

Beköszöntő

A szándék, a tartalom és cím egymással értelemszerűen szoros kapcsolatban lévő fogalmak, melyek magyarázata mesterkéltnek tűnik, ha sokat ismételjük. Ezért is kell kihangsúlyoznom, hogy az **Opus et Educatio** online digitális periodikánk léte és remélt fejlődése alapvetően a jövőben megjelenő számok, s az azokban megjelenő írások által lesz értékelhető. S bár a didaktika egyik alaptétele, azonban nem kívánjuk e törekvésünket számonként a **T. Olvasó** számára ismételni refrénszerűen. A szándék ugyanakkor lényeges: olyan problémákkal foglalkozni, mely sokakat foglalkoztat, különösen azokat, akik a munka világával, az emberi tényezővel, annak fejlesztésével hivatásszerűen foglalkoznak. A szándék azonban nem öncélú, s különösen nem a divat vagy éppen sajátos kommunikációs célok által kijelölt témák elemzésére irányul. Egyszerű így leírni: független szakmai hangvétellel megfogalmazott írások közlésére, s azok által felvetett további eszmecserékre törekszünk. De ezt megvalósítani csak akkor lehet, amikor jelentős számú olvasó látogatja meg az online periodikánk portálját, s nem csupán időről-időre visszatér, hanem hozzászólásaival élővé, még inkább időszerűvé teszi a lapot.

A minőségre való törekvés lényeges vonása, hogy a két fő rovatunkban – **Tanulmányok** és **Eszmélés** – a szerzőt nem ismerő szakértők által lektorált írások jelennek meg. Az első rovat a tudományban már jelentősebb eredménnyel rendelkező szakemberek, minősített kutatók, oktatók stratégiai jellegű, új problémákat felvető, elemző írásait tartalmazza. A második a feltörekvő tehetséges doktoranduszok első kutatásairól, illetve sajátos ellenpontozásként vagy éppen az egyensúly igényét tükrözve a leendő mesterpedagógusok gyakorlatból érkező írásainak kíván helyt adni.

Egyetemi tanszékünk, a műegyetemi hagyományok szerint a minőség iránt elkötelezett, a tájékoztatás alapszabályait folyamatosan szem előtt tartva a tudományosság követelményeinek maximálisan igyekszik megfelelni. Ezért nem csupán gondolja a lapot tartalmi és formai szempontból, hanem a nevelés-oktatás ügye iránt elkötelezett közösségként feladatának érzi a hálózati tanulás legújabb eredményeit alkalmazni a szélesebben vett szakma közösség információkkal történő kiszolgálásában. Ezért is lényeges része minden számnak az új kutatásokról, könyvekről, publikációkról szóló kritikai recenziók blokkja, melynek tartalmát az aktuális kiadványok ismertetései adják. Így talán érzékelhető, hogy az elmélet-gyakorlat komplexitása és a kritikai reflexiók képezik a szakmai kommunikáció három pillérét, ami a formai kereteket is terveink szerint portálunkon kijelöli.

Végül, de ez szintén lényeges üzenetet tartalmaz, a címről: **Opus et Educatio**, hangzását tekintve egy kicsit archaikus, talán még konzervatívnak is tűnhet. Jelentését tekintve ugyanakkor a „Munka és nevelés”, ami több mint a hagyományos szakképzési profil, mely tanszékünket, a „szerkesztőség” bázisát, mint szervezetet közel másfél évszázada karakterisztikusan megkülönböztet más neveléstudományi műhelyektől vagy pedagógiai tanszékektől. A hazai szakképzés történetében való mindenkori aktív részvétel Stoczek József első műegyetemi rektor és tanárképző intézeti igazgatótól, Imre Sándor pedagógia-

pszichológia professzoron át Biszterszky Elemér professzorig, jelentős korszakokon átívelő tudós személyiségek sorával bizonyította, hogy a nevelés világa mennyire nyitott a társadalmi-gazdasági-műszaki jellegű fejlődés eredményeire. Ezt a hagyományt szeretnénk e legkorszerűbb informatikai alkalmazások támogatásával folytatni vagy éppen megújítani. Mindez persze akkor lesz eredményes, ha találkozik kezdeményezésünk a **T. Olvasó** elvárásaival, sőt igazán akkor leszünk közösen sikeresek, ha együtt alakítjuk a lap tartalmát, stílusát, arculatát. Vagyis alkotó partnerséget ajánlunk, melynek egyik fokmérője, ha rendszeresen olvassák hírleveleinket, ha böngészőjük kedvenceinek sorában az **Opus et Educatio** nem csak szerepel, hanem e portálon keresztül alkotó részvevője lesz az első számmal kezdődő új történetnek.

Benedek András egyetemi tanár
az **Opus et Educatio** alapító főszerkesztője

Az **Opus et Educatio** szakmai küldetése

Az **Opus et Educatio** olyan online elektronikus periodika, mely a szakmai-tudományos közélet számára objektív, korszerű információkat szolgáltat a munka és nevelés világában zajló hazai és nemzetközi fejlődési folyamatokról.

A periodikában megjelenő írások szakmai véleményeket, elemzéseket, kutatásokra és gyakorlati tapasztalatokra alapozott állításokat tartalmaznak, melyeket korrekt szakmai bírálat alapján a Szerkesztőbizottság közlésre alkalmasnak talált. A szerzők írásainak megjelentetése előtt a szerkesztők az érthetőség és olvashatóság szempontjai alapján tesznek javaslatot a megjelentetésre, a szerzők szakmai felelőssége a tartalom vonatkozásában elsődleges.

Az **Opus et Educatio** elkötelezett a tudományos értékek és minőség mellett, ugyanakkor teret kíván adni az adott multidiszciplináris keretek között elméleti szakembereknek és kutatóknak, felsőoktatási intézmények oktatóinak az alkotó vitára, a szakmai közvélemény véleményének minél szélesebb körben történő megismertetésére.

A periodika tudatosan teret ad és támogatja a gyakorlatban jelentős tapasztalattal rendelkező pedagógusok publikációinak megjelentetését, valamint tudatosan teret ad a munka és nevelés témakörében kutatómunkát végző doktoranduszok közleményeinek.

Az **Opus et Educatio** folyamatosan igyekszik a munka és nevelés témájában megjelent jelentős hazai és nemzetközi publikációkat bemutatni, szemlézni, kritikai elemzések tárgyává tenni, s ezzel a szakmai közvélemény számára nyitott eszmecserét biztosítani.

