat-

ni. Azt ugyanis szűknek tartják, szerintük nem lehet kellőképpen értékelni egy ötfokozatú skálán a tudást. Ugyanide sorolhatók azok a vélemények is, amelyeket az igazságos osztályozásról adtak.

Összegzésként elmondható: azt a hipotézisemet nem igazolták a tanulók, miszerint az árnyaltan értékelő iskolák markánsan kedveltebbek lennének. Az ellenben sajnos bebizonyosodott, hogy az érdemjegy frusztrálja a tanulókat. Talán segítséget adna nekik, ha az ellenőrzés-értékelés előtt tudomásukra hoznák, hogy milyen célú, típusú, azaz milyen funkcióval bíró értékelést kapnak: diagnosztikus, formatív, avagy szummatív értékelést.

JEGYZETEK:

¹ Pedagógia szakos hallgató szemináriumi dolgozata.

² Kósáné Ormai Vera: *A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében*, IF Alapítvány, Budapest, 1998.





Portré

RÓNAI BÉLA

LAMI PÁL

*„...mily nagy érdem az,
Minő erény, mely e hálátalan
Pályán a késő hála újra sarjadt,
Nem hervatag babérait szedi.”*

(Arany János)



Visszaemlékező írásokban és nyilatkozatokban gyakran olvasunk és hallunk tanítókról, tanárokról, professzorokról – és életre szóló útmutatással szolgáló mesterekről. Az emlékezők, többnyire művészek és tudósok, esetleg más közösgépteremtő hivatást vállalók, papok, orvosok, tanárok, szívesen és hálával emlé-

keznek tanáraikra, mestereikre. Nem lehet vitás, hogy a kamasz- és a fiatal felnőttkorban a szellemileg igényes emberre, még inkább: a világ hagyományos rendjét követő tanítványra a mester személyes példája és – természetesen – az (esetleg általa ajánlott) olvasmányok vannak a leginkább élet- és szemléletmódot alakító hatással. Ez a hatás azonban a szubjektív szférában, a lélektől lélekig történő találkozásban fejeti ki erejét.

Nehéz akár közeli barátként és együtt dolgozó kollégaként, akár hűséges tanítványként másnak szavakban visszaadni egy nap mint nap látott és hallott mester személyes varázsát, szertesugárzó erejét.

A jelzett visszaemlékezések rendre s nagyon helyesen az ideális tanárt rajzolják meg. De van-e ideális tanár, ideális mester? A tudatunkban nyilván van, a valóságban, ha igazán szigorúak vagyunk, aligha. De nem szép és mélyen emberi gesztus-e, ha a töredékesbe belelátjuk a tökéletet, az ideálist? Mindannyiunknak vannak a tudatunkban rejtett, mégis kitörölhetetlen vagy a tudatunkat átítató, sőt a tudatunkat teljes mélységben átformáló mestereink.

Sokan mondhatják, hogy mélyreható mesterük volt az angyalföldi Kilián, majd a várva várt névváltoztatás után a Németh László Gimnáziumban *Rónai Béla*. Nemigen publikált, nem kereste, sőt kerülte a pedagógiai irányítás felé induló utakat, nem forgolódott szaktárgyainak vezető köreiben, és elutasítva a Kádár-korszak hazugságait, elfor-





dult a közéleti szereplés lehetőségeitől. Azt vallotta 1986-ban, hogy „...csak egy tanártípus élhet meg és dolgozhat viszonylag eredményesen: a független, önálló koncepcióval és ítéletekkel rendelkező pedagógus, aki – folyamatos önképzés és önművelés révén – lépést tud tartani a tartalmi és módszertani fejlődéssel, és saját erejéből azonnal képes korrigálni a felsőbb döntések hibáit és ellentmondásait. Ez természetesen nem kényelmes helyzet, tehát az ilyen tanár nem vádolható önteltséggel, gőggel, hiszen munkája teljes felelősségét magára vállalja, és olyan kérdéseket is saját erejéből old meg, amelyekben segítséget kaphatna egy egységes és következetes oktatásirányítástól. Az ilyen típusú tanárt tehát nemhogy akadályozni nem szabadna, hanem a többieket is ennek a modellnek a követésére kellene ösztönözni, mert úgy tűnik, az ilyenfajta önállóság nélkül egyre nehezebb eligazodni.”¹

Rónai Béla valóban intakt személyiség és hiteles tanár volt. Egy emlékező barátja kiemeli, hogy „a beszélgetések, viták során tapasztalhattuk, hogy mindig követte egyik sokszor hangoztatott alapelvét, amely szerint az embernek a következmények fontolgatása nélkül ki kell mondania véleményét...”². Alázattal tudott diákjai és kollégái közt elvegyülni. Fontos hangsúlyozni, hogy a fiatal kollégák mennyi biztatást és megerősítést kaptak tőle. Egyszerre áradt belőle és hívott elő magas igényt az elvűség és a következetesség, de ugyanabban a sugárban melegítette környezetét a kiáramló tisztelet és szeretet.

Második igazgatója egy állandósult képet idéz fel: „Mindig dolgozott, s mindig kizárólag a munkájára figyelt. Valósággal elmerült ebben az önégető örökös tevékenységben.”³ Egy kollégája szerint rajta „legelőször az értékelő képesség, az ítélő erő biztonságát láthatuk meg, azt, hogy az élet megtartói az értékek, melyek reálisabbak, mint a pusztá tények”⁴.

Rónai Béla 1950-ben született Pécsen. Az irodalomhoz a nyelvész édesapa és a könyvtáros édesanya, a Nagy Lajos Gimnáziumban pedig *Bécsy Tamás* kötötte érdeklődését. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen 1975-ben végzett magyar-angol szakon, szakdolgozatát *Babits* és *T. S. Eliot* költészetéről írta *Kodolányi Gyula* vezetése mellett. Korai és hirtelen haláláig, 1995-ig egyetlen gimnáziumban, a mai Németh László Gimnáziumban tanított, bár hívták máshová egyetemi vezetőtanárnak és a felsőoktatásba is. Elsősorban nevelő, s ezzel egyenrangúan a tehetségeseknek és a lemaradóknak egyaránt sokat adó magyartanár, Szophoklész-, Mrożek- vagy Weöres Sándor-drámát bemutató diákszínház-vezető, majd a nyolc évfolyamos képzés elindulásától kezdve a sokak csodálatát kivívó diákfolyóirat szerkesztője volt.

Meg kell örököznünk, hogy ő vetette fel 1987-ben a nyolc évfolyamos képzés felélesztésének gondolatát, amelynek eredményeként 1989-ben az országban elsőként a budapesti Németh László Gimnáziumban indult újra e nagy hagyományú képzésforma. *Rónai Béla* részt vett a nevelési, az osztályfő-





női és az anyanyelvi-művelődési program megalkotásában; e sorok írójával közösen tankönyvet, szöveggyűjteményt és tanári segédkönyvet szerkesztett az anyanyelv és művelődés, valamint a magyar nyelv és irodalom tanításához. Ő lett az ország első nyolc évfolyamos képzésben részesülő tanulócsoportjának osztályfőnöke. Környezete egyetértő örömmel és igazságérzetében megerősítve vette, amikor 1993-ban, a Himnusz megírásának évfordulóján, a keservesen, de végre megújult szakmai elismerésrend első kitüntetettjei közt *Rónai Béla* Németh László-díjat vehetett át.

Nagy vállalkozását, a nyolc évig tartó osztályfőnöki és szaktanári munkát nem fejezhette be: a hatodik tanév utolsó tanítási napján örökre eltávozott. Volt diákjai kedves és szeretve tisztelt mesterük emlékének őrzésére alapítványt, illetve *Rónai Béla*-díjat hoztak létre évente egy-egy tanár és diák jutalmazására a Németh László Gimnáziumban, ahol ennek az elismerésnek megkülönböztetett tekintélye van, noha az évek során már elbalagtak azok a diákok, akik személyesen is ismerhették, és a pedagógusok közül is többen még gimnazisták vagy egyetemi hallgatók voltak 1995-ben, amikor *Rónai Béla* utoljára állt a katedrán.

Tanári hitvallását 1986-ban így foglalta össze: „Az irodalomtanítás funkciója többreűt: a nemzeti irodalom, a nemzeti hagyomány ismeretére és tiszteletére nevel, a nemzeti múlt és szellemi örökség őrzője és továbbadója;

nyelvi, erkölcsi és esztétikai példaadásával mintául, illetve a gondolkodás motivációjául szolgál; az irodalmi mű mint az esztétikum hordozója arra nevei a diákokat, hogy megismerkedjen az emberi szellem e tevékenységének titkaival, nyitott és értő befogadójává váljék mindenféle műalkotásnak. A világ-irodalom egésze azt sugallja, hogy az emberi szellem kérdései és gondjai egyrészt egységesek, azonosak a világ minden táján és minden korban, másrészt a világ és az ember alaptulajdonsága a sokféleség, a sokszínűség: így az egyéniség és a különbözőség tiszteletére, toleranciára szoktat.

Tárgyunk feladatai közé tartozik az érzelmi és erkölcsi, tágabb értelemben világnézeti nevelés is, hiszen éppen az irodalom a legalkalmasabb arra, hogy benne az ember magatartásmintákat, személyiségmodelleket találjon s általuk a sajátját kialakítsa. A személyiségformálás érzelmi és szellemi szintjein tehát az irodalom tanárának döntő szerepe van. (...)

A mai életmód és műveltségeszmeny káros tendenciáival is elsősorban ennek a tantárgynak kell megküzdenie...: a praktikus-hedonisztikus életeszmeny és a technikai-vizuális civilizáció rohamos térhódítása idején hirdetni és támogatnia kell a lelki-szellemi értékek személyiségépítő funkcióját és nélkülözhetetlenségét, illetve a hagyományt őrző nyelvi közvetítésű műveltségeszmeny nem szűnő fontosságát.”⁵

Megdöbrentő, hogy e majdnem két évtizede (s mennyi fordulatban gazdag és részben attól terhes évtizedről van





szó) leírt szavaknak nem ártott az idő. Plasztikusan lehet érezni, milyen távol állt Rónai Bélától a (*Domokos Mátyás* találó szavával) tét nélküli irodalom felmagasztalása.

Rónai Béla tevékenységének valóban tétje volt: a mesterségnek a nevelés, a munkának a hivatás szintjére emelésének a tétje, az értékrend-közvetítés és az emberformálás tétje. Ebben nem ismert meghátrálást, nem hajolt meg sem a diktatúra követelte kényszerek, sem a divat felkapta hullámok előtt. Jól tudták, érezték ezt diákjai is.

Egyikük – aki ma már építész – így emlékezik a hetvenes évek második feléből a kezdő tanár alakjára: „Amit ő képviselt, az annyira különleges volt, és annyira másról szólt, mint amiről a televízió vagy a köznapi élet szintjén szólni lehetett. Anélkül, hogy hitoktató lett volna, képes volt közvetíteni egy mélyen humánus értékrendet. Később pedig, már egyetemre járván, hozzá fogható képességű előadóval, aki ilyen mélyen, érzékletesen tudott volna beszélni nagyon elvont témákról – a retorikai tudásnak és a színészi képességnek minden kellékével – nem találkoztam.”⁶

Bölcsésszé lett tanítványa a nyolcvanas évek második felében így látta Rónai Bélát: „Mindannyian az ő alakjában találkoztunk először olyan emberrel, aki szűkebb szakmáját, hivatását munkájának hétköznapijaiban egészen egyetemes módon kitágította, s irodalomóráin már nem is irodalmat, hanem magát az embert tudta tanítani. A költészetet el-

juttatta végcéljához, az emberhez, felmutatta a teljes ember megnyilatkozását, hittel, szeretettel, hajlíthatatlan egyenességgel és alázattal. Nem tanár volt, annál több: tanító. Mester.”⁷

Rónai Béla nem kereste a külső elismerést, mert a jutalmat diákjainak egyéni és együttes fejlődésében, majd sorsuknak, útjuknak már a végzés utáni követésében találta meg. Mégis hadd idézzem ama kataritikus örömeinek pillanatát, amikor arról számolt be, hogy az érettségi előtti utolsó fogadóóra estéjén egyik tanítványának édesanyja mindössze annyit mondott neki: „A Jóisten áldja meg a tanár urat!”.

Mondhatott volna többet? Kaphat-e mester e „késő hálá”-nál igazabb elégtételt?

JEGYZETEK:

¹ Rónai Béla: *A magyar nyelv és irodalom tanítása*, Kézirat, 1986.

² Dr. Molnár Márk: *Emlékezés*, in: Dr. Némethi Dénesné (szerk.): *Rónai Béla-emlékkönyv*, Németh László Nyolcosztályos Gimnázium, Budapest, 1996, p. 41.

³ Dr. Hoffmann Rózsa: *Emléktábla-avató beszéd*, id. mű, p. 34.

⁴ Sándor Miklós: *Az igaz felelet védelmében*, id. mű, p. 57.

⁵ Rónai Béla: *A magyar nyelv és irodalom tanítása*, Kézirat, 1986.

⁶ Bérces László: *Emlékezés*, in: Dr. Némethi Dénesné (szerk.): *Rónai Béla-emlékkönyv*, Németh László Nyolcosztályos Gimnázium, Budapest, 1996, p. 45.

⁷ Pintér Tibor: *Emlékezés*, id. mű, p. 51.





Reményik Sándor

Kegyelem

Először sírsz.
Azután átkozódsz.
Aztán imádkozol.
Aztán megfeszíted
Körömszakadtig maradék-erőd.
Akarsz, egetostromló akarattal –
S a lehetetlenség konok falán
Zúzod véresre koponyád.
Azután elalélsz.
S ha újra eszmélsz, mindent újra kezdesz.
Utoljára is tompa kábulattal,
Szótlatlanul, gondolattalanul
Mondod magadnak: mindegy, mindhiába:
A bűn, a betegség, a nyomorúság,
A mindennapi szörnyű szürkesség
Tömlöcéből nincsen, nincsen menekvés!

S akkor – magától – megnyílik az ég,
Mely nem tárult ki átokra, imára,
Erő, akarat, kétségbeesés,
Bűnbánat – hasztalanul ostromolták.
Akkor megnyílik magától az ég,
S egy pici csillag sétál szembe véled,
S olyan közel jön, szépen mosolyogva,
Hogy azt hiszed: a tenyeredbe hull.

Akkor – magától – szűnik a vihar,
Akkor – magától – minden elcsitul,
Akkor – magától – éled a remény.
Álomfáidnak minden aranyágán
Csak úgy magától – friss gyümölcs terem.

Ez a *magától*: ez a Kegyelem

(1925)





OTDK-dolgozat

A TEHETSÉGGONDOZÁS LEHETŐSÉGEINEK KUTATÁSA AZ ALSÓ TAGOZATOS MATEMATIKATANÍTÁSBAN¹

LENGYEL MELINDA – NAGY ANDREA

U*an egy léveszme,
hogy a lángelmét nem lehet
„elnyomni, az utat tör
magának. Csodát tör utat!
Nincs könnyebb dolog, mint egy
lángelmét elnyomni, mert az nagyon
érzékeny. Azt úgy el lehet fűjni és
taposni, mintha ott sem lett volna.”
(Szent-Györgyi Albert)*

Önök találkoztak már tehetséges gyermekkel? Egyetértene az azzal, hogy a tehetség minden körülmények között utat tör magának?

Tapasztalataink alapján az elmúlt évtizedek pedagógiai gyakorlatában a hangsúly a valamilyen hiányból fakadó gyenge teljesítmény javítására tevődött, miközben a tehetségígéretekkel való törődés háttérbe szorult.