Online digitális lapunk, portálunk, s annak minden szolgáltatása az **open access** elve alapján mindenki számára korlátozás nélkül hozzáférhető.

MARÓTI ANDOR

Merre tovább andragógia? – A fogalomváltások tanulságairól**A kezdetek**

1956 őszén a debreceni egyetemen Durkó Mátyás speciálkollégiumot hirdetett a népművelés történelmi, elméleti és módszertani ismereteiről. Tény, hogy akkor a népművelésnek még nem volt kidolgozott elmélete és módszertana, amit erről mégis el lehetett mondani, azt Durkó jórészt a pedagógiából kölcsönözte, és ezt vetítette rá a gyakorlati tapasztalatokra. Mégsem volt ez teljesen megalapozatlan. A debreceni egyetemnek volt ugyanis egy legendás híru, akkor már nem élő tanára, Karácsony Sándor, akit évekkorábban Durkó is hallgatott, és akitől jó néhány gondolatot át tudott venni, még ha azok nem is illettek az ötvenes évek művelődéspolitikájába. Karácsony ugyan pedagógiát tanított az egyetemen, de a második világháborút követő években az Országos Szabadművelődési Tanács elnöke volt, és ennek megfelelően többször írt a felnőttek neveléséről. Különösen egy megállapítása volt elgondolkoztató, ami azonban épp a népművelési felfogás ellen szólt: „A népművelésben más műveli a népet, a szabadművelődésben maga művelődik a nép – ahogy igénye és kedve tartja”. S figyelmeztetésként hozzátette: „Bele ne essünk tehát a régi hibába...passzív valaminek ne vegyük a kultúrálendő felet... A kultúrálendő fél csak abban részesíthető, amit igényel. Hiába tömök, erőltetek bele egyebet, visszautasítja. A kultúrálendő fél igazán termőföld, azt termi, amihez kedve van, az gyökerezik meg benne, ami bele való”.(1)

1948-ban volt Révfülöpön egy országos szabadművelődési konferencia, amire Karácsony Sándort már meg se hívták, s ahol a Kulturális Minisztérium képviselője részletes bírálatot mondott a szabadművelődésről. Támadta romantikus felfogását, mely idealizálja a parasztság közt élő népi kultúrát, így a múltat fölébe helyezi a jelennek. Ezt a következtetést Karácsonynak az a megállapítása váltotta ki, mely szerint a nálunk uralkodó kultúra idegen, ezért vissza kell nyúlnunk a XVII. századig, amikor a protestáns prédikátorok szövegei még közvetlenül kapcsolódtak a magyar kultúrához. Szerinte ezzel a fordulattal alapozható meg az új magyar kultúra. S minthogy ez már csak a parasztság körében él, a művelődésnek is a folklorisztikus gyökereire kell építeni, „alulról fölfelé ható erővé” kell válnia, mert az minden olyan társadalomban él, amely „nem mechanikus, hanem organikus jellegű”.(2) Karácsony a művelődés demokratikus modelljét fogalmazta meg, ami azonban szemben állt az államilag felülről irányított kultúrával. A révfülöpi konferencián a szabadművelődésről mondott bírálat szerint „a társadalmi öntevékenység” mindaddig nem időszerű, amíg a reakciós erők elleni osztályharc be nem fejeződik. Addig a művelődésügy nem lehet semleges, szolgáltnia kell az ideológiai-politikai meggyőzést.(3) E bírálat jele volt annak, hogy a politikai hatalom fel akarja számolni a szabadművelődés szervezeteit, és helyébe a központilag irányított népművelést állítja. És ez rövidesen be is következett.

Amikor évekkor később Durkó Mátyás kialakította népművelési szemináriumát, már csak ehhez a fogalomhoz kötődve indíthatta el kezdeményezését, megkísérelve, hogy ezen belül fejlessze ki a dogmatikus szólamoktól mentes, hatékony gyakorlat elméleti alapjait. Voltak társai, akik vállalták az egyes tantárgyak tanítását. Nekik köszönhető, hogy az évtized végére a népművelést a debreceni egyetemen „harmadik szakként” fogadta el az illetékes minisztérium, kiterjesztve az egyetemi képzés egész idejére.

Ezekben az években Budapesten, a Népművelési Intézet Oktatási osztálya kezdeményezte, hogy a népművelés helyet kapjon az Eötvös Loránd Tudományegyetemen is. A képzés

tantervének kidolgozásában jelentős szerepe volt Novák Józsefnek. Ő korábban a szekszárdi múzeum igazgatója, majd a dombóvári tanítóképző tanára volt, és országosan a honismereti mozgalom szervezőjeként lett ismert. Az Intézet tervét támogatta a Művelődésügyi Minisztérium Közművelődési Főosztálya, sőt megnyerte ennek a minisztérium akkori vezetőjét, Benke Valériát is. Amikor azonban a minisztérium tárgyalni kezdett az új szak bevezetéséről az egyetem vezetőivel, kiderült, hogy erős az ellenállás a professzorok többségénél. Ők azzal érveltek, hogy a népművelés nem tudomány. Az ott dolgozóknak nincs szükségük egyetemi végzettségre, amit tudniuk kell, azt tanfolyamokon is megszerezhetik. A gyakorlati tapasztalatok persze igazolták ezt az érvelést, a főállásban népművelési munkakört betöltők zömének ekkor valóban csekély volt az iskolai végzettsége. Ez már az ötvenes évek elejétől így alakult, mert a kinevezésük feltétele a politikai megbízhatóság volt, a feladat, amit végezniük kellett, olyan kultúra terjesztése, amelynek ideológiai-politikai hatása van. Jellemző volt, hogy a népművelést ekkor kulturális agitációnak tekintették. A helyzet az 1956-os forradalom után változott meg. 1958-ban megjelentek a művelődéspolitikai új irányelvei, amelyek megfogalmazták, a társadalmi átalakulás feltétele az emberek „szocialista tudata”, s mert ez még hiányzik, ezért a tudatformálás a jövőben kiemelt fontosságú feladat. Nem elég tehát a kultúrát terjeszteni, annak hatásával is foglalkozni kell. Erre hivatkozva be lehetett bizonyítani, korszerű műveltség nélkül ez lehetetlen, ahhoz viszont, hogy a követelmény széles körben érvényesüljön, magas szinten képzett szakemberek kellenek. Elengedhetetlen tehát az egyetemi-főiskolai képzésük és alapjaként a tudományosan kimerített elmélet folyamatos kidolgozása, fejlesztése.