Ezért is örültünk, hogy a Budapesti Tanítóképző Főiskola Matematika Tanszéke segítséget nyújtott számunkra, hogy jobban megismerkedjünk ezzel a

témakörrel, és gyakorlati tapasztalatokra is szert tegyünk. Ennek eredményeképpen indítottuk el az 1999-2000-es tanévben az ELTE TÓFK Gyakorló Általános Iskola 4. évfolyamán a Bohóc Benő és a Bölcs Bagoly Oskolája nevet viselő matematika szakköröket. Az előbbiben hetente egyszer személyesen találkoztunk a gyerekekkel, míg az utóbbiban a levelező formát választottuk.

Úgy gondoltuk, hasznos lenne, ha tapasztalatainkat rögzítenénk. Ennek eredménye ez a dolgozat.

A címben szereplő „kutatás” szó három dolgot takar:

- elméleti tájékozódást,
- egy kérdőíves felmérést és
- gyakorlati tapasztalatszerzést.

Elméleti vizsgálódásaink során a tehetség fogalmával és összetevőivel, a tehetségesekre jellemző személyiségjegyekkel és a tehetséggondozás hazai helyzetével foglalkoztunk.

A legnagyobb nehézségekbe a szakirodalomban való tájékozódás során ütköztünk. A könyvtárban fellelhető szakirodalom ugyanis többségében régi, illetve külföldi mű fordítása, s így nem a hazai viszonyokat tükrözi. Ezért is tartottuk nélkülözhetetlennek, hogy gyakorló pedagógusoknak a tehetséggondozás mai helyzetéről alkotott véleményét is megismerjük.

Vizsgálatunk csak budapesti általános iskolákra terjedt ki. Módszerűl az





írásbeli kikérdezést választottuk, amely fajtája szerint egyéni, eszköze szerint kérdőíves volt. A kérdőív, mellyel kizárólag alsó tagozaton tanító pedagógusokat kerestünk meg, feleletválasztós kérdéseket tartalmazott. Ezzel kívántuk megkönnyíteni a válaszadó pedagógusok munkáját, ám minden kérdésnél és a kérdőív végén is lehetőséget biztosítottunk arra, hogy aki igényét érzi, elmondhassa véleményét, ezzel is segítve munkánkat.

Mintegy 35 budapesti általános iskolát kerestünk meg, s végül 15 iskolában végeztük el a felmérést, ügyelve arra, hogy a minta – az iskolák típusát és elhelyezkedését tekintve is – minél szélesebb körű legyen.

Típusát tekintve a legtöbb megkeresett intézmény (11) – ahogyan a budapesti eloszlás is mutatja – önkormányzati irányítású; 2-2 pedig alapítványi, ill. egyházi fenntartású. Elhelyezkedésüket tekintve ügyeltünk arra, hogy belső- és peremkerületekből egyaránt válasszunk iskolákat.

A továbbiakban a felmérésből 2 kérdést kívánunk kiemelni:

1) *Egy 1-től 5-ig tartó skálán hol helyezné el a tehetséggondozás helyzetét a budapesti általános iskolák alsó tagozatán? (A skála legalsó értéke az 1-es.)*

A 93 válaszoló pedagógus közül a leggyengébb minősítést adta a válaszolók 5%-a (5-en), és mindössze 1% (1 fő) ítélte nagyon jónak a tehetséggondozás mai helyzetét az általános iskola alsó tagozatán. A tanítók 31%-a (29 fő) 2-es, 5%-a (5 fő) 4-es osztályzatot adott. A

kérdőívet kitöltő tanítók többsége, 58%-a (53 fő) közepesre értékelte a tehetséggondozás helyzetét a mai budapesti általános iskolák alsó tagozatán.

2) Arra is kerestük a választ, hogy milyen tulajdonságok alapján ítélnék a pedagógusok valakit „tehetségígéretnak”. A tanítói válaszok alapján a következő sorrend alakult ki (1. helyen a tehetségre leginkább utaló tulajdonság áll):

1. keresi az átlagostól eltérő megoldási módokat;
2. bizonyos dolgokról nagyon sokat tud, illetve
3. kritikusan, függetlenül gondolkodik;
4. gyakran kérdez;
5. jeles eredménye van az adott tárgyból;
6. mindig jelentkezik;
7. mindig készít házi feladatot;
8. órákon gyakran unatkozik.

Az első helyekre olyan tulajdonságok kerültek, amelyek nem feltétlenül nyilvánulnak meg tanulmányi eredményben, s csak olyan pedagógus képes észrevenni ezeket, aki elsősorban tanítványára, és nem csak annak eredményeire figyel.

Végül gyakorlati munkánk során szerzett tapasztalatainkból kívánunk egy rövid ízelítőt adni.

Az 1999-2000-es tanévben a Gyakorló Iskola két párhuzamos 4. osztályának egyikében levelező feladatmegoldó, a másikban szakköri munka folyt. Megbeszéltük, hogy ki melyik szakkörnek a koordinátora, de mindkét esetben végig együtt dolgoztunk.





A szakkör szervezeti formájának eldöntésében az a tény játszott szerepet, hogy az adott osztály tanulóinak több mint 80 %-a napközis volt, így nem jelentett problémát a szakkör meghatározott időpontban történő beütemezése. A gyerekek többsége tanítói javaslatra, ill. előzetes felmérés útján vált a csoport tagjává. A szakkör nevét – Bohóc Benő – a gyerekek választották, ugyanis a foglalkozások állandó résztvevője volt egy kerámiából készült vidám, színes bohócfej, „aki” minden foglalkozás végén egy furfangos feladattal búcsúzott a kisdíákoktól.

A példák megfogalmazásakor igyekeztünk figyelembe venni a kisdíákok érdeklődési körét. Továbbá igyekeztünk kihasználni a személyes kontaktus adta lehetőséget, s próbáltunk a gyerekek számára minél több kedvező alkalmat biztosítani arra, hogy megszólalhassanak; gondolataikat, ötleteiket elmondhassák társaiknak. A sikerélmények hatására önbizalmuk nőtt, bátrabbak lettek.

A párhuzamos 4. osztályban Bölcs Bagoly Oskolája néven indult a levelező szakkör. A következő ok miatt döntöttünk e szervezeti forma mellett: az említett tanévben az osztálynak csupán néhány tanulója volt jelen a napköziben, a többiek délutáni programját pedig számos különóra jelentette. Így egy meghatározott időpontban tartott szakkör számos tanulót megfosztott volna a részvétel lehetőségétől. A névhez egy embléma is párosult, s ez minden „levélen” megjelent. Úgy gondoljuk, szerették, kedvelték ezt a figurát a

gyerekek, és sokszor egyenesen „neki” címezték a „választ”.

A tanulók általában kéthetente egy „levelet” kaptak. Az ezekben szereplő feladatok megoldására két hét állt rendelkezésükre. Az első néhány „levelet” az osztály valamennyi tanulója megkapta, így érdeklődése és kedve szerint bárki bekapcsolódhatott a feladatmegoldásba.

A tanév során a gyermekek között pontverseny is zajlott, hiszen ebben az életkorban még nélkülözhetetlen a külső motiváció megléte. Félévkor a pontverseny lezárult, s a második félév első „levelét” megkapta az osztály valamennyi tanulója, így ismét mindenki lehetőséget kapott a bekapcsolódásra. Nagy örömeinkre a már „megszokott” levelezők mellett új válaszolók is akadtak.

A továbbiakban a két szervezeti forma közötti legfontosabb különbségeket és azonosságokat mutatjuk be röviden.

A gyermekek bizalmának megnyerése a személyes kapcsolat (így a szakkör) esetén könnyebb, mintha egy idegenrel „leveleznek”. Jelen esetben azonban a levelező feladatmegoldó kör eltért a hagyományos levelező formától, hiszen a személyes ismeretség révén a nevekhez mindkét oldalról „arc is párosult”. Így mindkét forma esetében nagyon jó kapcsolat alakulhatott ki a gyerekek és köztünk.

Míg a szakkörön a minőségi munka érdekében a létszámot korlátozni kellett, addig a „levelezésbe” kedve és érdeklődése szerint bárki bekapcsolódhatott.





A szakkörön a munka folyamatos irányítására, segítségadásra van lehetőség. Egymás gondolatait azonnal megismerhetik, és ennek segítségével az esetleges hibákat menet közben korrigálhatják. A levelező formában egymást nem befolyásolják, így a gyerekek saját gondolatmenetüket viszik végig akkor is, ha az esetleg hibás. (Ez nem biztos, hogy baj.) Egymás ötleteit csak utólag ismerhetik meg, ám ekkor már (a végeredmény ismeretében) kritikusabban képesek szemlélni azt.

A szakkörön a szóbeli és írásbeli kifejezőképesség fejlesztésére egyaránt lehetőség van, az előbbi a levelező módszer esetében nem valósítható meg. Itt alapvető követelménynek tekintettük (amely feladatnál ez elvárható volt) a megoldás menetének rövid leírását, hiszen csak így volt lehetséges a gondolatmenet helyességének ellenőrzése, illetve a hibák kiszűrése. Mindez a gondolkodás magasabb szintjére való emelkedést segítette elő.

Ebben az életkorban a gyermekek számára nélkülözhetetlen, hogy munkájuk során állandó bátorítást, támogatást kapjanak. A szakkör esetében ez lehet csupán egy fejbólintás, mosoly, barátságos pillantás, odafordulás. A levelező formánál a metakommunikációs eszközök használatára ugyan nincs lehetőség, de mennyi mindent kifejezhetünk írásban is szavakkal!

Mint a gyakorlatban is megtapasztalhattuk, mindkét foglalkozási formának megvannak a maga előnyei és hátrányai. Az, hogy valami előny-e vagy hátrány, elsődlegesen a gyermek személyiségétől

függ. Van, aki önállóan szeret dolgozni, számára egyértelműen a levelező forma előnyösebb; míg más az állandó visszajelzés hiányában megakad, attól való féltelmében, hogy hibázik, leblokkol.

A következőkben egy feladaton keresztül is szeretnénk bemutatni a két szervezeti forma közötti legfontosabb különbségeket. Bemutatásra szándékosan olyan feladatot választottunk, amely mind a szakkörön, mind a levelező szakkörön előfordult. A feladatok kiválasztásakor arra törekedtünk, hogy szövegükben gyermek közeli legyenek, ezáltal biztosítva a motivációt. Ebben a feladatban például Aladdin jelenik meg:

Aladdin egy olyan városba érkezett, ahol nem ismerik a 3-as számjegyet. Így számolnak: 1, 2, 4, ..., 11, 12, 14 stb. Melyik számot használják a 100 helyett? (Melyik szám áll a 100. helyen?)

A levelező szakkör keretében az esetleges gondolkodási hibák javítására csak utólag volt lehetőség, amikor már a kész megoldást láttuk. A feladatok megoldása során tévesen gondolkodók számára a javítás megértését részletes megoldó kulcsokkal kívántuk segíteni, amelyeket az erre a célra kijelölt faliújságon olvashattak el a gyerekek.

E feladat megoldását az ehhez készített megoldó kulcs alapján kívánjuk röviden ismertetni.

1. Gyűjtsük össze 1-100-ig azokat a számokat, amelyeket ebben a városban nem használnak!

a) ha a 3-as számjegy az egyes helyiértéken szerepel(ne): ez 10 darab szám.





- b) ha a 3-as számjegy a tízes helyiértéken szerepel(ne): ez tíz darab szám.
- c) Ez 19 különböző szám, mivel a 33 mind a két felsorolásban szerepel.
- 2. 1 és 100 között tehát 19 általunk használt számot nem használnak ebben a városban. A 100 tehát náluk a 81. szám.
- 3. Ha a 100 náluk a 81. szám, akkor a 100. számig 19-et kell lépniük a számegyenesen. Ez nálunk a 119 lenne, de ebben a városban sem a 103-at, sem a 113-at nem ismerik. Így náluk a 100. szám a 121.
- 4. A 100 helyett tehát a 121-es számot használják.

Ennél a feladatnál nagymértékben kihasználható volt a szakkör jellegéből adódó előny, a közvetlen, személyre szóló segítségadás lehetősége a gondolkodási folyamatban.

A szakköri foglalkozáson nagyon kevés önállóan kidolgozott megoldás született. Többen figyelmen kívül hagyták, hogy a 3-as számjegy nem csak az egyes helyiértéken állhat, tehát csak az „a” esetet vizsgálták.

Ekkor cselhez folyamodtunk. Kiemeltük a 33-as számot, és megváltottattuk a feladatban szereplő kikötést: Az egyes helyiértéken szerepelhet a 3-as számjegy. Ismerik-e ekkor a 33-as számot? Válasz: Nem, mert a tízes helyiértéken nem szerepelhet a 3-as számjegy.

Itt nem volt szükség több segítségre, mert a gyerekek rögtön rájöttek, hogy

azokat a számokat is ki kell hagyniuk, amelyekben a 3-as számjegy a tízes helyiértéken áll. A 2. pontban szereplő állítást most már mindenki ki tudta mondani.

Addig is eljutottak, hogy ha a 100 a 81. szám, akkor a 100. számig 19-et kell lépniük a képzeletbeli számegyenesen. Ezt követően néhányan azt a megoldást adták, hogy a 100. helyen a 119 áll. Nem vették észre, hogy ebben a városban sem a 103-at, sem a 113-at nem ismerik.

Ekkor számjegykártyákat vettünk elő, amelyek között nem volt 3-as. A gyerekek azt a feladatot kapták, hogy rakják ki a 100-nál nagyobb, de 120-nál kisebb számokat. Ekkor észrevették, hogy sem a 103-at, sem a 113-at nem tudják kirakni. Kettővel továbbléptek a képzeletbeli számegyenesen, s válaszukat 121-re módosították.

A foglalkozásokon a gyerekek matematikai gondolkodásának fejlesztésére törekedtünk. Ez a feladat például a segítségadással végzett sorozatos következtetések révén a gyerekek logikai gondolkodását fejlesztette. Miközben eljutottunk a megoldásig, a problémát szétdaraboltuk részeire, majd újra összeraktuk másféleképpen, fejlesztve ezáltal analízis és szintetizálás képességüket, ill. problémamegoldó gondolkodásukat is.

Egyéves munkánknak csak nagyon kis részletét mutathattuk most meg. Lezárásként azonban hadd mondjuk el, hogy ez alatt az egy év alatt nagyon sok hasznos tapasztalatot szereztünk





a gyerekek között. Megbizonyosodhattunk afelől, hogy az úgymond „okosabb” gyerekeket sem lehet magukra hagyni. Igénylik, hogy ötleteiket meghallgassák, vagy ha erre nincs lehetőség (pl. a levelező szakkör esetében), akkor utólag visszajelzést kapjanak munkájukról. A tanítási órák keretében már érzékenyebben reagálunk a tehetség apróbb jeleire is, és törekszünk arra, hogy minél több lehetőséget biztosítsunk a tanulóknak a képességeiknek megfelelő továbbfejlődéshez.

Úgy érezzük, az évet mindkét oldalról kellemes emlékekkel zártuk le. Ezt bizonyítják azok a levelek is, amelyeket a gyerekektől búcsúzásképpen kapunk. S talán egy kicsit a magunk sikerének is érezhetjük azt, hogy a tanulók egy része ma a felső tagozatosok szak körébe jár.

Szent-Györgyi Albert egy interjújában a következőket mondta: „Van egy téveszme, hogy a lángelmét nem lehet elnyomni, az utat tör magának. Csodát tör utat! Nincs könnyebb dolog, mint egy lángelmét elnyomni, mert az nagyon érzékeny. Azt úgy el lehet fűjni és taposni, mintha ott sem lett volna.”

Éppen ezért a „tehetségígéretetek” felismerése felelősségteljes feladata a szülőknek, de különösen a pedagógusoknak, és nagy szükség van a „tehetségígéretetekkel” való foglalkozásra már az alsó tagozaton is.

JEGYZET:

¹ A 2001. április 11–13-án Veszprémben megrendezett XXV. Országos Tudományos Diákköri Konferencia Matematika-pedagógiai tagozatában I. helyezést elért pályamű rövidített változata. (Témavezető: Ujjné Detki Katalin)





Iskolák

A BUDAPESTI FASORI EVANGÉLIKUS GIMNÁZIUM MÚLTJA A JELEN TÜKRÉBEN

TÁRNOK DEZSŐ

Kiváló tudós tanáraink és
tanítványaink felekezeti
hovatartozástól függetlenül
kiemelkedő humán, klasszikus
műveltséggel, nemzetiünkhöz való
kötődéssel és testi-lelki állóképességgel
rendelkeztek. Értérendjüket
meghatározta a protestáns etika tisztas
életvitelt és szorgos munkálkodást
követelő hagyományainak vállalása,
követelményeinek teljesítése.

EGYÜTT A TEMPLOM ÉS AZ ISKOLA, NÉPEK ÉS FELEKEZETEK

Iskolánk pedagógiai programjának
mottójául Reményik Sándor: Temp-
lom és iskola című versének egy részle-
tét választottuk. A vers refrénje:

„Ne hagyjátok a templomot,
A templomot s az iskolát!”

Ezek az 1925-ben leírt verssorok jel-
lemezték iskolánk jogelődjének meg-
alakulását, már jóval megírásuk, vala-
mint a főgimnáziumi rang elnyerése
előtt.

A templomépítést Pesten 1795-ben,
a mai Deák téren, a magyar, a német és
a szlovák evangélikus gyülekezet kezd-
te II. József 1781-ben megjelent türel-
mi rendelete alapján. Az oktatás a
templomépület melletti parókiális (ma
az Evangélikus Múzeumot és a gyüle-
kezeti helyiségeket tartalmazó traktus)
részben kezdődött. Ez az iskola volt az
első nem Katolikus Egyház által szer-
vezett és fenntartott oktatási intéz-
mény Pesten. Megalakulása, működé-
se a nemzeti és felekezeti összefogás
szép példája a mai napig, hisz az épí-
tés költségeinek fedezésében a Római
Katolikus Egyház kardinálisa is részt
vállalt, tanulói között pedig hamaro-
san megjelentek a többi történelmi
egyház képviselői is. Mind a mai napig
befogadó iskolaként működünk, min-
den történelmi vallás és felekezet saját
hitoktatási rendje szerint valósíthatja
meg a hitoktatását. Újraindulásunk
utáni hagyományápolásunk keretében
négy évig, a Baár-Madas újraindulásá-
ig két-két református osztály végzett
nálunk.¹

A római katolikus, a református és
az evangélikus egyház hitoktatói óra-
rendi órákon készítik fel a tanulókat a
hitéletre. Diákjaink több mint fele
evangélikus vallású, vagy vegyes fele-
kezeti házasság és egyéb hagyomány
eredményeként kötődik iskolánkhoz.
Hagyományainknak megfelelően test-
vériskolai kapcsolatokat ápolunk hatá-
rainkon túli német, olasz, svéd, szlová-





kiai és romániai magyar iskolákkal. Nem lehet véletlen az sem, hogy gimnáziumunk 1989. évi újraindulási költségei nagyrészt külföldi evangélikus testvéreinktől származtak; valamint minden felekezet képviselője erkölcsi támogatást adott ahhoz, hogy egyházunk legalább egy iskolát újra magáénak mondhasson. A Gimnázium ugyanis 1952 és 1989 között nem működhetett.

Egyházunk – miután a diákok (és szüleik) megtudták azt, hogy ha nálunk érettségiznek, behozhatatlan hátrányba kerülnek a felsőoktatási felvételen – választás elé került. Vagy a gyülekezetek fenntartásának költségeit vállalja, vagy fenntart egy-egy olyan

fiú- és leányiskolát, amelyet az egyház tagjai sem megtölteni, sem eltartani nem tudnak. A döntés az előbbi választásnak kedvezett. Az akkori diktatúra által okozott seb a mai napig nem gyógyult be...

A visszaadással kapcsolatos nyilvános harcok oroszlánrészét a volt diákok, tanárok és neves közéleti személyiségek *Dr. Gyapay Gábor* – az újraindulásunk utáni első igazgatónk – szervező munkája alapján végezték. Kockázatát viszont egyházunk akkori vezetői vállalták a Testvéri Szó című irat megszövegezésével, és az ott leírt igények következetes kiharcolásával. Egyházunk vezetői közül többen az egykori Fásor öregdiákjaiként munkálkodhattak a



visszaadás érdekében. Közülük Dr. Frenkl Róbert ma országos felügyelőnk, Dr. Harmati Béla több évig egyházunk elnök püspöke volt.

„KÉRJETEREK ÉS ADATIK”.

AZ ISKOLA MŰKÖDÉSE, ÉPÜLETEI A KEZDETEKTŐL NAPJAINKIG

Első, Deák téri épületünk felépítése összefogással és közadakozással kezdődött. A főrendű Koburg Jónás és Podmaniczky Mária Anna mellett özv. Grafné adománya tette lehetővé otthonteremtésünket.

A lányoktatást – amelyből a mai Budapesti Deák Téri Evangélikus Gimnázium jogelődje fejlődött ki – Weckheim–Rosenfeld bárónő és özv. Krausné Bogsch Erzsébet áldozatos munkálkodása alapozta meg.

Az iskola 1823-ban kapott gimnáziumi rangot. A mai Evangélikus Múzeum helyiségében működött akkor, amikor az 1833-34-es tanévben Petőfi Sándor is nálunk tanult egy évig.

Első tantervünket Schedius Lajos egyetemi tanár, Pestalozzi lelkes híve dolgozta ki. Nevét jelenlegi iskolánk díszterme viseli, amelyben az 1904. évi beköltözés óta az érettségi vizsgák is zajlanak. Jelképes a díszterem elnevezése és díszítése. Ajtaját kívül két oldalról iskolánk nagyhírű volt tanítványa, Wigner Jenő és Neumann János bronz mellszobra őrzi. A terem faláról az iskola egykori kiváló igazgatói, tanárai és felügyelői, valamint Arany János képe tekint le a vizsgázókra vagy ünneplőkre. Díszítése Operaházunk stílusát idézi.

Ebből a mai környezetből lépnek ki

éretten tanulóink. Példaképük lehet Harsányi János, Nobel-díjas egykori tanítványunk és hat évfolyamtársa, akik az 1936-os évben egyedülálló módon összesen hét első helyezést szereztek az akkori tanulmányi versenyeken. Ez a mostani intézményünkhöz is kötődő teljesítmény azóta példa nélküli a magyar közoktatásban.

Mielőtt azonban Glósius Dániel és neje, Artner Sarolta adománya alapján 1904-ben felépült volna a jelenlegi, Városligeti fasorban lévő otthonunk, előbb még 1864-ben a Sütő utcában (a mai Budapesti Deák Téri Evangélikus Gimnázium épületében) folytattunk nevelő tevékenységet. Ez idő alatt az „ősiskola” ketté vált. A mai Deák téren működő gimnázium jogelődje leánygimnáziumként működött a mai Veres Pálné utcában, míg mi fiúgimnáziumként tevékenykedtünk és neveltünk olyan kiválóságokat, mint például Kandó Kálmán, Böhm Károly, a Magyar Filozófiai Szemle elindítója, vagy Tavasi Lajos, az első pedagógiai újság szerkesztője. Nem lehet véletlen, hogy Lukács György világhírű filozófus, esztéta Böhm Károly munkássága után rövid idővel végzett nálunk.

Újraindult gimnáziumunk – Tavasi Lajos példáját követve – részt vett az evangélikus pedagógiai közéletet újjászervező munkában. Az Evangélikus Pedagógiai Központ (pedagógiai szolgáltató) alapító dokumentumait a Fasor egyik tanára fogalmazta meg és terjesztette sikeresen a Magyarországi Evangélikus Egyház Országos Elnöksége elé.

Diákjaink vallásos életének közép-





pontja, a hétfő reggeli áhítat színhelye az iskolaépülettel együtt a La Chapelle mintájára épült templom. Oltárképe Benczúr Gyula művészetét és adakozó kedvét dicséri. Gimnáziumunk Benczúr köre az ő szellemiségét követve készíti képzőművészeti alkotásait az ünnepi alkalmakat kísérő kiállításokra.

HISTORIA EST MAGISTRA VITAE

Az anyagi javak mellett sok nagyszerű tanárt és tanítványt adott Isten iskolánknak. Emléküket nemcsak réztáblákkal, hanem emlékévek, ünnepélyek szervezésével is felelevenítjük, mint ahogy azt a tavalyi Wigner Jenő emlékévből, és a folyó tanévi Neumann János emlékévből is tesszük egy-egy heves rendezvénysorozatunk keretében.

Kint, iskolánk külső falán gránit kőtábla örökíti meg azoknak a tanulóinknak és tanárainknak a nevét, akiknek emlékére a régi fásor példáját a Magyar Örökség aranykönyve is őrzi. Egyik világi küldetésünk ma is az, hogy ne hagyjuk feledésbe merülni aényt: kiváló tudós tanáraink és tanítványaink felekezeti hovatartozástól függetlenül kiemelkedő humán, klasszikus műveltséggel, nemzetünkhöz való kötődéssel és testi-lelki állóképességgel rendelkeztek. Értékrendjüket meghatározta a protestáns etika tisztas és szorgos munkálkodást követelő hagyományainak vállalása, követelményeinek teljesítése.

Gimnáziumunk nagy tanárai és diákjai mellett emléktáblákkal emlékezett meg azokról az adakozókról is, akik egy-egy nagyobb léptékű beruhá-

zásban segítettek. Szintén emléktáblák, illetve osztálytermek elnevezéséről szóló réztáblák emlékeztetnek a Fásor olyan kiváló tanáira, mint *Rácz László* (a róla elnevezett alapítványi díj névadója); *Mikola Sándor* (a kondenzátor alkotóelemeként használt elektrét anyag egyik felfedezője); *Renner János*, Harsányi János Nobel-díjasunk egykori kedvelt fizika-matematika szakos tanára; *Vermes Miklós*; *Hittrich Ödön* (Faludy György költő-tanár mentora); *Oppel tanár úr*, a Díszterem portréfestőjeként önmagát is megörökítő művésztanár; *Loisch János* tanár úr, cserkész csapatunk alapítója; *Clair Ignác*, Napóleon gárdatisztje, a magyar tornasport megalapítója és utolsó párbajkódexünk kidolgozója. Névadó diákjaink között szerepel *Balogh János* akadémikus, a világmentő ökológiai szemlélet népszerűsítője. Felsorolt példaképeink tevékenységének hagyományait diákköreink, diáksportkörökünk és diákönkormányzati szervezeteink ápolják. Akik élnek a gimnáziumunk adta lehetőségekkel, mind tisztas esélyt kapnak tehetségük gondozására, illetve a gyenge adottságaikban történő felzárkózásra.

Archívumunkban „Eklézsiánk mosolya” címmel régi korok diák- és tanártörténetei, anekdotái; évkönyvei; legendás tanárok és diákok relikviái találhatóak az iskolánk és diákjai történetét tartalmazó könyvekkel, videó- és hangkazetta felvételekkel, újságrészletekkel együtt.

A tudománytörténeti kutatók, emlékünnepszervezők gyakran fordulnak hozzánk dokumentációért, mű-





sorsszervezésért, vagy a díszterem használatának lehetőségéért, ha ezt az ünnepségek témája aktuálissá teszi. Dísztermünkben zajlottak és zajlanak egyházunk zsinati ülései, valamint iskolánk ünnepi megemlékezései, a diákkör, az irodalmi és színjátszó körei, valamint a zenei előadások.

Az iskola vezetősége egy-egy új oktatási forma bevezetésekor, a pedagógiai célok és feladatok kijelölésekor gyakran kéri az archívumigazgató segítségét. A gépiró-szövegszerkesztő, valamint a ECDL szakképzés pedagógiai célkitűzései például rímelnek a régi gyors- és gépírás célkitűzéseire. A most megszervezett nyelvi előkészítő osztály pedig a Balogh János életpályájából ismert, az Arany János programban kipróbált esélyteremtő módszereket, elveket használja fel.

KÜLDETÉSTUDATUNK ÉS MODERNIZÁCIÓNK A JELENKORBAN

Ma, amikor az iskolánk küldetéstudatának középpontjában álló *klasszikus humán értékek* – köztük a vallásos életvitel napi gyakorlatának és a latin nyelv és kultúra oktatása lehetőségének – megőrzése egyre nagyobb nehézségekbe ütközik, és a többi keresztyén egyházzal együtt vállalt értékeink ápolását (köztük a latin tanítását) nagyhírú iskolák adják fel vagy csökkentik, nehezen hihetőnek tűnik, hogy a minket is lassan felörlő eszmeáramlatok eredetileg nem idegenek tőlünk. Böhm Károly filozófiájában az „öntevő” fogalmának kifejtése éppúgy magába foglalta az utilitarizmus és pragmatizmus csíráját,

mint Távasi (Teichengruber) Lajos állami iskolafinanszírozási elképzelési a mai túlszekularizált közoktatási koncepciókét. Ne feledjük: amikor gimnáziumunk volt igazgatói nem zárkóztak el a nyugati liberális jellegű pedagógiai, filozófiai eszmeáramlatok elől, akkor még a klasszikus liberalizmus (elsősorban angolszász) képviselői; Thomas Paine, Lord Thomas Babington Macaulay, Lord J. E. E. Delberg Acton, John Stuart Mill képviselték az akkori eszmeáramlatok filozófiai hátterét. Az ő világképük és módszereik sokkal közelebb álltak az Isten-haza-család hagyomány központi értékrendhez, mint mai utódaiké. Iskolánk hagyományai azt diktálják, hogy – a ma liberálisnak mondott napi gyakorlat mellett – a „tudós tanárok” szabta jó rend keretei között szervezzék diákjaink saját iskola- és jellemépítő munkálkodását, ahelyett, hogy a tapasztalatlanságukból eredő tévelygések erőltetésére szánnák energiáikat.

A *szabadság-egyenlőség-testvériség gondolata és a faji elkülönülés elítélése* – amely korunk erkölcsi döntéseinek fő hivatkozási alapját biztosítja – iskolánk hagyományainak, pedagógiai programjának és az azt érzelmileg alátámasztó Reményik Sándor költészetének alapköve. Ma már hagyományaink része *Keken András* Deák téri igazgató lelkész példája, akinek arcképe – a nyilasoktól zsidókat mentő erőfeszítésének, valamint az államosítástól iskoláinkat menteni kívánó munkásságának dokumentumaival együtt – örök mementóként tekint összejövetelünkre az igazgatói iroda faláról.





Iskolánk a látszat ellenére humán-gimnázium. Erről még a XIX. sz. közepén döntött az akkori tantestület. Mind a mai napig kissé erősebb és színesebb az irodalomhoz, képzőművészethez kötődő diákköreink tevékenysége, és időszakonkénti zenei, zenetudományokhoz kapcsolódó, valamint a filozófiai és teológiai jellegű rendezvényeink. Lehr Alberthez, Hittrich Ödönhöz, Stein Aurélhoz, Glatz Oszkárhoz, Fényes Adolphoz, Faludy Györgyhoz, Bogsch Árpádhoz, Bitskey Tiborhoz kötődő történelemtudományi, irodalmi, képzőművészeti, filológiai, jogtudományi, színjátszói tanári és diákhagyományaink tovább élnek diákköreinkben.

Pedagógiai stratégiánkat Karácsony Sándor és Ludwig Wittgenstein pedagógiai és ismeretszerzésről szóló elméletei alapozzák meg, amelyek szerint a beszélt nyelvek nem egyszerű információszerző és -átadó eszközök, hanem a gondolkodás és problémamegoldás rendjét meghatározó alapvető emberi készségek.