Az első lépések

Feltételezhető, elsősorban ez járult hozzá ahhoz, hogy a népművelés 1961-től fő szak lett a budapesti egyetemen, egy évvel később Debrecenben is. Az ELTE Bölcsészkarán támogatta bevezetését a Kar dékánja, Tálasi István, a tárgyi néprajzi tanszék vezetője, emellett László Gyula a régészeti tanszék tanára és Kovács Máté, a könyvtári tanszék vezetője, aki azt is vállalta, hogy a tanszékéhez csatolva elfogadja a Népművelési Szakcsoportot és a hozzájuk tartozó szakot. Ennek hatására a Kar és az Egyetem Tanácsa is megszavazta az új képzés indítását. A művelődéspolitikai országos vezetői persze úgy fogták fel a népművelést, hogy az kádereket képez majd a politikai meggyőzés számára, és csak később döbbsen rá arra, hogy nem ez valósult meg. Röviddel a népművelési képzés kezdete után Aczél György látogatta meg az egyetemet, és előadást tartott a népművelés-szak hallgatóinak. Amikor az előadása után lekísértem őt az egyetem kapujához, azzal búcsúzott, „hívjanak meg ide tanársegédnek”. Erre persze nem került sor, de később, 1964-ben egy országos népművelési ankéton a pártközpont kulturális osztályának vezetője és a művelődési minisztérium egyik miniszterhelyettese már keményen bírálta meg a két egyetem népművelés-szakán tanító tanárokat, akik „elméletieskednek”, ahelyett, hogy a gyakorlatra képeznék hallgatóikat. Furcsa volt tőlük hallani, hogy az egyetemen nem elméletre van szükség. Ez a vád persze nem is ezt tagadta, valójában arra irányult, hogy a szak tanárai elkezdtek feldolgozni más országok szakirodalmát, és azok ismeretében tették szavá a hazai gyakorlat korszerűtlenségét, rossz hatékonyságát. Egyúttal javasolták a központilag kijelölt nevelési feladatok helyett a gyakorlatnak a helyi szükségletekre építését és a programokon résztvevők aktív közreműködését.

Az így felhasznált szakirodalmat a szak oktatói részben lengyel és jugoszláv szerzők munkáiból, részben az elérhető nyugatnémet, francia, angol és amerikai szerzők munkáiból vették át. Közöttük jelentősebb hatást a varsói egyetem tanárának, Bogdan Suchodolski-nak a könyve jelentette, ami „A jövőnek nevelőnk” címmel jelent meg magyarul, s amelyben egy

hosszabb fejezet szólt a felnőttoktatásról. Döntő módon járult hozzá az elmélet kialakításához az UNESCO 1960-ban tartott világkonferenciája a kanadai Montrealban. Ez a konferencia először mondta ki a „permanens képzés és tanulás” szükségességét, felismerve, hogy a gyorsan változó világ miatt mellőzhetetlen a gyermekkori oktatás felnőttkori folytatása, a felnőttek sajátos helyzetének és gondolkodásának megfelelően. Ettől kezdve egyetemünkön szakunk oktatói népművelésen már felnőttoktatást, felnőttképzést értettek, sőt Durkó Mátyás ragaszkodott a „felnőttnevelés” fogalmához, amit ő a személyiség fejlesztésével azonosított. Az 1968-ban megjelent könyvének címe: „Felnőttnevelés és népművelés” lett, amivel azt érzékeltette, hogy e két fogalom közül az első a hangsúlyos, míg a népművelést annak inkább előzményeként lehet tekinteni. Abban a kultúra átadása még pótló jellegű volt, a csekély iskolázottságú emberek felemelési szándékával, míg a felnőttnevelés már a társadalom egészére kiterjedő sajátos feladatrendszerként jelent, a fiatalok képzettség kiegészítésével.

1967-ben alakult meg a Magyar Pedagógia Társaság Felnőttoktatási Szakosztálya. Elnöke Durkó Mátyás lett, szervező titkára pedig Novák József. Nekik köszönhető, hogy ez a szakosztály már kezdetben is eleven viták színhelye lett, és hozzájárult a felnőttoktatás korszerűsítéséhez. Jelentős szerepe volt ebben az Országos Pedagógiai Intézet felnőttoktatási osztályának, amelynek vezetője Csoma Gyula sikeresen kapcsolta össze az iskolai és az iskolán kívüli felnőttoktatás és képzés tapasztalatait és elméleti alapjait. Lényegében e szakosztály megalapítói kezdeményezték még 1966-ban a „Munka és művelődés” c. nemzetközi konferenciát, amit a Tudományos Akadémián a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat és a Szakszervezetek Országos Tanácsának Kulturális Osztálya hívott össze a szomszédos országok képviselőinek részvételével. A rendezvény bevezető referátumát én tartottam. Előadásomnak egyetlen részletét idézem fel, mert az bizonyította, hogy miként lehetett megfelelni az ilyen alkalmak iránt mutatkozó ideológiai-politikai elvárásoknak úgy, hogy az közben mégis lehetőséget adjon a dogmatikus gondolkodással párosuló szokványos gyakorlat bírálatára. Antonio Gramscit, az olasz kommunista filozófust idéztem a következő megállapításával: „Le kell szoknunk arról, és fel kell hagynunk azzal, hogy a kultúrát enciklopédikus tudásnak tekintsük; ebben a szemléletben az ember csak mint befogadó van jelen, akit meg kell tölteni és tele kell tölteni empirikus adatokkal, nyers és összefüggéstelen tényekkel, amelyeket szótár módjára raktároz el agyában, hogy aztán a külső világból jövő ösztönzés hatására minden alkalommal megadhassa a választ... A kultúra egészen más dolog. Saját belső énlünk megszervezése és fegyelme, saját személyiségünk birtokba vétele, olyan magasabb fokú öntudat megszerzése, amelynek révén képessé válunk történelmi jelentőségünk, az életben betöltött funkcióink, jogaink és kötelességeink megértésére”.⁽⁴⁾ Ha valaki figyelmesen követte ezt az érvelést, felismerhette, hogy Gramsci szavai ellentétben állnak azzal, amit nálunk a művelődéspolitikai hirdettek. Aszerint ugyanis a kulturális forradalom nem más, mint a kulturális javak széleskörű terjesztése, és a haladónak mondott értékek elfogadtatása. Ebben a felfogásban azonban az egyéni autonóm gondolkodás szóba sem került, a művelődéspolitikai a személyes fejlődést az osztálytársadalmi folyamatokhoz való igazodásban látta.

Ezt az eseményt azért is idéztem fel, mert érzékelteti, hogy a népművelés elméleti megalapozásában érlelődött már a személyiség-központú felfogás, amely a gyakorlatban a hangsúly áthelyezését célozta a kultúra átadásáról annak átvételére, személyes feldolgozására. Ez mutatkozott meg abban is, hogy az egyoldalú nevelési szemlélet szociológiai és pszichológiai megközelítéssel egészült ki egyetemi oktatásunkban, s amikor ennek módszertani vonatkozásait kerestük, el kellett jutnunk a kiscsoportos foglalkozások és az aktivizáló módszerek ajánlásához. A kiscsoportos képzés jelentőségét az észak-európai országokban elterjedt tanulókörökkel lehetett bizonyítani, amelyek a népfőiskolákkal együtt a

felnőtt lakosság egyharmadát képesek megnyerni a közösségi keretekben folyó rendszeres önképzésre. Az aktivizáló módszerek ismertetésére egy érdekes élményt idézhetek fel 1973-ból. Az előző évben a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat Csongrád-megyei szervezetének titkára keresett fel azzal a kéréssel, hogy segítsék kialakítani Szegeden a pedagógiai nyári egyetem mellett egy művelődéseméletit. Vállalkoztam arra, hogy megtervezem a tematikáját, és javasoljak hozzá előadókat. A cél az volt, hogy elméleti megalapozottsággal szóljunk a művelődés gyakorlati problémáiról. Ennek az előadássorozatnak olyan sikere volt, hogy a következő évben már csaknem kétszer annyian jelentkeztek a folytatására. Ez azonban már andragógiai volt. Nemcsak azt fejtettük ki külföldi példák felhasználásával, hogy mit jelent a felnőttoktatás korszerűsége, de módszertanilag is újszerű volt, amit alkalmaztunk. Néhány előadáshoz ugyanis kis csoportos vitát kapcsoltunk, lehetőséget adva arra, hogy a résztvevők szabadon fejtssék ki véleményüket a hallottakról. A program leginkább sikeres része azonban az volt, amikor Várnagy Mariannal együtt a gyakorlatban mutattuk be a különböző aktivizáló módszereket. Az úgynevezett 66-os módszer ismertetése úgy történt, hogy fölvetettünk egy problémát, és azt kértük, hogy az egymás mellett és egymás mögött ülők alkossanak 6 fős csoportokat, és hat perc alatt beszéljék meg a probléma megoldási lehetőségét. A teremben kb. 200 ember ült, akik csodálkozva fogadták felszólításunkat, mert ilyet még sohasem tapasztaltak. Ők úgy gondolták, ilyen létszámú hallgatóság csak előadást hallgathat. S amikor bízattuk őket, hogy mégis csak próbálják meg, amire kértük őket, csakhamar zsongás töltötte be a termet, majd a megadott idő lejártá után a csoportok képviselői egymás után mondták el, mire jutottak a megbeszéléseiken. Kiderült, hogy a szóban forgó probléma sokoldalú megközelítése tárulhatott fel így, sokkal gazdagabban, mintha arról egy előadó beszélt volna. A szerepjátékhoz egy tipikus helyzetet vázoltunk fel: egy településen megüresedik egy művelődési ház igazgatói munkaköre, és egy bizottságnak el kell döntenie, kit válasszanak a számításba vehetők közül. Önként jelentkezőket kértünk a bizottság tagjainak megszemélyesítésére, akik az adott hely különböző funkcióban levő vezetői. Nagy sikere volt annak, ahogy az egyes személyeket a közreműködők sajátos szóhasználatukban, érvelésükben jelenítették meg, de az is tanulságos volt, hogy mit jelenthet egy probléma megoldása, ha azt különböző nézőpontokból megközelítve próbáljuk felfogni, és megkíséreljük ezeket összhangba hozni. E módszerek bemutatásával persze nem szórakoztatni akartuk a résztvevőket, hanem azt szerettük volna elérni, hogy az aktivizáló módszereket gyakorlatukban alkalmazzák is, és ne elégedjenek meg az előadások szervezésével.

A következő évben kultúraelméleti tematikája volt ennek a nyári egyetemnek, az előadásokhoz kapcsolódó kiscsoportos vitákat a résztvevők már ismerősként alkalmazták. Megváltozott a szokványos kapcsolat az előadók és hallgatóik között: a hallgatóság egyenlő jogú partnerré vált, s nem egy előadásnál azt megelőzve tárta fel, mely kérdésekre várnak választ az előadás hallgatói. Ezek után nem volt meglepő, hogy a további évekre már nem kértek fel a művelődéseméleti nyári egyetem programjának tervezésére és gyakorlati levezetésére. Túlságosan nagy szerepet kaptak a résztvevők, ez szokatlan volt még akkor abban a társadalmi-politikai légkörben.

A fogalom változása

A 70-es években országosan változás történt a népművelés fogalmának használatában. Az 1970-es országos népművelési konferenciát befejezése után már közművelődésinek nevezték, ami jelezte, hogy ezt a területet a korábnál szélesebb értelemben, osztársadalmi jelenségként kell felfogni, úgy hogy az a kulturális élet egészét érintse. Ugyanez a szemlélet határozta meg az 1976-os közművelődési törvényt is, amely elvileg már nemcsak az

illetékesség körét bővítette, de azzal, hogy „művelés” helyett „művelődést” mondott, a hangsúlyt a kultúra közvetítéséről annak elsajátítására tette át.⁽⁵⁾ Meglepett, hogy a fogalomváltás indoklását adó miniszteri beszéd olyan érvelést használt, ami emlékeztetett a szabadművelődés elméleti alapjait kidolgozó Karácsony Sándoréra. Később tudtam meg, hogy ezt a beszédet a miniszter csak felolvasta, de nem ő írta. Azt a minisztérium egyik dolgozója fogalmazta meg, aki korábban az egyetemen nálunk tanult, és ismerte Karácsony Sándor érvelését.