Hamvas Bélától – a nálunk gyakran ülésező társaság névadójától – a különböző kultúrák tudományos kereteken túli együttműködésére adott elvi lehetőségeket igyekszünk a gyakorlatban megvalósítani.

NAPI MUNKÁNK ÉRZELMI ESSZENCIÁI
Állásfoglalásunkat Reményik Sándor: Egyenlőség; Pro libertate; Testvériség; és Petrovics Ítél című versei képviselik alapidokumentumainkban. Aki ismeri őket, tudja: mennyire más gondolatok ezek a köznapi használatban elterjedt

értelmezésekhez viszonyítva. A „Pro libertate” című Reményik vers például így ír a szabadságról:

„Mindenki szajhája: minden ajkon
más vagy,
Tágadja az egyik, mit a másik ráhagy,
Míg minden indulat kimered,
csonttá fagy.”

Az „ama más néven ismert Petrovics” – Reményik Sándornál „legfőbb bíránk minden faji perben” – kimondja: „A vér semmi, a lélek minden”.

A Biblia mellett nemcsak alfánk, ómegánk is Reményik költészete. Napi használatú üzenetét munkásságunkhoz az „Ahogy lehet” című költeménye így fogalmazta meg a „hogyan tegyük” kérdésre adható válaszként:

„Fogcsikorgató,
Összeszorított szájjal –
Krisztus-követő bús próbálkozással...”

IRODALOM:

Bálint Mária – Gubi Mihály – Mihály Ottó:
A polgári nevelés radikális alternatívák,
Tankönyvkiadó, 1980.

Batizfaly István: *A Budapesti Ágostai Hitvallású Evangélikus Főgimnázium története,*
Budapest, 1995. (Fasor Archívum)

Dr. Böhm Dezső: *A Budapesti Evangélikus Középfokú Leányiskola – Polgári, Veres Pálné - Intézet, Kollégium – ötven éves története,*
Budapest, 1933. (Fébé Ev. Nyomda)

Dr. Dobos Krisztina – Gazda István – Kovács László: *A fásori csoda,* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 2002.





Dr. Gyapay Gábor: *A Budapesti Evangélikus Gimnázium*, Tankönyvkiadó, Bp. 1989.

Dr. Hittrich Ödön: *A Budapesti Ágostai Hitvallású Főgimnázium története*, Budapest, 1923. (Fasor Archívum)

Frenkl Róbert: *A Fasor újraindítása (1952. jún. 30. – 1988. febr. 9.)*, Credo Evangélikus Műhely, 2000/3-4. szám.

Koczor Miklós: *Tizenöt éves a Testvéri Szó*, Lelkipásztor, Evangélikus Lelkeszi Folyóirat, 76. évf., 2001. november.

Reményik Sándor: *Válogatott versei*, (Szilágyi N. Zsuzsa válogatása), Polis Könyvkiadó, Kolozsvár, 1997.

Szabó István: *Templomaink, iskoláink épületei az elmúlt 175 évben*, Budapest, 1999. (Kézirat)

Tavasi Lajos: *Válogatott pedagógiai művei*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1955.

Dr. Tárnok Dezső: *A Budapesti Fasori Evangélikus Gimnázium pedagógiai programja*, Budapest, 2001. (Fasor Diák Könyvtár)

Dr. Tárnok Dezső: *Beszéld el a múltat, megismered a jövőt*, Evangélikus Naptár, 2000.

Neumer Katalin: *Határutak. Ludwig Wittgenstein késői filozófiájáról*, MTA Filozófiai Intézete, Budapest, 1991.

Hamvas Béla (szerk.): *Európai műhely I.*, Baranya megyei Könyvtár, Pécsi Szikra Nyomda, 1990.

JEGYZETEK:

¹ Hálájuk jele, a gyönyörű hímezett zászló, tantestületi szobánk díszé.





Aktuális

VÁLOGATÁS NÉMET NYELVŰ SZAKIRODALOMBÓL

ÉGER VERONIKA

A gyengébb tanulók fejlődését lényegesen nem segíti elő a szóbeli értékelés. (...) Empirikus adatok tömkelege bizonyítja a tanári munka tanulói megítélésének érvényességét.

1.

OSZTÁLYOZÁS VAGY SZÖVEGES ÉRTÉKELÉS?

A KÜLÖNBÖZŐ ÉRTÉKELÉSI FORMÁK HATÁSA A KISISKOLÁSOK ISKOLAI FEJLŐDÉSÉRE

Az osztályozás helyettesítése szóbeli vagy írásbeli szöveges értékeléssel az általános iskolai reform központi gondolatának számít, amelyet Németország valamennyi tartományában legalább az első iskolai években realizáltak. Mindazok, akik pártolják ezt az értékelési formát, azok a tanulók jobb egyéni támogatását, az iskolától való félelem mérséklését és az iskola iránti pozitív beállítódás tartóssá tételét remélik tőle. Tartanak viszont attól, hogy a szóbeli értékelés kevésbé sarkallja jobb tanulási eredményekre a diákokat, mint az osztályzatok adása.

Eddig azonban nem készültek olyan empirikus vizsgálatok, amelyek a különböző értékelési formáknak a tanulók teljesítmény- és személyiségfejlődésére tett hatásaival foglalkoztak volna az általános iskolában. A „NOVARA” nevű vizsgálat ezt a célt tűzte maga elé, mégpedig 2–4. osztályos, nyugat- és kelet-berlini általános iskolások körében.

A kutatás kiindulópontja az a hipotézis volt, hogy a szóbeli értékelés támogatólag hat az iskolai teljesítményekre és a személyiségfejlődésre, és ez különösen a gyengébb tanulók esetében mutatkozik meg. A 241 gyereket érintő vizsgálat során félévente megkérdezték a tanulókat arról, hogy örömet jelent-e nekik a tanulás; vizsgálták a saját képességeikről alkotott képet, a teljesítmény-motivációt és a teljesítménnyel kapcsolatos félelmeket. Ezeken kívül a vizsgálat még kiterjedt az intelligenciára és az éves teljesítményekre (németből és matematikából).

A kutatás eredményei nem támasztották alá a kezdeti munkahipotézist. Az osztályzatokkal értékelt gyerekek kevésbé különböznek azoktól (a személyiségjegyeket illetően éppúgy, mint az iskolai teljesítmények vonatkozásában), akik szöveges





értékelést kaptak. A gyengébb tanulók fejlődését lényegesen nem segíti elő a szóbeli értékelés.

(Wagner, Christine – Valtin, Renate: *Noten oder Verbalbeurteilungen? Die Wirkung unterschiedlicher Bewertungsformen auf die schulische Entwicklung von Grundschulkindern*, Zeitschrift für Entwicklungspsychologie, 2003. 1. szám, p. 27–36.)

2.

A TANÁRI MUNKA ÉRTÉKELÉSE A TANULÓI VÉLEMÉNYEK ALAPJÁN

A tanári munka értékelésének leggyakoribb formája a tanulói véleményeken alapul. Ugyanakkor évtizedek óta vitatják is azt, hogy vajon a diákok meg tudják-e ítélni, melyik tanerő jó, és melyik rossz. Ennek megfelelően számtalan vizsgálat foglalkozik a tanulói vélemények érvényességével, amelyek összehasonlítható kutatási kérdések alapján néhány kutatási szempontban foglalhatók össze. Három lényeges kutatási szempontot kell figyelembe venni a tanári munka tanulói minősítésének érvényességével kapcsolatban:

Az első szempont: a jó tanerők az oktatás célkitűzéseit nagymértékben elérik. Így a tanuló tanulási sikere az oktatás minőségének külső kritériumaként lett felhasználva és a tanulói véleménnyel összevetve.

A második szempont: a tanulási sikert, mint az oktatás minőségének egyetlen mércéjét, nem tekinti kizárólagosnak, és további oktatási célok figyelembevételét követeli.

A harmadik szempont a lehetséges véleménytorzító befolyások, előítéletek – 'Biasvariablen' – hatásait vizsgálja azokra az ítéletekre, amelyek nincsenek semmiféle összefüggésben az oktatás minőségével.

A témával kapcsolatos kutatási eredmények összegzéseként elmondható, hogy empirikus adatok tömkelege bizonyítja a tanári munka tanulói megítélésének érvényességét. Néhány ellentmondásos eredmény ellenére pozitív összefüggés állapítható meg a tanári munka értékelése és a diákok tanulási sikerei között. A legtöbb feltételezett véleménytorzító variáns hatása gyenge. Az érdeklődés, a motiváció és a szimpátia – amelyeknél erősebb összefüggéseket találtak – magának az oktatásnak is lehetnek a következményei, és nem jelentik az ítéletek torzítását. A legfontosabb érv a tanárok tanulói értékelése mellett az, hogy mivel minden diák kialakít egy képet az öt tanítókról, így az oktatók saját professzionalizmusuk értelmében érdekeltek ennek a képnek a megismerésében és figyelembevételében.

(Greimel, Bettina: *Lehrerevaluation durch Beurteilungen der Lernenden – eine Analyse des Standes der Evaluationsforschung*, Zeitschrift für Berufs und Wirtschaftspädagogik, 2002. 2. szám, p. 97–124.)





Hisszhang

REFLEXIÓ A MESTER ÉS TANÍTVÁNY ELSŐ SZÁMÁRA

NÉMETH MAGDA

Nagy örömmel fogadtam a folyóirat első számát. Nemcsak azért, mert hiánypótló szakmai folyóirat, de külső adottságai: jó minőségű papírja, szép borítója és nyomdatechnikája miatt is.

A szám szerzői jelentős emberek, akik saját szakterületükön szerzett tapasztalataik alapján szólalnak meg. Amiről beszélnek, az napjaink központi problémája. Hisz a világ, és ezen belül hazánk egyik legégetőbb kérdése az erkölcs, az etika hiánya. S hol máshol lehetne ezen segíteni, mint a családban és az iskolában? Lényegesnek tartom, hogy már óvodás kortól, az oktatás minden szakaszában, a gyermek fejlettségének megfelelően és gyakorlati módszerekkel javasolják az erkölcsi építkezést.

Igaz és fontos, hogy az erkölccsant nemcsak külön tárgyként kell tanítani, hanem minden tanítónak, tanárnak be kell építenie napi munkájába, tantárgyába. A különféle szaktanárok megszólaltatásával ezt a szempontot is követte a *Mester és Tanítvány*.

Mint természettudományokat oktató tanár, ki szeretnék emelni Vizi E. Szilveszter írásából néhány mondatot: „...A szabadságot...nem szabad feleltlen és etikátlan kutatásra használni.

Az embriókon való kísérletezés olyan határ, amelyet nem szabad túllép-nünk! (...) Szabad-e egyáltalán minden tudományos (elvi) eredményt gondolkodás nélkül átültetni a gyakorlatba? A válaszom az, hogy nem. Csak azokat az eredményeket szabad felhasználunk, amelyek az emberiség érdekeit szolgálják. Ez azt jelenti, hogy a parlamentek képviselőinek, a politikai élet tagjainak együtt kell működni-ük velünk, tudósokkal, hogy közös célkitűzéseinket legjobb tudásunk és lelkiismeretünk szerint mindig az egész társadalom érdekében valósíthassuk meg.” Ezen még egy lépéssel túlmen-nék: a közvéleményt formáló újság-íróknak és a parlamenti döntéshozó-inknak a természettudományok aktuá-lis kérdéseiben jelentős ismeretekre lenne szükségük!

A Jelenits Istvánnal folytatott inter-júból túl sok lenne az idéznivaló. Mint-hogy 23 éven át Észak-Amerikában ta-nítottam, elsősorban egy megállapítá-sát szeretném kiemelni, amellyel teljesen egyetértek: „Jelenleg nem a közéletet keressük, hanem olyasféle dolgokkal kacérkodunk, amelyek már Nyugaton sem vezettek jóra. Nem vol-na szabad utánuk csinálnunk azt, amit ma már ők is hibásnak érznek, vagy sokallnak.”

Sajnos, úgy érzem, a jelenlegi okta-táspolitikai a 20-30 évvel ezelőtt már helytelennek bizonyult irányzatokat igyekszik Észak-Amerikából átvenni.





Jelenits István sok más gondolatát is igen jelentősnek tartom. Ilyen például az, amit az olvasás fontosságáról, az „esélyegyenlőségről”, a pedagógiával kapcsolatos döntésekről, az iskolatípusokról és a használandó tankönyvek rögzítéséről mond.

A fentiekhez szeretném hozzátenni, hogy ez a szám nemcsak tanulságos, de mindvégig élvezetes olvasmány is volt. Kíváncsi vagyok, hogy a folyóirat a továbbiakban is ilyen jól válassza meg központi témakörét, és hasonló minőséget tudjon biztosítani.

Szeretném az első számban elindított gondolatfolyamot édesapám, Németh László egyik, a nagyközönség előtt nem ismert munkájával kiegészíteni. Ezért megküldöm, és közlésre átadom a szerkesztőknek Németh László alábbi

írását, amely 1946-47-ből származik. Ekkor Hódmezővásárhelyen tanított több középiskolai tárgyat: úgy tudom, etikát is. Óravázlata rosszul olvasható kézírásban néhány évvel ezelőtt került elő. (Az olvashatatlan részeket kipontozással jelöljük). Ebből természetesen követezik, hogy nem javított szövegről van szó. Sőt: a címet sem ő adta. Remélem, hogy ebben a formában is hasznos lehet a *Mester és Tanítvány* olvasóinak.

A hatvanas években már betegem, a világtól elvonulva visszatér ezekhez a témákhoz, és kiforrott szövegben olvashatunk az itt csírájukban jelentkező gondolatokról. (Lásd: Sajnoki esték, Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó, 1974; Ha most lennék fiatal, 1961; A vallásos nevelésről, 1962.)





Németh László:

Előadásvázlat az erkölcsi fejlődésről

Én egy ilyen – egyéni használatra készült – etikát mutatok be most maguknak, melynek a filozófiája nincs kicsiszolva, de arra elég jól bevált, hogy az én erkölcsi küzdelmemet világképemmel összhangba hozza.

A biológiai órákon – emlékeznek rá – beszéltünk az összervezőről. Ez az a sejtcsoport, amely az osztó petében a többi sejt osztását, elhelyezkedését, differenciálódását irányítja. Az összervező szerepét később álszervezők – a szervek megszervezői – veszik át; aztán a magzati belsőelválasztás – a méhen kívüli életben: a belsőelválasztás. Azt mondtuk, hogy egy növésterv volt petébe írva – ahogy a kibomló ábra a rakétába –, és e bonyolult sejtrakéta lökésekben kibomlása s visszahullása: az egyéni fejlődés.

Az erkölcsnek – én úgy érzem – két rétege van. Az egyik: a feltételes reflexek kora, amelyeket a nevelés létesít bennünk. Ezeknek a kiképzése szinte az élet kezdetétől folyik. A kisgyermek, mint a jó kiskutya, nem piszkít oda, nem veti dühében a földre magát, nem fut oda hívatlanul az óvónőhöz. Az erkölcsnek ez a része: a környezet feltételei velünk szemben. Ha köztünk akarsz élni: ezt meg kell tartanod. Van azonban egy mélyebb összetevője is az erkölcsnek: az, amelyik belőlünk, s

nem a világból ered, s ez éppen ahhoz a biológiai növéstervhez hasonlít – vagy tán azonos is vele –, amely sejteink államát létrehozza.