A közművelődési törvény elfogadása után remélni lehetett, hogy a népművelés korszerűbb lesz. A gyakorlat azonban mégsem igazodott ehhez. A művelődési házakra korlátozódó népművelés továbbra is fenntartotta a régi fogalmat, és abban egyedül önmagát tekintette a közművelődésben illetékesnek, nem is kereste az együttműködést más intézményekkel. (Pl. az iskolákkal, a könyvtárakkal). Egy jellemző esetet tudok erről felidézni. Ekkor született meg az a javaslat, hogy az eleinte „nevelési központnak”, később „általános művelődési központnak” nevezett új típusú intézményben több intézmény kerüljön közös vezetés alá, és ez lehetővé tegye az együttműködésüket. Alkalmam volt megismerni a csepeli ÁMK helyzetét, ahol a pedagógusok panasztak, iskolájukban a tanulók tanulmányi átlaga: 2.6. Ennek oka szerintük az, hogy a többségük hátrányos helyzetű családokból érkezik, a szülők iskolai végzettsége csekély, egyesek börtönviseltek, és ezt a hátrányt a tanárok nem tudják kiegyenlíteni. Megkérdeztem az intézmény művelődési házi részlegét, ők mit tesznek ennek a problémának a megoldására. Azt felelték, ez nem az ő feladatuk, Ők a gyerekeknek bábelőadásokat, a nagyobbaknak pedig discót adnak. Együttműködésről tehát szó sem volt, az egyes részlegek egymástól elkülönülten dolgoztak. Mindegyik a kultúra közvetítésében gondolkodott, és nem azokban az emberekben, akiknek a művelődéséért valamit tenni akarnak.

Hasonló tapasztalatom volt az egyetemen, ahol a rokonnak tekinthető szakok együttműködéséről volt szó ekkor egy komplex elmélet alapján. A Művelődéskutató Intézet igazgatója, Vitányi Iván javasolta, a Bölcsészkaron a muzeológiai szakok, a könyvtár szak és a népművelés közös művelődéstörténeti, művelődéseméleti alapról induljanak, és erre építve specializálódjanak. Javaslatait valamennyien elutasították. A múzeumi szakok vezetői azt mondták, a múzeumok tudományos intézmények, nem népművelésiek. A könyvtár-szak akkori vezetője ugyanígy érvelt. És itt nem egyszerűen a tudományos és a gyakorlati profil szembeállítása jelent meg, hanem az a meggyőződés is, mely szerint a kultúra közvetítésében a tárgyak feldolgozása jelentősebb, mint az emberekre tett hatás.

Ezekben az években már széles körben terjedt el az „élethosszig tartó tanulás” szükségessége. Hozzájárult a felnőttoktatás elismeréséhez, anélkül azonban, hogy a fiatalkori és felnőttkori tanulást-tanítást a szakmai közvélemény egységes rendszerként fogta volna fel. Ha ez az összefüggés világossá vált volna, észre kellett volna venni, hogy a fiatalok iskolai oktatásában a tananyag megtanításával egyenértékű feladat az iskolán túli önképzés igényének és képességének a kifejlesztése. Ugy, hogy szerves kapcsolat épüljön ki a felnőttoktatás és közművelődés intézményeivel. Ilyen kapcsolódás igénye azonban hiányzott az érdekeltek gondolkodásából. Jellemző problémaként említhetem meg, hogy még a Pedagógiai Társaság Felnőttoktatási Szakosztályán belül sem sikerült igazán elérni ekkor, hogy a szakosztály tagjai között közös legyen az érdeklődés a felnőttoktatás problematikája iránt. A szakosztály tagjai ugyanis különböző ágazatokban dolgoztak, a többségüket kizárólag csak annak a szűkebb területnek a problémái érdekelték. Elkülönült egymástól az iskolák esti és levelező tagozatán tanítók érdeklődése, a munkaerő-piaci esélyeket javító szaktanfolyamok szervezői, a vezetőképzésben, a távoktatásban dolgozó szakembereké, a tudományos ismeretterjesztés szervezői, az egészségügyi felvilágosításban érdekelteké, a rádió és a televízió műsorait

készítőké, a büntetés-végrehajtás intézményeiben dolgozó nevelőtiszteké. Az ágazati szemlélet ellent mondott annak is, hogy a részterületeket átfogó elméleti háttér nagyobb érdeklődést váltson ki; a gyakorlatban dolgozók többsége nem érezte, hogy ez jelentős mértékben hozzájárulna a munkájuk hatékonyságának javításához. Amit a Pedagógiai Társaság Felnőttoktatási Szakosztálya mégis sikerrel valósított meg: az a nemzetközi látóköri szélesítése volt. A külföldi konferenciákról szóló beszámolók és a külföldi szakemberek előadásai mindig nagy érdeklődést váltottak ki.

Véleményem szerint a közművelődési szemlélet sem tudott érvényesülni a kultúraközvetítő gyakorlatban. A különböző kulturális intézmények közművelődési illetékességüket – ha egyáltalában gondolkoztak erről – a látogatók számának növelésében látták, gyakorlatilag tehát a hatást mennyiségi vonatkozásában fogták fel, s nem minőségileg. Amikor a rádió és a televízió elindította a Mindenki iskoláját, hogy segítse az iskolai végzettség javulását, reméltük, hogy ez a kezdeményezés szélesebbé válhat a tömegkommunikációban. Felajánlottuk, hogy az egyetemen felnőttoktatási-közművelődési profillal speciális irányt alakítunk ki a tömegkommunikációnál dolgozók számára. Akkor a Felnőttoktatási Szakosztályunk titkára, Csiby Sándor volt a rádió és a televízió oktatási osztályának vezetője, és ő nagymértékben segítette ennek az elgondolásnak a kidolgozását. Az együttműködésből mégsem lett semmi sem, a rádió és a televízió szakemberei ugyanis kijelentették, az ő feladatuk nem a népművelés, nem is az oktatás, hanem a hírközlés és a szórakoztatás. A kulturális intézmények többsége hasonlóképp a szórakoztatást tekintette feladatának. És ez a vélemény ma különösen erősödik, amikor a kultúra átadásában fő szerepe a pénzben kifejezhető bevételnek van. Ebből következik az is, hogy nem számít, mennyire alacsonyak a kielégítendő igények, és ennek megfelelően a közvetítendő kultúra színvonala sem. Az ilyen felfogás mellett magától értetődő, hogy ezek az intézmények arra sem tartanak igényt, hogy a közönségkapcsolatukhoz közművelődési szakértőt alkalmazzanak.