A tétel tehát így hangzana: a morális hajtóerő (Kant imperatívusza) a biológiai hajtóerő szellemi jelentkezése s egyben szellemi fűróhegye. A magzati életben s a gyermekkor első felében az ember fejlődik – morál nélkül is. Ahogy azonban sejteink állama is jobban, meg mindjobban kialakul a hormonoktól, az alakítás munkájában egyre többet vesz át a mélyebb zónáktól az idegrendszer. Önök most vannak túl az élet utolsó nagy biológiai lökésén: a nemi érést követő hosszönvésen. Testük nagyjából kész, az önalakítás láza azonban (mint értelmiségi próbáikból is kitűnt) sohasem volt ilyen heves maguknál. Miért? Mert most már nem testüket, hanem egyéniségüket... Növéstervük most ért el igazán szellemi részéhez, fejlődésükből még hátra van elsősorban a morális fejlődés... Testük körvonalain már nem sokat változtathatnak, de az egésznek a végső hangszerelését, viszonyát a kozmoszhoz s emberekhez most teremtik meg.

Az ember, amikor szülei kromoszómái összekeverednek, egy feladattá válik. Az összeöntött génekből egy harmonikus embernek kell felépülnie... s csa-





lárda, nemzetbe, világba kell beszövednie. A feladat hol könnyebb, hol nehezebb, hol lehetetlen. Ez az, amit a valáslalapító gracia dei-nek vagy predestinációnak nevezhet – de nem szűnik meg egy pillanatra sem. Az ember kezdetben inkább épül – a faj múltja előírja az egymás után következő lépéseket –, később azonban már maga is építi magát, s ekkor kezdődik az erkölcsi küzdelem. A zsenge test fölött már kigyúl, s a hanyatlót is kényszeríti... Erkölciségünk tovább nő, amikor hajunk már kihullott, és rostjaink elfajulnak.

Az ember épp ezzel az „erkölcsi nyúlás”-sal több az állatoknál. Ez viszi be a szabadságot az ember életébe. Az állat szinte csak a biogenetikai utat járja meg, faja életét éli: az épül, s nem építi magát (bár bizonyosan ezt sem mondanám). Egyéni élete inkább csak a sors elszenvedésévé válik. Az embernek azonban egyénisége van: a biológikum szigorú növésterve – az ő bonyolultabb idegrendszerében – a tervek százaira hasad. Ő nem az ösztön kész útján megy. Neki az események minden változatára megvan a maga terve. Alkalmazkodik és őrzi magát. Egyszerre lehet a sors rabja és szabad. Az állat török; az ember hajol; de épp ezért ő a szabad, s amaz a rab.

Az embernek, tanultuk, van olyan érzéke, amellyel helyzetét érzi. De van olyan finomabb helyzetérzéke is, amellyel kifejlődését tartja számon. Figyeljenek meg egy fiatal lányt, aki először érzi hormonjait: ott van az arcában, könnyűvé teszik lépéseit, kinyújtják derekát. Milyen mámorosan veszi észre a

nőiségnek szóló első pillantásokat! A kifejlődés diadalittassága ez. Ellentéte a fejlődés büntudata is: az elnyúlt szervezet közérzete, amely érzi, hogy nem méltó lehetőségeihez. Ez a helyzetérés – mellyel az önök korában még összekeverednek morális és fizikai szorongások (szépek is szeretnénk lenni és kiválóak), az élet későbbi során egyre inkább erkölcsivé válik – bár a kettő alapjában annyira egy, hogy egészen sosem választható szét. A diadalmas erkölcs tiszta érzelmeket jelent, s az érzelmek, láttuk: érreakciók, amelyek a test tónusában, szellemi szépségben is megnyilvánulnak. Míg az erkölcsi tévedés érzete a legszebben indult testet is fölkavarja, nyugtalanná és nyugtalannítvá teszi.

Az erkölcsstan feladata: ennek a helyzetérésnek a tudatosítása. Észre kell vétetnünk, hogy a beidegzett tilalmak, parancsok alól jön egy mélyebb és igazibb hang is. Azt mondja: töltsd be lehetőségeidet. Ez ebben a biológiai erkölcsstanban az első parancsolat... A második: nincs norma. Minden élet magában hordja a normát, mindenki a maga módján bukik és üdvözl. Az ember – ahogy Isten mint osztó petét a világba behívja – individuális feladvány. Mennél egyénibb, annál kevésbé lehet számtani sablonok szerint megoldani. A nagy korok: a görögség, középkor érezték ezt. Sokféle normát kínáltak, amelyekben az is található életére egy elő vázlatot, akire a mai világ abnormálist kiált. A különféle görög istenek, a középkor szentjei: mind egy aspektusa az életnek – de erkölcsi módszerek is: az





aggszúz, a nyomorék, mind ezen vagy azon elindulhat. A mi korunk „a normális ember” szűk jogú képével oktalan bűntudatot olt millió és millió emberbe, akik előtt nyitva volna az individuális morál merész útja – s görcsösen erőlködnek, hogy egy alacsony normához hasonlítsanak.

Ez az első két parancs voltaképpen csak azt mondja, amit a múlt század individualista gondolkodói is tudtak. Egyiküknek-másikuknak a szemében ott is látom a gyanút: Ezt még Zarathustra is prédikálhatta volna; Raszkolnyikov is ilyen „biológiai alapon” ölt. A múlt század individualizmusa azonban az önérvényesítés individualizmusa volt, s nem a valódi kifejlődésé. Mi a különbség a kettő közt? Emlékeznek Peer Gynt jel-szavára: „Én, Peer, a császár.” A vallás és társadalom tekintélye alól felszabadult ember áhítat nélkül fog hozzá a maga útjának... A mások, a világ rovására akar nőni: nem a maga és nem a dolgok természete szerint – hanem ahogy megdagadt önhite, übermenschi önérzete, vagy kisebbségi érzése viszi. Ezzel azonban épp a valódi kifejlődés, az igazi individualizmus útját zárja el maga elől, amelynek a módja az önismeret, s a dolgok mély tisztelete. Ha Raszkolnyikov, Peer Gynt, Nietzsche az álindividualizmus kora, Goethe és Tolsztoj a valódié...

Azt megértik, miért feltétele az apollói önismeret az individualista erkölcsnek. Ha az ember – erkölcsével – önmaga növéstervét építi tovább: nyilván éreznie kell e növés irányát, igaznak, őszintének kell lennie belsejében, hogy

ne hamis képet erőltessen magára. A hamis önarckép épp oly kifejlődésgátló, mint a hamis norma. Egy gátlásos, idétlen ember, aki pogány istenekhez akar hasonlítani, végül is ha elég tehetséges, tán belenő abba is, de a természet bűntudata meg fog érződni minden szaván. Míg ha meri olyannak látni magát, mint amilyen (s ezt nem kisebbségtudatában, hanem mert a természet sokféle), akkor egyszerre az ő természetéhez, az ő növéstervébe illő képek jelennek meg előtte, azok felé próbál – reális adottságai közt – kormányozódni. (A maga lehetőségei közt akar különb lenni magánál).

De az ál-individualizmus nemcsak efféle magacsáló önképekkel gátolhat majd. Nincs meg a kellő alázat benne, hogy igazi viszonyokban szívja a világot magába. Ha egy fa komolyan nőni akar, akkor komolyan kell vennie lába alatt a követ, feje körül a napfényt és levegőt: hiszen ezekből kell kiformálnia magát... levelet, nagyságot. Az ál-individualista azonban nem vesz komolyan sem feleséget, sem családot, sem házat, sem csillagokat. Ő csak önmagát veszi komolyan, önmaga fantomját növeszti – s ennek ... nagyságával vigasztalja magát testéből hiányzó valóságért. Az ál-individualista nem azért kártékony ember és világ ellensége, mert individualista, hanem mert rosszul az. Az igazi individualizmus épp azáltal, hogy fejlődése a világra utalja, be is nő ezekbe a nagy egységekbe: igazán, szervesen közösségi, vallási ember.

Egy példa jobban átvilágítja. A szerelem még ebben a lusta városban sem





szokatlan dolog. Mondjuk, hogy maguk is szerelmesek egyik vagy másik osztálytársukba. Ha ezt a viszonyt nem vesszük komolyan, akkor ilyesmit éreznek: milyen nagyszerű ember vagyok én, milyen hatalmas érzés forr bennem. Vagy: milyen nagyszerű ember vagyok, hogy megbolondítottam én ezt a lányt vagy fiút. Vajon mit fog még megtenni értem? Miféle nagyszerűségem bizonyul be ebben a viszonyban? Milyen még csodálatosabb viszonyokhoz lesz lépcső? Mint-hogy az önzésnek van némi szerelemgerjesztő hatalma: lehet, hogy az ilyen szerelmes látszólag jól jár. Ki tudja: még lúgot is isznak ... Hamis önérzetten vagy ál ... kívül azonban alig nyer valamit ebből a viszonyból. Az igazi individualistát, akiben a szerelem is lombként és fa-szerűen működik, a lány fogja érdekelni, családja, otthona, szokásai: mind olyan érdekesekek lesznek a számára. Felnőtt ésszel, de a gyermekkor érzéki [érzékeny] fogékonyságával jegyez meg mindent, ami összefügg vele. Megtanulja a félelmet és boldogságot, amelyet egy másik életből érkező jelek okozhatnak. Megismeri egy másik léleknek rezzenéseit, esetleg igazán lesz boldog, s igazán esik kétségbe; s akár-hogy végződik a szerelem, ő nővé és férfivá nőtt közben.

De ugyanígy minden komolyan vett viszony: a barátság, az önképzőköri tagság, a természet nézése, foglalkozásunk, állampolgárságunk, ha komolyan vesszük, szépét, rosszát végig-szenvedjük: növeszt és gazdagít, lassan tán ki is nővünk belőlük egyre magasabb viszonyokban. Ha pedig magasabb peeri gőgünkben elhárítjuk, ott-hagyjuk, éppen csak defloreáljuk őket: üres árnyak maradnak, pózaink mögött magunk is untatjuk magunkat. Az ember első burka a pete – hártyájú –, az utolsó azonban az, amelyikbe az új, végessé vált világot zárja a modern fizika... Kifejlődni annyit jelent, mint ebből az első burokból pólyán, családon, városon, emberiségen át eddig az utolsóig nőni. Nem a felülkerekedés tehetetlen vágyával, hanem mindenféle gyökeret vetve mindből serényen beépítve magunkat.

Közelibb magyar példát akarnak az ál és a valódi individualizmus művére? Állítsák egymás mellé Szabó Dezsőt és Móricz Zsigmondot. Itt egy pogány isten, amott egy szerény, vigéc-kabátú ember. S az egyik öreg korában: a hiú szavak üres kongása; a másik öreg korában: a zengő világ és millió fejjel problémává vált haza egy áhítattal teremtő emberagyanban.





A TÁRSADALOM SZABÁLYOZÓRENDSZERE: ERKÖLCS ÉS JOG

MELEG CSILLA

Egy olyan társadalom, amely eltökélten és következetesen irtja a normákat és szabályokat az egyéni szabadság fokozása nevében, egyre szervezettebbé, atomizáltabbá és elszigeteltté válik, képtelen lesz közös célokat elérni, közös feladatokat végrehajtani. Ezért az egyes ember elkezdett ismét ráébredni arra, hogy az erkölcsi értékek és a társadalmi szabályok nem afféle önkényes korlátok, amelyek gátolják kibontakozását, hanem sokkal inkább az együttműködésen alapuló bármilyen vállalkozások előfeltételei.

Stílszerű bemutatkozás a *Mester és Tanítvány* című konzervatív folyóirat első tematikus száma, melynek írói, interjúalanyai azért ültek egy virtuális kerekasztal köré, hogy az erkölcsről beszélgessenek. A megközelítésmódok szükségszerűen különbözőek, hiszen a szerzők szakterületük szempontjából mutatják be, elemzik, értékelik a kapcsolat tartalmát, a szakterület és az erkölcs egymásra utaltságát, együttjárását vagy éppen szétszakadását. Valamennyi megnyilatkozás közös jellemzője a felelősség, melynek eredményeképpen az olvasó nem normatívákkal szembesül. Épp ellenkezőleg: olyan térben találja magát, melyben idő- és szemléleti horizontja tágulásához járulnak hozzá a leírt és kimondott gondolatok. E kontextusban a 'jelen' aggodalomra okot adó jelenségei a 'múlt' tanulságain keresztül válhatnak a 'jövő' reményévé, majd gyakorlatává, ha *rendezőelvé ismét az erkölcs válik*.

Engedtesse meg, hogy az erkölcs köré rendeződő írásokhoz a szociológus is hozzátegye a magáét.

Egyes modern társadalomelméletek kiindulópontja az az elképzelés, hogy az informális normákat és értékeket idővel felváltják a racionális törvények és szabályok. Sőt megfogalmazódik olyan hipotézis is, amely szerint a normák a társadalom modernizációjával párhuzamosan egyre inkább az állam tekintélye által jönnek létre, azaz az államban testet öltő formális, racionális jogi tekintély válik a rend legfőbb forrásává a modern társadalmakban, vagyis a jog az erkölcs fölé emelkedik. A jogteoretikusok ezzel kapcsolatos állásfoglalása alapvetően különbözik azonban egymástól abban, hogy a formális törvények vajon csak kodifikálják a létező társadalmi gyakorlatot, vagy szerepet játszanak az erkölcsök formálásában is. Ugyanakkor ezen elméletek közös vonása minden esetben az, hogy megkerülhetetlen viszonyítási pontként foglalkoznak az erkölccsel.





Vizsgáljuk tehát meg kicsit részletesebben, hogy mi is az erkölcs lényege és szerepe a társadalomban. Kiindulópontunk „a születés pillanata”. Rendhagyó a bemutatás, de rendhagyó az esemény is: a legmagasabb rendű erkölcsi kódexet, a törvényt nyújtja át Mózes a népnek.

„És az egész nép kisereglett Mózes elébe, hogy átadja nekik, amit hozott, (...) a táblát a tíz parancsolattal.

– Vegyétek, atyámfiai – szóló Mózes –, és őrizzétek szentül Isten szent hajlékában; s amit mondanak, azt tartsátok meg szentül, és aszerint cselekedjétek, mert ez a kötötten-kötelező, az örökre megfogalmazott, a tisztesség kősziklája, Isten írta fel a kőre az én vésőimmal, tömören, az emberi magatartás alfáját és ómegáját. A ti nyelveteken írta, de olyan jelekkel, amelyekkel szükség esetén minden népek nyelvén lehet írni, mert ő az Úr mindenütt, azért övé az ábécé, és szava, ha hozzád szól is, Izráel, akaratlanul is mindenkire szól.

A hegynek sziklájába véstem az emberi magatartás ábécéjét, de húsodba és vérébe is vésődjék, Izrel, hogy mindenki, aki egyet is megszeg e tíz parancsolatból, titokban megijedjen önmagától Isten előtt, és húljön el szíve vére, mert kilépett Isten korlátaiból. Jól tudom, és Isten is tudja előre, hogy parancsolatait nem fogják megtartani, vétkeznek majd ellene mindenütt, újra meg újra. De legalább jeges félelem markolja meg szívét mindenkinek, aki egyet is megszeg közülük, mert húsába és vérébe vannak írva, és tudja: a parancsolatok érvényesek.

De átok arra, aki feláll és így szól: »A parancs nem érvényes többé!« Átok arra, aki azt tanítja néktek: »Keljétek fel, és rázzátok le a törvényt! Hazudjatok, öljétek, lopjatok, paráználkodjatok és gyalázkodjatok, adjátok hóhérekre atyátokat és anyákat, mert így illik az emberhez, és dicsőítsétek nevemet, mert én szabadságot hirdetek néktek.« Átok arra, aki borjút állít és így szól: »Ez a ti istenetek. Az ő tiszteletére cselekedjétek mindezeket, és keringjétek a csinálmány körül gyalázatos körtáncban!« Nagyon erős lesz ő, aranytrónuson ül, és bölcsök bölcsének hírében áll majd, mert tudja: az emberi szív a gonoszra áhítozik kora ifjúságától. De ez nem minden, amit tud, és aki csak ezt tudja, ostoba, mint a sötét éjszaka, és jobb lenne neki, ha sosem született volna. Mert nem tud semmit a szövetségről Isten és ember között, amely szövetséget meg nem törheti senki, sem ember, sem Isten, mert az törhetetlen.” (*Th. Mann: A törvény*)

Mózes szavain keresztül az akkori és a mindenkori jelen összekapcsolódik, hogy megteremtődjék a múlt és a jövő közötti kontinuitás, melynek irányát az erkölcs jelöli ki.