Az egyetemek népművelés-szakán az andragógia mégis mind nagyobb helyet kapott. Noha a népművelés-szakot ekkor már művelődésszervezőnek nevezték, tantervében két nagyobb egység volt: az egyik a kultúrával kapcsolódott össze, és tartalmazta a művelődéstörténetet, a kultúra filozófiáját és szociológiáját, a másik pedig az andragógia nevelélméletét, pszichológiáját és módszertanát. És amikor a 21. század első évtizedében a hazai felsőoktatás áttért a bolognai rendszerre, ez utóbbi határozta meg képzésünk elnevezését, tekintettel arra, hogy ez a fogalom volt az, amit különböző külföldi egyetemeken – az Egyesült Államoktól kezdve az európai egyetemek jó részében – meg lehetett találni, igaz, többségükben felnőttoktatás, felnőttképzés néven. Nálunk meglepően sok felsőoktatási intézmény vállalkozott ekkor az andragógia bevezetésére. Még a tanítóképzők is felsorakoztak az egyetemek és tanárképző főiskolák mellé, talán azért, mert remélték, ezzel növelni tudják hallgatóik számát, és az anyagi helyzetük is erősödhet. Az első években valóban sokan jelentkeztek erre a szakra, az andragógia egy ideig a legdivatosabb tanulási lehetőségnek számított. Mindaddig, amíg nagymértékben lecsökkent az államilag támogatott, ösztöndíjas hallgatói létszám. Ennek következtében az andragógia szakot meghirdető felsőoktatási intézmények száma is kevesebb lett.

Az ELTE-n e probléma nem volt érezhető, a szakra jelentkezők száma lényegében nem csökkent. És nem került válságba a képzés tartalma sem, mert oktatói közt ott voltak azok, akik a felnőttoktatás elméletével, módszertanával már egyetemi tanulmányaik közben megismerkedtek, és a felkészültségüket azóta rendszeresen tovább fejlesztették. Szabóné Molnár Anna, Kraiciné Szokoly Mária és Striker Sándor még a népművelés-szakon szereztek egyetemi végzettséget, s lettek később ennek az alapnak tovább fejlesztői, amikor e szak

andragógia-szakká alakult át. Az andragógia átfogó jellegét mutatta, hogy több speciális irányt bontott ki, így a személyügyi, az oktatásszervezői, a munkavállalás tanácsadói és a humán erőforrás menedzseri szakirányban. Itt kapott helyet a művelődésszervezői szakirány is, a régi népművelési szak maradványaként. Bár a látszat az, hogy ez a szakirány idegen elem az andragógiában, egy rokon vonás kétségtelenül mégis felfedezhető közöttük. Ahogy a népművelést a közművelődés váltotta fel, a felnőttoktatás kultúraközvetítő jellegét váltja fel napjainkban a tanulás-központú felfogás. Igaz, e váltásokat mindkét területen erősen akadályozza a szokványos gyakorlati felfogás, amelyre jellemző, hogy elméleti alapok nélkül próbál eredményeket elérni. Eredményei azonban a résztvevők számának növelésében mutatkoznak meg, és semmit sem árulnak el az információk elsajátításának, a készségek és képességek fejlődésének színvonaláról. Ehhez persze nélkülözhetetlen a tanulási folyamatok empirikus elemzése, ami szerves kapcsolatot teremthet elmélet és gyakorlat között, mert feltárja, mi is történik a tanulás folyamatában, és megmutatja, mit kell a gyakorlatban tenni e folyamat kedvezőbb alakulása érdekében.

Észak-Európa országaiban a felnőttek egyharmada már rendszeresen képz magát. Ez az arány nálunk alig néhány százalék. Remélhető, hogy előbb-utóbb felzárkózunk, ha a gazdaságunkat korszerűbbé, a közvéleményt pedig demokratikusabbá akarjuk tenni. Az, hogy egy ilyen irányváltás a jövőben bekövetkezik-e, az nagymértékben függ a közvélemény alakulásától. Ezért szükséges lenne, hogy az andragógiáról szóló véleménycsere ne maradjon szűk szakmai körben, állásfoglalásai terjedjenek a társadalom egészében.

Hivatkozások

- (1) Karácsony S.: *Új Szántás*. 1947. 1. 3-4. o.
- (2) Karácsony S.: Ugyanott
- (3) E. Kovács Kálmán: A szabadművelődés kérdéseiről. *Új Szántás*. 1948. 8-9.
- (4) A. Gramsci: *Marxizmus, kultúra, művészet*. Kossuth Kiadó, 1965. 188-189. o.
- (5) *Törvény a közművelődésről*. Kossuth Kiadó, 1976.

VELKEY GÁBOR

Az oktatási rendszer konszolidációjának egy lehetséges iránya

A rendszerváltás utáni második évtized közepétől a különböző nagy állami ellátórendszerek fenntarthatatlansága és az e rendszereket újragondoló átfogó reformok szükségessége egyre szélesebb körben fogalmazódott meg hazánkban. A rendszerváltás során a legfontosabb társadalompolitikai alapkérdésekben megszülettek a szükséges döntések. Ez a kvázi konszenzus azonban nemcsak törékeny volt, hanem ekkorra el is porladt. Egyrészt a társadalom számára nem volt részleteiben ismert, így nem is válhatott elfogadottá, másrészt az utólagos politikai átértelmezések tudatosan verték szét a megegyezés maradványait.

2010-re minden érintett számára egyértelművé vált a rendszert szétfeszítő zavarok sokasága, a működtetés, finanszírozás korábbi rendszerének fenntarthatatlansága, vagyis – ahogy a témakört részletesen tárgyaló „Dinamikus egyensúlytalanság” című 2013-ban megjelent könyvem (Velkey 2013) alcímében fogalmazok – a közoktatási rendszer szétesése.

A 2010-es parlamenti választások után az országgyűlésben minősített többséget szerzett – így a korábbi kormányokat gúzsba kötő kétharmados szabályok által nem korlátozott – kormánypártok széles társadalmi felhatalmazásukra hivatkozva a teljes társadalmi rendszer radikális átalakításának szándékával léptek fel. Ennek értelmében az alkotmányos rendszert és az állam irányítása alá tartozó minden további részrendszert, a közigazgatást, területi igazgatást, önkormányzati rendszert, továbbá az intézményes humán közszolgáltatások mindegyikét, közöttük az oktatás, a szakképzés és a felsőoktatás rendszerét is alapjaiban változtatták meg. Mindezt széles társadalmi és szakmai konszenzus igénye nélkül, pusztán politikai legitimitásukra hivatkozva, alig néhány hónapos előkészítés és formális szakmai egyeztetések után hajtották végre. Vagyis vitathatatlanul egyoldalúan, kíméletlenül gyorsan és mélyreható változásokat eredményezve. Az elmúlt három-négy év oktatási rendszert érintő folyamatát joggal nevezhetjük *felforgatásnak*, miként könyvem alcímében is olvasható.

Jelen tanulmányban e *széteső*, majd *felforgatott* rendszer *konszolidációjának egy lehetséges irányát igyekszem felvázolni*. Ennek során képzési szintenként haladva röviden összefoglalom a 2010 előtti legfontosabb jellemzőket és az elmúlt néhány év változásait, majd ezek alapján fogalmazok meg javaslatokat a feltárt problémák kezelésére.

Az alapellátási rendszer újragondolása

Az alapellátás 2011 előtti zavarai a következő fő okokra vezethetők vissza:

1. A csupán a valós költségek egyre csökkenő részét fedező fejkvóta alapú normatív finanszírozás.
2. Az állami feladat települési önkormányzatok révén történő ellátása és finanszírozása.
3. A térségi feladatellátás nem megfelelő szabályozása.
4. Az önkormányzati fenntartásból következő helyi közösségi ellátás-szervezési felelősség.
5. Az egyes speciális feladatokhoz, ellátásokhoz, képzési programokhoz kapcsolt egyedi normatívák meglehetősen bonyolult rendszere.
6. Az országos kisebbségi önkormányzatok, egyházak (kvázi állami intézményfenntartók) kiegészítő normatívája.
7. A bérek leértékelődése, a szolgáltatást nyújtó személyzet szűkülése és a munkaterhek folyamatos emelkedése.

Ezek az okok együttesen eredményezték azt, hogy óriási különbségek jöttek létre az állam által térítésmentesen nyújtott szolgáltatások színvonalában és az azokhoz való hozzáférésben. Túlterhelt, alulfizetett, így a túlterheltség ellenére kiegészítő jövedelem után rohangáló, munkájukra odafigyelni alig képes szakemberekkel, akiknek a tevékenységét ráadásul el sem ismeri a közvélemény (alacsony presztízs), és akiknek a rekrutációját az elmúlt bő másfél évtizedben erős kontraszelekció jellemezte, azt a felelősségteljes és komplex tevékenységet, melyet az oktatás megkövetelne, bizonyosan nem lehet színvonalasan elvégezni. Leegyszerűsítőnek és félvezetőnek tartom azonban azokat a megközelítéseket, melyek ez utóbbi problémakör rendezésének ígéretével kezelni vélik azt a komplex problémahalmazt, melyre a fentebb megfogalmazott hat pont együttesen hívja fel a figyelmet. Fordítva azonban szorosabb az összefüggés: ha nem történik meg a pedagógustársadalom gondjait feszítő problémák orvoslása, akkor még a legjobban felépített rendszer is eredményességi és működtetési problémák tömegét fogja felmutatni.

A nemzetközi gyakorlat alapján az alapellátás szervezésében két eltérő modell különböztethető meg: az állam által, tehát központosított hatáskörben nyújtott és szervezett szolgáltatás, illetve a decentralizált, a helyi társadalom által vállalt, felügyelt és szervezett szolgáltatásszervezés. Bár többnyire a tiszta modellek a jellemzőbbek, előfordulnak átmeneti formációk. Ilyennek tekinthető a magyar rendszer is.

A hazai oktatási rendszer a rendszerváltás előtt egyértelműen a központosított, a rendszerváltás után pedig a helyi társadalom hatáskörében szervezett oktatási modell jellemzőihez állt közelebb, ez utóbbin belül pedig az intézményi szinten hozott döntések dominanciájával jellemezhető országok közé tartozott (Balázs–Palotás 2006), ahol a hatásköröket egyre nagyobb arányban üresítette ki az új évezred első évtizedének második felére már szinte kezelhetetlenné váló forráshiány. A 2011 utáni változtatások radikalizmusát jól szemlélteti, hogy az egyik szélső helyzetet jelentő modellirányból (szélsőségesen decentralizált modell) az állam által nyújtott és egyúttal szélsőségesen centralizált szolgáltatási rendszerbe léptünk át.

A 2011 előtti rendszer feltárt zavarai közül a közvetlen állami fenntartásba és központosított irányítás alá vont új rendszer elvileg szinte automatizmuszerűen kezelte az önkormányzati fenntartásból (2.), továbbá a települések erősen differenciált pénzügyi helyzetéből és a fejkvótaalapú finanszírozásból (1.) következő problémákat. Miután az alapellátás talán legtöbb zavara főképp erre a két okra volt visszavezethető, feltételezhetnénk, hogy ezzel a korábbi súlyos zavarok orvoslása és a rendszer kiegyensúlyozott fejlesztése elől elhárultak az akadályok. Sajnos azonban ez nem következett be, és nem is várható a gyors előrelépés, mert egyrészt a fennmaradó öt probléma csak részben vagy egyáltalán nem szűnt meg, másrészt az önkormányzatok szerepe az infrastruktúra biztosításában megmaradt, továbbá nem oldódott az akut forráshiány, ami a színvonalas szolgáltatás nyújtását különösen személyzet biztosításában, de a tárgyi eszközök, felszereltség, továbbá az alap infrastruktúra terén is jelentősen akadályozza. A rendszer részét képező egyházi (és kisebbségi önkormányzati) kiegészítő normatíva (6.), illetve az önkormányzatok (háromezres lélekszám felett) megmaradó szerepe az infrastruktúra és az eszközök biztosításában továbbra is különbségeket eredményez az állam által garantált szolgáltatásokban, azok támogatottságában, így színvonalában, szélességében is. Ez a szabad iskolaválasztás lehetősége mellett a szolgáltatásért folyó verseny fennmaradását eredményezve a szegregációs folyamatok továbbélésének veszélyét erősíti (5.).