A XX. század elején is egy születési pillanat tanúi lehetünk. Ekkor a társadalom tanulmányozásának tudománya, a szociológia vív ki magának önálló helyet a tudományok rendszerében, és máris szembetalálja magát az erkölcs és a jog köl-





csönhatásának a problematikájával. Durkheim kora francia társadalmát vizsgálva elborzad az értékek és normák zavarán (ezt anómiának nevezi el). Elméletében a társadalmi szabályozás alapját az erkölcs jelenti, a jog csak az életviszonyok egy kis részét fogja át, tulajdonképpen a szabályozás látható szimbóluma. A német Max Weber a protestantizmus társadalomformáló erejét látja abban, hogy a tisztesség és az erkölcsi viselkedés egyetemes kötelezettséggé lép elő, melynek hatása az átlátható jogrendszer vonatkozásában is érvényesülhet.

A XX. század beköszöntekor tehát az új tudomány segítségével a társadalom erkölcsi szabályozásának kérdésköre kap hangsúlyos szerepet. Az erkölcs társadalomban betöltött szerepe egyfajta szellemi áramlatként a kor jeles gondolkodóit is állásfoglalásra készteti. 1908-ban jelenik meg Jászi Oszkárnak a Magyar Tudományos Akadémia által jutalmazott pályamunkája, melyben gazdag forrásanyag alapján részletekbe menően elemzi az erkölcs és a jog kapcsolatát. Gondolatainak megalapozottsága a jelennek szóló üzenetként is értelmezhető, ezért megéri a felidézést.

Elemzésében abból indul ki, hogy a társadalmak kialakulásának legkezdetlegebb fokán bár alig van különbség a vallási, az erkölcsi és a jogi szabályok között, az erkölcsi szabályok primátusa megkérdőjelezhetetlen. A jogi szabályok is végeredményben erkölcsi természetűek. A jogi szabály az erkölcsitől csak abban különbözik, hogy kikényszeríthető. És bár a mindenkori hatalom alkothat kiválóbbnál kiválóbb szabályokat, azonban azok végrehajtása a társadalom legalább egyik rétegének erkölcsi támogatása nélkül lehetetlen. A jogi szabályok úgy keletkeznek, hogy azokat az erkölcsi szabályokat, amelyeknek önkéntes követésére az általános készség még hiányzik, azonban a társadalom fennmaradása szempontjából alapvetőek, jogi szankciókkal látják el (pl. a „ne ölj!”, a „ne lopj!” jogi paranccsá válik). Ugyanakkor tudomásul kell vennünk azt is, hogy a jogi szankcióval támogatott erkölcsi törvény erkölcsi természete hosszú idő után az emberek tudatában már nem jelenik meg. A követése nem érdem többé, megszegése azonban szankciókat von maga után. Az erkölcs ennek ellenére mégis társadalmi erő, amely adott körülmények között a társadalmat cselekvési szabályokkal látja el. Az erkölcsben az az állandó és változatlan, hogy benne mindaz összpontosul, ami a társadalomra hasznos, még akkor is, ha idővel elhomályosul ennek tudata a társadalom tagjaiban.

Az erkölcsi és a jogi szabályok közötti különbséget Jászi Oszkár abban látja, hogy az erkölcsi szabályok az élet csaknem minden viszonylatára kiterjednek, a jogrend nem kényszeríti ki őket, a lélekbe vannak beleoltva (lásd: Th. Mann), lelkiismeret által kontrollált és diktált szabályok. A jogi szabályok ugyanakkor az ész fejlődésével és az érdekellentétek szaporodásával egy mindinkább külön érvényességi kört kezdenek alkotni.

Különösen érdekes Jászinak az a megfigyelése, amit *társadalmi kapillaritásnak* nevez. A hajszálcsövesség a társadalomban azt jelenti, hogy az alsóbb társadalmi





csoportok felfelé törekvésükben a felsőbb társadalmi csoportok életmódját és erkölcsi elveit igyekeznek utánozni és követni. Ez az oka annak, hogy a közfelfogásban morálról beszélve rendszerint az uralkodó társadalmi csoportok moráljára szokás gondolni – mondja Jászi. Napjainkban viszont – Jászi korával ellentétben – a média gondoskodik az erkölcsi üzenetek és minták eljuttatásáról. (A „Lehet, hogy nem volt erkölcsös, de jogszerű volt” – kijelentés évekkel ezelőtt az egyik legfőbb magyar közjogi méltóság szájából bizonyosan nem a jog nagyobb dicsőségéhez járult hozzá...) Ugyanakkor az oda-vissza hatást az erkölcsi és a jogi szabályok között jól mutatja, hogy a törvényhozás szabályainak engedelmeskedni maga is erkölcsi szabállyá válik. A jogalkotás csak az erkölcs bizonyos foka mellett lehetséges Jászi szerint.

Az eddig elmondottakból is jól látszik, hogy Jászi a társadalom működésében az erkölcsnek meghatározóbb szerepet tulajdonít, mint a jognak. Ezért fontosnak tartja leszögezni, hogy *erkölcstelen az a társadalom, amelyben az átlag népességben nincs meg a készség az erkölcsi szabályok követésére*, ahol az erkölcsi köteleességérzet megintog. Ilyenkor elméletek szoktak születni, amelyekben ezen erkölcsi szabályokat gúnyolják. Az ilyen elméletek egyeznek abban, hogy csak gúnyolnak, rombolnak. Ez a tagadás, a nihilizmus, a szabadosság morálja, amely mögött féktelen egoizmus rejlik. Erkölcstelen továbbá az a társadalom, amelyben az erkölcsösség és az erkölcstelenség közötti választóvonal eltűnik. Ugyanis minden társadalomban megvannak az egyénnek a maga kötelezettségei embertársai és a köz iránt. Az erkölcstelenség ezen köteleességek nem teljesítésében áll (pl. adózási morál), az együttműködés hiányában, amikor az erkölcs korlátain túllépve az egyén saját önző érdekeit helyezi mindenek elé és fölé.

Az erkölcs és a jog társadalomban betöltött szerepét vizsgálva feltétlenül szólnunk kell a XX. század elejének *civil társadalmáról* is. Péter László, az Angliában élő történész a civil társadalom kétféle értelmezéséről beszél. Nyugat-Európában a civil társadalom mindenkre egyformán kötelező jogrendet jelent, a politikai intézményeket is magában foglaló erkölcsi piedesztálra emelt fogalom. A kelet-európai értelmezésben viszont Hegel és Marx leszállította a fogalmat az erkölcsi piedesztálról, és szembeállítja a civil társadalmat az állam fogalmával. Míg tehát a nyugat-európai értelmezésben jog és erkölcs kölcsönösen feltételezik egymást, addig a kelet-európai értelmezésben az erkölcs háttérbe szorul. A nyugat-európai értelmezésből a jogegyenlőség következik, melyet törvény véd. Ahol ugyanis mindenki ugyanazon törvény alatt él a civil társadalomban, ott az egyik intézmény szabadságvesztése mindegyiket érinti (pl. munkavégzés közben bármely újság újságírójának hatalom általi bántalmazása a többi újságíró szolidaritását váltja ki). Ahol viszont az államtól való függés különböző jogállapotokat teremt (pl. állami hirdetések napilapokban történő megjelenítése a





kormánykoalíció politikai színezetétől függően), ott hiányos marad, sőt ki sem fejlődik az a polgári jogérzet, amely a másik jogának az elvételt sérelmezi (ti. a kormánykoalíciótól eltérő politikai nézeteket képviselő napilap olvasóinak a tájékozódáshoz való joga).

Mindezek után vizsgáljuk meg, hogy milyen kérdéseket vet fel az új, a XXI. század, milyen kontextuális keret jelöli ki az erkölcs szerepét?

Fukuyama, a XX. század végének és a XXI. század elejének egyik legnagyobb hatású szociológusa az amerikai és a fejlett országok statisztikai adatainak elemzése után arra a következtetésre jut, hogy az *erkölcsi és a társadalmi bomlás* nem csupán a konzervatív gondolkodók rögeszméje, hanem tény. Ennek magyarázatát az individualista kultúra kialakulásában találja meg. Mindezt alátámasztják a bűnözés növekedéséről, a több válásról és a csökkenő termékenységről tudósító adatok.

Világjelenségről beszélhetünk. Magyarországon azonban más kontextusban jelenik meg a fejlett országokban is megfigyelhető társadalmi érték- és normazavar, az anómia. A politikai rendszerváltozás megteremtí Magyarországon is a demokratikus intézményeket, azonban nem tűnik el nyomtalanul a megelőző diktatórikus rendszer súlyos öröksége, mely a jó közérzet fenntartása érdekében létrehozott „kiskapukon” keresztül hiteltelennítette a normákat, és balekká avatta a törvénytisztelőket. Ez a magyarázata az egyes ember szintjén tapasztalható norma- és jogsértésnek. Súlyosabb probléma, hogy a jogsértés intézményi szinten is a hétköznapi jelensége, amely viszont a törvény erőtlenségére utal. Az intézményi szintű normaszegés világosan mutatja a normák erodálódását (például: 1999-ben még vannak iskolák, amelyek hozzá sem kezdtek a nemzeti alaptanterv bevezetéséhez, holott már működni kellene; kórházak hamisított jelentéseket adnak le, stb.) Tökéletesen egyetértünk az angol Dahrendorffal, aki 1990-ben a kelet-európai forradalmak kapcsán a következőket írja: politikai rendszerváltozás a megfelelő jogi garanciák megalkotásával akár hat nap alatt is megtörténhet, a gazdasági rendszerváltozás minimum hat évet vesz igénybe. Azonban a gondolkodásmód, a mentalitás alkalmazkodása a gyökeresen megváltozott politikai és gazdasági környezethez legalább három generációnyi időt igényel.

Andorka Rudolf is a szocialista korszak legsúlyosabb örökségének tartotta Magyarországon az elterjedt anómiát, a társadalmi érték- és normazavart, mely a normák erodálódását eredményezte. A közjó, a közhaszon, a közerkölcs kimosódott a fejekből, helyette a privát előnyhöz jutás stílijei váltak követendő normává. Az egyes emberek normákhoz való viszonyát a következő adatokkal illusztráljuk: 1993-ban a megkérdezettek 32%-a az érvényesüléshez szükségesnek tartotta a normaszegést. 1996-ban már 42% mondta ugyanezt. A megkérdezettek közel 70%-a gondolta úgy 1998-ban, hogy ebben az országban becsületes úton nem lehet meggazdagodni. A társadalmi hierarchiában való elhelyezkedéstől





függetlenül 80%-uk egyetértett abban, hogy ha valaki jobb helyzetbe kíván kerülni, akkor a normákat át kell hágnia. (Összehasonlításként: ugyanerre a kérdésre a volt kelet-németek 39%-a felelt igennel, a volt nyugat-németeknek pedig 20%-a.) A monitorvizsgálatok rendelkezésünkre álló adatai alapján tehát joggal feltelelezhetjük, hogy a normasértés elfogadásával kapcsolatos attitűdök az erkölcsi normák relativizálódását jelzik, az erkölcsi normák érvényességének megkérdőjeleződését.

Ezt támasztják alá Kó József és Münnich Iván 2000-ben elvégzett kutatásai is. Egy reprezentatív vizsgálat adatai alapján bizonyítják, hogy a vagyon elleni bűnözés okainak és növekedésének magyarázatát nem a szűkös, némelyek számára mind rosszabbá váló anyagi viszonyokban és a növekvő szegénységben találjuk. Elsősorban nem azok követnek el vagyon elleni bűncselekményeket, akik szűkös anyagi körülmények között élnek, hanem azok, akiknek értékrendjében a javak megszerzésének ez a módja elismert helyet foglal el. Éppen ezért az okokat a megrendült társadalmi értékrendben és az erkölcsi normák hatóerejének a csökkenésében kell keresnünk. Akiknek nem egyeztethető össze az erkölcsi felfogásával a normaszegés, az akkor sem fog bűncselekményt elkövetni, ha rossz anyagi körülmények között kényszerül élni. Azok viszont, akik megengedhetőnek tartják önmaguk számára az illegális vagyonszerzést, azok nem a rendelkezésre álló vagyoni eszközök meglététől, hanem a megszerezni kívánt javak elérhetőségétől teszik függővé, hogy legális vagy illegális eszközökkel jutnak-e a vágyott javak birtokába. A jelentős angol szociológus, Giddens ennél is továbblép. Szerinte kormányzati bűnözés is létezik, ha a bűnözés fogalmát kiterjesztjük minden olyan erkölcsi vétésre, amely káros következményekkel jár. Ennek kapcsán állítja, hogy a történelem legborzalmasabb bűneit államok követték el, melybe ugyanúgy beletartozik a náci holokauszt, mint a kommunista rendszer koncentrációs táborokban, gulágokban és másutt elkövetett gyilkosságai.

És most térjünk vissza ismét a fejlett országokhoz saját perspektíváink megrajzolása céljából! A modern társadalom emberei hamar észrevették, hogy komoly bajok vannak a féktelen individualizmus kultúrájával, amelyben a szabályok megszegése, áthágása marad az egyetlen szabály. A „nincs határ” ugyanis problematikus üzenetet hordoz. Egy olyan társadalom, amely eltökélten és következetesen irtja a normákat és szabályokat az egyéni szabadság fokozása nevében, egyre szervezetlenebbé, atomizáltabbá és elszigeteltebbé válik, képtelen lesz közös célokat elérni, közös feladatokat végrehajtani. Ezért az egyes ember elkezdett ismét ráébredni arra, hogy az erkölcsi értékek és a társadalmi szabályok nem afféle önkényes korlátok, amelyek gátolják kibontakozását, hanem sokkal inkább az együttműködésen alapuló bárminemű vállalkozások előfeltételei. Az olyan társadalmi erények – mint tisztesség, kölcsönösség, megbízhatóság – nem csupán jó szívvel vállalható erkölcsi értékek, hanem pénzben kifejeződő hasznuk is van. Ezért válhatott a *társadalmi tő-*





ke a szociológia egyik központi fogalmává is, mert kutatások sora bizonyította, hogy a bizalmon, együttműködésen alapuló emberi kapcsolatok hálózata társadalmi erőforrásként működik. A társadalmi tőke új értéket hoz létre, és ezért kézzelfogható hasznot jelent a nemzetgazdaságok számára. Az egyének megsokszorozzák saját erejüket és képességeiket, ha követik az együttműködés szabályait.

Fukuyama a fejlett országokban létező erkölcsi és társadalmi bomlást a hosszú távú statisztikai idősorokból kiolvasható trendekkel támasztja alá. Adatai azt bizonyítják, hogy a társadalmi és az erkölcsi szférában a történelem ciklikusnak látszik, tehát a társadalmi rend hol szétfeslik, hol megújul többnemzedékes időtávlatban. Az adatsorok azt is mutatják, hogy az 1990-es évektől a trendek megfordulni látszanak. Ez pedig arra enged következtetni, hogy *a nagy szétbomlást nagy újjászerveződésnek kell követnie*, mert az ember alapvetően erkölcsös és társas lény. Legelemibb belső mozgatóerői és ösztönei vezérlik afelé, hogy közösséggé fűző erkölcsi szabályokat hozzon létre. (A pszichológia kollektív tudattalannak nevezi azt a kulturális modellt, amely számtalan áttételen keresztül érkezik el az egyes emberhez, összefolyik a személyiségével, jelen van viselkedésében, nézeteiben anélkül, hogy társadalmi eredete a pillanatban tudatosulna. E kollektív tudatlanságban jog és erkölcs egymás segítőitársai.)

A történelem tehát azt mutatja, hogy az embernek veleszületett képessége van a társadalmi rend újjáépítésére. Ugyanis az ember természetes állapota olyan civil társadalomban élni, amelyet temérdek erkölcsi szabály megléte tesz rendezetté. Így jutunk el a társadalommá formálódástól, a „múltnak mélységes mély kútjától” a társadalmi rend újjáépítéséig az erkölcs biztos iránytűjével. Ahogy Mózes látnoki erővel üzen valamennyi társadalomnak a kisregény záró gondolataival:

„...a föld legyen ismét föld, siralom völgye,
de nem gyalázat mezeje. Mondjátok rá mind: Ámen!
És mind az egész nép áment mondott.” (Th. Mann)

IRODALOM:

- Andorka Rudolf: *Bevezetés a szociológiába*, Osiris, 1997.
Coing, H.: *A jogfilozófia alapjai*, Osiris, 1996.
Dahrendorf, R.: *Reflections on the Revolution in Europe*, London, Chatto&Windus, 1990.
Devianciák Magyarországon, Közélet, 1994.
Fukuyama, F.: *A nagy szétbomlás*, Európa Könyvkiadó, 2000.
Giddens, A.: *Szociológia*, Osiris, 1995.
Jászi Oszkár: *Művészet és erkölcs*, Grill Károly Könyvkiadóvállalata, Bp., 1908.
Johnson, P.: *Értelmiségiék*, Európa Könyvkiadó, 1999.
Kó József – Münnich Iván: *Új szegénység és bűnözés*, Valóság, 2000. 6. szám, p. 26-33.
Mann, Th.: *A törvény* (ford.: Szöllősy Klára), Magyar Helikon, 1970.
Péter László: *Volt-e társadalom a 19. században?*, *Valóság*, 1989. 5.sz.

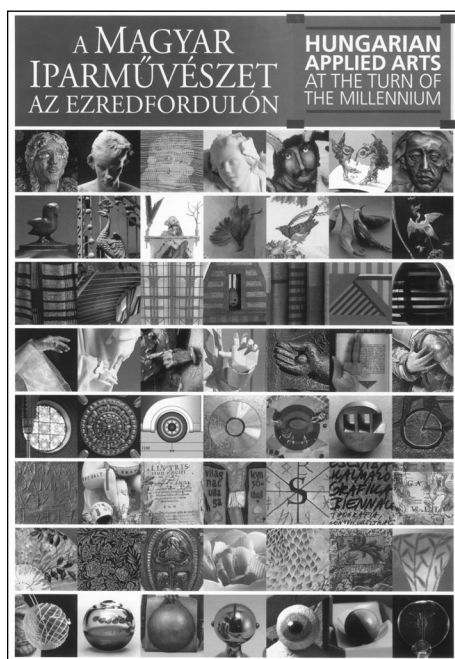




Könguizmertetés

A MAGYAR IPARMŰVÉSZET AZ EZREDFORDULÓN

DVORSZKY HEDVIG



2003 karácsonyára jelent meg A magyar iparművészet az eredfordulón címmel egy több mint 260 oldalas magyar és angol nyelvű reprezentatív könyv, amelynek mintegy 400 színes illusztrációjával nyerhet áttekintést az olvasó a kortárs magyar tervezőművészek páratlanul gazdag alkotásairól az 1993-2003 közötti évtizedből. Úgy vélem, a mai fiatal nemzedék számára

sem kevésbé fontos saját jelenének árnyalt ismerete, különösen az érzékeny alkotói rezonanciák fölötti gondolkodás, a kultúra eme kevésbé ismert területeiről nyerhető művészi ihletettségek felfedezése. Talán e gondolatok bátorítanak, hogy a kötet kitalálójaként és szerkesztőjeként *a legjobb meggyőződéssel ajánljam akár „tankönyvszerű” olvasásra is.*

A művészettörténetben jártasabbak nyilván ismerik a szaktudományok felosztását képzőművészetre és iparművészetre, amely utóbbinak műfaji sokfélesége azonban meglepő. Az iparművészeti tevékenység ilyen összefoglaló elnevezése a XIX. századra alakult ki, amelynek magyar nyelvű használatát, szinte szó szerinti fordítását a német *Kunsthandwerk* elnevezés alapozta meg. E látszólagos kitérőre itt azért van szükségünk, mert tulajdonképpen ezen az értelmezésen vitatkoznak gyakran még ma is esztéták és alkotók. A valaha volt kézműves előállítású kerámiák, textilfelések, különféle fémekből készült használati és dísz tárgyak hagyományaira épült magának a kézműves iparművészeti tevékenységnek a mai értelemben vett, diplomával is igazolható oktatása, sőt, a művek különféle besorolása is. A klasszikus stíluskorszakokban ugyanis nem vált el élesen például egy kőből épült palota rideg belsejét képileg is (fűtésileg is) feloldó falikárpit megjelenítése az elbeszélő jellegű olajfestmények megítélésétől, vagy a gótika óta egyre növelhető ablakfelületek dekoratív és





ábrázoló üvegképei és a reprezentatív öltözékek szövetei, majd ruhadarabjainak művészi formába öntése. Valamennyinek valamiféle mester volt az alkotója. Az ún. individualizálódó társadalmi légkör azonban a mester-művészek közötti hierarchiát is fokozatosan kialakította, amelynek alapja a nyilvánvaló tehetségen túl a műfajok szétválásához, alkotóik társadalmi besorolásának megváltozásához vezetett. Ez a folyamat a képzőművészetek kiemelkedő megbecsüléséhez az ún. iparművészetek hátrányára zajlott, és magyarországi jelenkorában is érvényesülhet.

Ennek ismeretében talán még inkább érthető, hogy az 1989-90-es rendszerváltás utáni közhangulatban az évtizedes szellemi elszűrkülés béklyóitól szabadulni vágyók között magának a tervezőművészeti műfajoknak is érvényesülési vágyai robbantak ki. Felismerően a történelmi pillanatot, közös összefogással, negyvenévi szünet után 1993-ban újraindítottuk a Magyar Iparművészet című folyóiratot, azzal az elszántsággal, hogy a zavarossá vált értékítéletek tengeréből kiemelve, megtisztítva láthatóvá váljék az akkoriban mintegy 3500 aktív iparművész-tervező valóban minőséget képviselő munkája. E folyóirat főszerkesztőjeként, a lapalapítókkal és a rangos szakemberekből álló szerkesztőbizottsággal tíz éven át – időnként lapszerkezetileg meg-megújulva – lényegében az a gondolati hármas egység képezte a szerkesztés alapelveit, amely a szakmai hagyományok kultúrtörténeti múltját, a jelen alkotásainak reprezentálását és a jövőformáló

művészeti oktatást, illetve a fiatal generáció eredményeinek figyelemmel kísérését tartotta szem előtt.

Az évtizedben lezajlott viharos gyorsaságú gazdasági változás alapjaiban változtatta meg a nemzeti vagyon tulajdonlási viszonyait, ezáltal az iparművészet érvényesülési területeit is. Minden megváltozott az intézményrendszertől a politikai alakulatokig, a megbízói kör-től a terjesztőig, stb. Az oly nagyon várt rendszerváltoztatás pozitív és negatív tendenciái között maradt fenn és alakult a kortárs magyar iparművészet, újjászervezve kiállításait, biennáléit, nemzetközi szimpozionjait, és tanulta az új mecenálás esélyeit, lehetőségeit. (E folyamatról Fekete György tanulmánya szól.) Ebben a felfokozott sebességű átalakulásban véltük úgy, hogy a globalizált értékváltoztatások közepette szükséges egy olyan összegzést létrehozunk, amely az említett évtizednyi tapasztalatokra és értékekre támaszkodván egy kézbe vehető nagyságrendű könyv alakjában, mintegy márka-védjegyként mutatja fel a magyar kézműves és design tervezőművészek rangját.

A kötetet – nem titkolt célunk szerint – az EU-közösséghez csatlakozás tervezett időpontjára, 2004-re terveztük. E könyv jól reprezentálja a kortárs magyar iparművészek kiemelkedő értékeit, amelyet a külképviseletek, szakdiplomaták, illetve bárki, aki a magyar kultúra illetve az ország jelentőségét képviselni tudja, ezáltal is megteheti. Másrészt azért is szerencsés időzítéssel és megoldással dolgoztunk rajta (egy-évi megfeszített tempóban), mivel tud-





juk, hogy ilyen iparművészeti összefoglaló könyv kortársakról sehol a most csatlakozó országokban nincs, és mint ilyen, valószínűleg eredeti lehetőség. Egyes műfajokra koncentrált reprezentatív folyóiratok illetve képes albumok természetesen bőven állnak rendelkezésünkre, a mi könyvünk azonban a szép illusztrációkon túl a kiválasztott tíz szakterületről egy-egy külön tanulmánnyal is beszámol, ezáltal a könyv egésze a közelmúlt társadalmi-gazdasági és iparművészet-történeti áttekintésévé is vált.

Továbbá, szintén szakmai megfontolásokra alapozva döntöttünk úgy, hogy e rövid összegző tanulmányokat többségükben aktív tervezőművészek írják, akik egyébként pedagógusok is. Ez különösen fontos az iparművészeti műfajoknál, mivel alapvetően mesterségbeli, technológiai, vegyi, mechanikai és technikai ismeretekre alapul minden művelet a művészi invenció más műfajokban így meg nem valósítható kifejezése érdekében.

Az iparművész-képzésről dr. Erneyi Gyula, a Magyar Iparművészeti Egyetem (MIE) tanszékvezetője, a belsőépítészetről Fekete György egyetemi tanár és Mezei Gábor tervezőművészek írtak. A textilművészetet három különböző szakterület önmagában is híres tervezőinek (Polgár Rózsa a kárpitról, a képzőművészeti jellegű ún. grand art textilről Simonffy Márta, a ruhatervezésről és egyéb textilalkalmazásokról Sárváry Katalin és Jankovics Zsuzsa) impulzív írásai mutatják be. A méltán híres magyar kortárs

kerámia- és porcelántervezésről Sárkány József művészettörténész-muzeológus tanulmánya ad számot új csoportok bemutatásával. Az Iparművészeti Múzeum kurátora, Varga Vera művészettörténész az egyes üvegtervezők műveinek elemzésével gazdagítja a kötetet, a fém- és zománcművességről P. Ágnes művészettörténész intellektuális írása ad számot. A magyar ipari formatervezés nehéz helyzete ellenére Scherer József designer és egyetemi tanár összegzése, a tervezőgarfikáról pedig Molnár Kálmán grafikusművész és egyetemi tanár méltató tanulmánya nyújt áttekintést. Eredeti gondolatokkal szól a játéktervezésről Budavári István tervező és pedagógus, valamint a restaurálás nehéz mesterségéről Kovács Petronella, aki maga is restaurátor és egyetemi tanár. Végül pedig Lovas Zsuzsa művészettörténész, az Iparművészeti Múzeum volt főigazgatója a múzeum kortárs művészeti gyűjteményét méltatja.

Az oktatástól a múzeumig tartó művészeti pálya lehetőségeiről ily módon képet adván, e könyv egyik további hasznos része az a repertórium, amelyet a Magyar Iparművészet folyóirat tíz évfolyama alapján Stock Mária könyvtáros dolgozott föl, Tiszavári Eszter, az Iparművészeti Múzeum könyvtárvezetője válogatott, és a legszükségesebb szakintézményeket Feledy Balázs, a Vigadó galéria igazgatója ajánlja az olvasó figyelmébe. A Magyar Művészeti Akadémia vállalta a TANDEM Grafikai Stúdió színvonalas tervezésével készült könyv kiadását.





A Sík Sándor Tanáregylet. Tagtoborzó

A Sík Sándor nevét viselő tanáregylet a 2002. év végén alakult meg; mint közhasznú egyesület, ekkor nyert bírósági bejegyzést. Az egyesület – párhuzamosan a reál tárgyak oktatása mentén szerveződött Öveges József Tanáregylettel – a humaniőrák oktatóinak öntevékeny szakmai szervezete. Az egyesület célja: a magyar nyelv és irodalom, történelem, idegen nyelvi és művészeti oktatás, műemlékvédelem, humanisztikus szemléletű és kulturális életre nevelés segítése az egyházi iskolákban. Az egyesületet alapítók általános és középiskolai tanári szakértőként, iskolaigazgatóként, egyetemi oktatóként képviselik az egyesület céljaként megfogalmazott területeket.

Az alakuló közgyűlésen megválasztott tisztségviselők: Hargittay Emil elnök, Deschmanné Pálos Emese elnökhelyettes, Hódiné Balássy Dóra (a *Választmány* tagjai); Piro Krisztina elnök, Frészné Gergács Zsófia, Kozicz János (az *Ellenőrző bizottság* tagjai).

Egy új szervezet életében mindig meghatározó az első esztendő. Így volt ez a Tanáregylet életében is: 2003 a szervezés éve volt. Tagságunk létszáma már a 100 fő felé közelít. Az év történései közül említésre méltó – november 8-i közgyűlésünkön kívül –

a december 6-án megtartott konferencia. Konferenciánkon az alábbi előadások hangzottak el: Halász Gábor (főigazgató, Országos Közoktatási Intézet): *Az európai csatlakozás és a magyar közoktatás*, Hoffmann Rózsa (intézetvezető, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Pedagógiai Intézet): *Köznevelésünk időszerű problémái*, Vörös Károly (PhD, a Patrona Hungariae Általános Iskola és Gimnázium oktatója): *A keresztény kommunikáció történeti vázlata és lehetőségei az oktatásban*. Az előadásokat élénk eszmecsere követte, ami megmutatta, hogy ilyen típusú információcserére igény van tanártársaink körében. A 2003. és 2004. évre vonatkozóan irodalmi és történelmi *Eseménynaptár*at adtunk ki. A korábbi kiadvány már elfogyott, de az aktuális, 2004. évre vonatkozó eseménynaptár még díjmentesen megrendelhető. Munkánkat segítette az Oktatási Minisztérium egyik pályázatának elnyerése, továbbá a Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet, amely összejöveteleinkhez méltó helyet biztosított.

2004-ben tovább kívánjuk növelni országos hatáskörű szervezetünk taglétszámát, további tartalmas rendezvényeket és eszmecsereket kívánunk szervezni. Várjuk új tagok jelentkezését egyesületünkbe. Egyesületünkéről





a tagság ötletei, véleménynyilvánítása
és munkája fogja kialakítani a képet.
*Várjuk tehát jelentkezésüket, érdeklődésü-
ket, ötleteiket, véleményüket!*

Hargittay Emil

A Sík Sándor Tanáregylet elnöke

A Sík Sándor Tanáregylet székhelye:
Patrona Hungariae Általános Iskola és
Gimnázium, 1092 Budapest, Knézich u.
3–13. További információ: Pitz Mária
KPSZTI, tel.: (06-1) 479-3013, fax: (06-
1) 479-3001, e-mail: [maria@mkpk-
pi.sulinet.hu](mailto:maria@mkpk-pi.sulinet.hu). A *Belépési nyilatkozat*
nyomtatvány letölthető: www.kpszti.hu





Pedagógus szakvizsga a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen

Décsi Krisztina

A tanároknak szükségük van arra, hogy időnként kiszakadjanak a pedagógus-munka mindennapjaiból, hogy utána újabb ismeretekkel és tapasztalatokkal gazdagodva folytathassák felelősségteljes tevékenységüket. A pedagógus tudja, hogy ismereteit folyamatosan bővítenie kell. Valamint hogy szüksége van a sokéves tapasztalatokkal szerzett tudása rendszerezésére és összegzésére is.

1993 óta törvény írja elő, hogy – néhány éven belül – nevelési-oktatási intézményben csak olyan személy tölthet be intézményvezetői, szakértői, vezetőtanári vagy vizsgálónői feladatkört, aki felsőfokú iskolai szakképzettsége mellett pedagógus-szakvizsgával is rendelkezik. Ez minden olyan pedagógusra vonatkozik, aki a törvény hatálybalépésének időpontjában még nem érte el ötvenedik életévét. Mindemellett a munkavállalásnál is előnyt jelent, ha a jelölt szakvizsgázott pedagógus.

A törvénynek megfelelően a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar 2000 szeptemberében elindította ilyen irányú továbbképzését *Pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés* címmel. A program célja, hogy a Kar biztosítsa a korszerű továbbképzést minden érdeklődő pedagógus számára, és szakvizsgához juttatván őket segítse felkészülésüket az említett, sajátos tudást igénylő pedagógus munkakörök eredményes betöltésére. Kiemelten számítunk nemcsak a katolikus, hanem az ország felekezetiileg elkötelezett valamennyi óvodájában, iskolájában, kollégiumában, valamint a Kar mellett működő bázisiskolákban dolgozó pedagógusok jelentkezésére.

A továbbképzésen nagy tudású és a szakmában jól ismert oktatók tanítanak. Köztük *Hoffmann Rózsa*, a továbbképzés alapítója és vezetője, *Bajzák Eszter*, *Barlai Róbert*, *Barlai Róbertné*, *Farkas István*, *Gombocz János*, *Herneczki Katalin*, *Jelenits István* és mások. A hallgatók körében végzett kérdőíves vizsgálataink eredményeiből kiderül, hogy az előadók nagy tapasztalattal, gyakorlati jártassággal és humánummal végzik oktatói feladatukat, és nemcsak szakmai szinten nyújtanak igényes képzést, hanem emberileg is igyekeznek személyes, jó kapcsolatot kialakítani hallgatóikkal. Mindezek mellett hangsúlyt kap a hallgatók egymás közti állandó szakmai véleménycseréje, például szemináriumok keretében zajló megbeszélések (workshopok) formájában.

A képzésben résztvevő pedagógusoknak az előadások mellett lehetőségük van az alapképzésben meghirdetett *nyelvórák látogatására*, az egyetem *könyvtárának* igénybevételére. Természetesen *diákigazolvány* is jár a továbbképzésben résztvevőknek.





A képzés négy féléven keresztül folyik a következő szakirányokon: közoktatási vezető; minőségbiztosítási; szakértő; vezetőtanári; vizsgaelnöki; felnőttoktatási szakértő; magyar nyelv és irodalom szak; angol szak; francia szak és történelem szak. A program összesen 360 óraszámot tesz ki, ebből 50% modulárisan építkezik. Ez azt jelenti, hogy a négy félév elvégzése egyetlen szakirányban nyújt ugyan megfelelő szakképzettséget, de további 30–60 órás modulok elvégzése esetén a jelölt újabb szakirányú továbbképzési oklevelet szerezhet.

A képzés pénteken és szombaton két helyszínen zajlik, egy félévben öt alkalommal. A félév első hétvégéje a piliscsabai campuson, a többi alkalom Budapesten, a Városligeti fasor 42. szám alatt.

2003 júniusában már a második évfolyam végzett. Egy-egy évfolyam létszáma megközelíti a 60 főt. Az idén 40 főre csökkentjük a felvett hallgatók számát. A nagy érdeklődés miatt érdemes minél korábban jelentkezni, mert a hallgatókat a jelentkezés sorrendjében vesszük fel.

A jelentkezés feltétele egyetemi vagy főiskolai végzettség, bármilyen tanári szakképzettség és 3–7 éves szakmai gyakorlat.

Jelentkezni a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karának Továbbképzési és Pályázati Osztályán lehet:

- a 06-26/375-375-ös telefonszám 2026-os mellékén,
- postai úton (2081 Piliscsaba, Egyetem u. 1.),
- vagy elektronikusan a tpo@btk.ppke.hu címen.

A jelentkezési határidő 2004. május 15.





Előzetes a Mester és Tanítvány 3. és 4. számáról

HARMADIK SZÁM: Címe (és fő témája): *Oktatáspolitikai*
A kéziratok megküldésének végső időpontja: 2004. június 1.
Megjelenés: 2004. augusztus 25.

NEGYEDIK SZÁM: Címe (és fő témája): *A pedagógus*
A kéziratok megküldésének végső időpontja: 2004. október 1.
Megjelenés: 2004. november 25.

Továbbra is kérjük és várjuk kutatóktól, oktatóktól, pedagógusoktól, iskoláktól, óvodáktól a fenti határidőkre következőket:

1. Bármilyen igényes írást az *oktatáspolitikáról* vagy a *pedagógusról*. (Hazai, határon túli és nemzetközi vonatkozások egyaránt érdeklődésre tarthatnak számot.)
2. Dolgozatokat más *pedagógiai témában*.
3. *Illusztrációkat* (fotókat, tanári vagy tanulói képzőművészeti alkotásokat).
4. A szerkesztőség figyelmének felhívását olyan *pedagógus személyiségekre*, akik pályájukkal, munkásságukkal példaként állhatnak a szakma előtt, és akiknek bemutatását interjú, portré vagy önvallomás formájában ajánlják a szerkesztőségnek.
5. *Iskolák, óvodák, kollégiumok bemutatkozását*. (E bemutatkozásoknak nem az önreklámozás a célja, hanem a sajátos pedagógiai arculat autentikus felmutatása, amelyből más intézmények is tanulhatnak, ötleteket meríthetnek. Első lapszámunkban az első magyarországi iskolával, a Pannonhalmi Bencés Gimnáziummal ismerkedhettek meg az olvasók. Második kötetünkben a több Nobel-díjas tudóst nevelő evangélikus Fasori Gimnáziumot mutatjuk be. A későbbiekben olyan műhelyeket szeretnénk az olvasókkal felfedeztetni, amelyek kevésbé ismertek ugyan, de munkájuk és eredményeik alapján kiérdemlik a közfigyelmet.)
6. *Reflexiókat*, véleményeket, akár ellenvéleményeket az előző lapszámokban megjelent írásokhoz kapcsolódóan.
7. Esetleírásokat az előző vagy az aktuális lapszám fő témájához.
8. *Könyvismerteléseket*, recenziókat, kritikát, kulturális híreket.
9. Bármilyen észrevételt, értelmezést, kritikát, esetleírást, vitairatot stb. a nevelés-oktatás *aktualitásairól*.
10. Pedagógiai *kísérletekről* szóló dokumentált beszámolókat.
11. Egy-egy *tantárgy* tanításához kapcsolódó tanulmányt.
12. *Szépirodalmi* alkotást pedagógusoktól vagy tanulóktól.

A kéziratok formai követelményei a Kérés olvasóinkhoz és leendő szerzőinkhez cím alatt találhatók meg.





NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ

EZER KÉRDÉS – EZER VÁLASZ AZ EURÓPAI UNIÓRÓL

Az Európai Unió 2004 májusi bővítése történelmi lépés. Az uniós tagságtól Magyarország gazdasági növekedést, az életszínvonal, az életminőség javulását várja. Ez sokrétű alkalmazkodást igényel, amely az Európai Unió alapos ismeretét feltételezi. Ehhez nyújt nagy segítséget az itt bemutatott kötet.

A Nemzeti Tankönyvkiadó újdonsága aktuális információkkal szolgál az Európai Unióról diákoknak és pedagógusoknak egyaránt. A könyv szerzői a csatlakozási folyamatban aktívan részt vevő szakértők. Pontos és részletes információkat adnak a csatlakozás történetéről, az egyes szerződések, egyezmények tartalmáról és azok hatásairól a magyar nép életére. A kötetet haszonnal forgathatja mindenki, aki a felvetődő kérdéseire szakszerű választ szeretne kapni. A könyvből megismerhetjük az Európai Unió jelentőségét, intézményrendszerét, az integráció alapszerződéseit, a közösségi programokat és politikákat, Magyarország és az Európai Unió kapcsolatát, a csatlakozás előtti és utáni feladatokat, kötelezettségeket. Az internetcímek gyűjteményének segítségével eredeti forrásdokumentumokat tanulmányozhatnak.

Ezer kérdés – ezer válasz az Európai Unióról
Alkotó szerkesztők: Izékiné Dr. Hedri Gabriella,
Hargita Árpádné Dr.

244 oldal, 2200 Ft
Nemzeti Tankönyvkiadó





Kérés olvasóinkhoz és leendő szerzőinkhez

1. A Mester és Tanítvány *konzervatív*, azaz *értékőrző* pedagógiai folyóirat. Célunk, hogy (1) ápoljuk a keresztény elvű pedagógia meglévő hagyományait, (2) hidat építsünk a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat közötti szakadék fölé; (3) kapcsolatot teremtsünk a határon inneni és túli magyar nyelvű pedagógiai irodalom között; (4) tájékoztatást adjunk a pedagógia világának aktualitásairól, és (5) bemutatkozási lehetőséget biztosítsunk olyan fiataloknak, akik hasonló szellemiségben végzik kutatásaikat.
2. Szeretnénk lapunkat az Önök igényeinek megfelelően összeállítani. Ezért kérjük, hogy ajánljanak figyelmünkbe **iskolákat** (föltüntetve, hogy miben jelszkedik az adott intézmény); **pedagógusokat** (szívesen fogadunk kész riportot vagy portrét is); **könyveket**; soron következő lapszámunk tematikájába illő **tanulmányokat**, rövidebb **írásokat**; közlésre szánt **reflexiókat** (előző számunkról); **fotókat**, **rajzokat** (levélben elküldve); valamint építő **kritikákat**, **észrevételeket**, **javaslatokat**, melyeket igyekszünk megfogadni.
3. Várjuk olyan, tudományos igényű írásait, amelyek akár az elmélet, akár a gyakorlat felől közelítve tárgyalják a pedagógia, illetőleg az oktatáspolitikai különböző kérdéseit és történeteit.
4. Helyet kívánunk adni olyan tudományos igényű írásoknak is, amelyek ugyan közvetlenül nem hordozzák magukon a keresztény pedagógia látásmódját, de kellőképpen *nyitottak és jóindulatúak* az övéiktől eltérő pedagógiai paradigmák és képviselőik iránt.
5. Szívesen közlünk a pedagógia tárgykörébe tartozó magyar nyelvű **tanulmányokat** és **elemzéseket** (30000 bruttó leütésig), **nevelési-oktatási intézményeket bemutató írásokat** és **OTDK-dolgozatokat** (10000 bruttó leütésig), **könyvismertetéseket** (4000 bruttó leütésig).
6. A teljes kéziratot *Word dokumentumformátumban, floppylemezen és 1 ki nyomtatott példányban* kell a szerkesztőségbe beküldeni.
7. Kérjük föltüntetni a *tanulmány címét* (és *alcímét*), a *szerző(k) nevét* és a *munkahely pontos megnevezését*. Külön kérjük föltüntetni a szerző levelezési és e-mail címét, ill. telefonszámát, ahol a szerkesztő a szerzőt elérheti.
8. Kérjük, hogy a tanulmányt ne formázzák – az alábbiakat kivéve: *bevezetések első sora, címek és szövegbeli kiemelések* (dólt vagy félkövér).
9. Kérjük, hogy a *jegyzeteket* végjegyzetként adják meg; az *irodalomjegyzéket* pedig a tanulmány legvégén, abc sorrendben tüntessék föl.
10. A jegyzetek és az irodalomjegyzék egyes tételeinek formája a következő legyen:

Kedves Olvasóink!

Kedves Szerzőink!





- Nagy József – Kis Imola: *A tanulmány címe*, in: Kovács Anna (szerk.): *A tanulmánykötet címe*, Valamilyen Kiadó, Város, 2003, p. 10.
 - Smith, John: *A könyv címe. A könyv alcíme vagy sorozatcíme*, Valamilyen Kiadó, Város, 1972, p. 51–87.
 - Varga András: *A cikk címe*, A folyóirat címe, 2001. szeptember 20., p. 2.
- Köszönjük, hogy ezzel is segítik munkánkat.
- (Szerkesztő)



MEGRENDELŐLAP

Megrendelem a *Mester és Tanítvány* c. negyedéves konzervatív pedagógiai folyóiratot a 2004-es évre példányban.

MAGÁNSZEMÉLY esetében:

A megrendelő személy neve:
címe: (irányítószám) (helységnév)
..... (utca, házszám)
telefonszáma:

INTÉZMÉNY esetében:

A megrendelő intézmény neve:
.....
címe: (irányítószám) (helységnév)
..... (utca, házszám)
Az ügyintéző neve:
elektronikus levélcíme (e-mail): és
telefonszáma:

Dátum: 200... A megrendelő aláírása:

A LAP MEGRENDELHETŐ:

- Egy lap ára: 500 Ft; teljes évre: 2000 Ft. (Az összeg a postaköltséget is tartalmazza.)
- A megrendelés a következő címre küldendő: **Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK, Mester és Tanítvány Szerkesztősége, 2087 Piliscsaba, Egyetem u. 1.**
- A megrendelőlap megérkezését követően csekket küldünk, amelynek fénymásolatát a befizetés után kérjük a fenti címre visszaküldeni.

A LAP MEGVÁSÁROLHATÓ AZ ALÁBBI KÖNYVESBOLTOKBAN:

- **Arcvonal Irodalmi Kávézó** (1052 Budapest, Haris köz 3.; Tel.: 06-1-318-0300)
- **Huszár Gál Evangélikus Könyvesbolt** (1052 Budapest, Deák tér 4.; Tel.: 06-1-266-6329)
- **Korda Könyvkereskedés** (6000 Kecskemét, Lestár tér 2.; Tel.: 06-76-328-977)
- **Osiris Könyvesház** (1053 Budapest, Veres Pálné u. 4-6.; Tel.: 06-1-266-4999)
- **Püski Kiadó Kft. Könyvesboltja** (1013 Budapest, Krisztina krt. 26.; Tel.: 06-1-214-3905)
- **Sanctus Bonaventura könyv- és jegyzetbolt** (2087 Piliscsaba, Egyetem u. 1., Stephaneum; Tel.: 06-26-375-375 / 2517)
- **Szkitia-Pest** (1052 Budapest, Városház u. 16.; 06-1-266-5619)
- **Szkitia-Buda** (1114 Budapest, Ménesi út 1/a; Tel.: 06-1-209-1081)

Mester és Tanítvány

ELLENŐRZÉS, ÉRTÉKELÉS

Az ellenőrzés és az értékelés a tudatos emberi tevékenység elválaszthatatlan velejárója. A pedagógiai folyamatok szerkezetének stabil elemei. Tanítványaink fejlődésének állandó nyomon követése (ellenőrzése) és az erről szóló visszajelzések (értékelések) nélkül a pedagógiai munka szakszerűtlenné, esetlegessé válik. Ugyanígy a szervezetek (köztük a nevelési-oktatási intézmények) korszerű működése is lehetetlen e két funkció megjelenése és gyakorlása nélkül.

Szerepük megmagyarázza, miért is állítottuk őket reflektorfénybe a *Mester és Tanítvány* második számában. Témaválasztásunkat azonban olyan aktualitások is indokolják, amelyek a pedagógiai érdeklődés középpontjába emelték az ellenőrzés és értékelés problematikáját. Kötetünk segítheti az eligazodást ezekben a kérdésekben.

Örömünkre szolgál, hogy a lapban végre beszámolhatunk a katolikus közoktatás rendszerében zajló, de az egész oktatásügyre nézve nagy jelentőséggel bíró intézményellenőrzési és -értékelési programról.



Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Piliscsaba



Ara: 500 Ft