A 3. pontban megfogalmazott kérdéskör kezelését, vagyis az általános iskolai oktatáson kívüli további alapszolgáltatásokhoz történő hozzájutás feltételeit elvileg továbbra is térségi szinten nyújtja az állami fenntartó járási egységekre alapozódó szolgáltatásszervezése. A szolgáltatások államosításának folyamatában a korábbi rendszerek szétestek, majd az egyes

szolgáltatóegységek (intézmények, telephelyek) szintjén kizárólag a szociális jellegű intézményi szolgáltatások (egész napos ellátás, iskolai étkeztetés, iskolaorvos) feltételrendszerét teremtették meg. A gyermekjóléti szolgáltatások továbbra is az önkormányzati szint feladatát képezik, amit jellemzően társulási formában szerveznek meg a települések. E téren az elmúlt években – a kezelendő problémahalmaz egyértelmű növekedése ellenére – előrelépés helyett egyértelmű visszalépés következett be, nemcsak a kisebb, de a nagyobb települések esetében is, amiben fontos szerepet játszott a civil szolgáltatók finanszírozásának szűkítése. A pedagógiai szakszolgálatok és szakmai szolgáltatások rendszere az állami ellátás keretei között szerveződik, formálisan a feladatellátás biztosított, gyakorlatilag azonban sem a személyzet, sem a feltételrendszer nem teszi lehetővé a szükségleteknek megfelelő tartalmi ellátást. E téren tehát inkább a rendszer széteséséről, mint újjászerveződéséről beszélhetünk. Ez a célzott normatívák rendszerének megszűnésével is összefügg, hiszen a korábbi finanszírozási rendszer az ellátási szükséglet feltárásában és kezelésében tette érdekeltté a szereplőket, az új azonban csupán a legszükségesebb személyzet bérkeretének biztosítását írja elő.

Vizsgálataim szerint az önkormányzati fenntartásból következő helyi közösségi ellátásszervezési felelősség a helyi elit érdekeinek szinte korlátok nélküli érvényesülését eredményezte (4.). Az önkormányzatoktól elvont ellátásszervezési hatáskör elvileg ezt a problémát kezelné, ám a túlpolitizált, hatalmi-politikai aspirációkkal terhelt állami intézményfenntartás nem a szakszerűséget, hanem az államot kisajátító politikai és társadalmi elit érdekeit közvetíti, miközben a helyi közösségi, munkavállalói és szakmai kontroll szerepét minimálisra csökkenti.

Az (7.) új rendszer talán súlyosabb következményei az oktatás-nevelés intézményes szolgáltatásaiban kulcsszerepet betöltő személyzet munkafeltételeinek változásában jelentek meg. A kötelező óraszám növekedése, a tartalmi előírások változása, egyre merevebbé válása, az önálló kezdeményezések, kreativitás erőteljes korlátozása, a túlmunka, többletfeladat pénzügyi ellentételezésének megszűnése, a féloldalasan (a pályakezdők érdemi béremelése a tapasztalt pedagógusok helybenjárata mellett) bevezetett életpályamodell, a végtelenül centralizált rendszerből következő függőségek egyenként és összességében is nagyban akadályozzák, szinte lehetetlenné teszik a minőségi munkavégzést.

A jövőre vonatkozó fő kérdés továbbra is az, hogy a fentebb vázolt két tiszta modell közül melyik irányában fejlesztjük a napjainkban is működési zavarok sokaságától terhelt hazai alapellátási rendszert. Megítélésem szerint, amíg a decentralizált modell működéséhez nélkülözhetetlen kiegyenlített területi struktúrájú és az alapellátások teljes körének finanszírozásához szükséges pénzügyi erőforrásokkal rendelkező önkormányzati rendszer nem jön létre, addig a decentralizált modell szerinti szolgáltatásszervezés súlyos, szinte kezelhetetlen kockázatokat hordoz. Bár a 2011 utáni változások a közigazgatás hazai rendszerét szintén radikálisan átformálták, az önkormányzati rendszer alapstruktúráin nem változtattak. A decentralizált rendszer teljes egészében központosított finanszírozással nem képzelhető el. A helyi közösség szolgáltatásszervezési felelőssége csak közösségi életében aktív, pénzügyileg nemcsak erős, hanem önálló, szolidáris önkormányzatokkal lehet sikeres. A megfogalmazott kritikai észrevételek egyértelműen kijelölik a továbblépés lehetséges útját, feltéve, hogy a 2011-es irányt megtartva az állami fenntartás modelljében gondolkodunk tovább. A helyi közösségi és a társadalmi (továbbá a szakmai és munkavállalói) kontroll ugyanis az állami fenntartáson alapuló modell esetében is érdemben javítható. Ehhez olyan rendszert szükséges létrehozni, mely

- a területileg érintett önkormányzatok társadalmi felügyelete mellett az iskolaszékek felépítéséhez hasonló módon szervezett,

- a jogszabályok szerint járási szinten decentralizáltan létrehozott, saját hatáskörökkel rendelkező állami fenntartót jelent,
- a fenntartótól elkülönített intézményi költségvetést garantál.

Az egyházi képzések állami finanszírozása esetén az állami intézmények versenyhátránya csak úgy csökkenthető, ha az állam fő szempontként kezeli és mindenki számára hozzáférhetővé teszi a tehetségek differenciált gondozásához szükséges feltételeket biztosító szolgáltatásokat.

Az alapellátás megszervezésének e felvázolt modellje, tekintettel a komplex szolgáltatásokra (oktatási, szociális, közművelődési, közösségi feladatok), az integrált helyi társadalmi kapcsolatokra (egyéb helyi közösségi, közművelődési, felnőttképzési funkciók) és a területi léptékre, szoros rokonságot mutat a Kozma és munkatársai által felvázolt „általános művelődési központokkal”. Az itt vázolt javaslat ugyan – a külső feltételek (önkormányzati rendszer, helyi társadalmak, közösségek állapota) és a négyévente végrehajtott „rendszer váltások” tarthatatlansága miatt – az állami fenntartás modelljének továbbvitelében gondolkodik, azonban többéves előkészítés és szerves fejlődés eredményeként könnyen átvihető a decentralizált modell irányába is, erősítve az alulról építkező, a helyi társadalom érdekeit is közvetítő rendszer pozitívumait.

A középfokú oktatás és az iskolarendszerű szakképzés továbbfejlesztése

A középfokú oktatás, képzés és intézményrendszer működési zavarai öt csomópont köré csoportosíthatók:

1. A szakirodalom nemzetközi trendekre hivatkozva rendre felveti a szelektíven építkező középiskolai intézményrendszer komprehenzív (Lóránd 1997) irányba történő módosításának kérdését (Csapó 2008). Bár ez a törekvés szakmailag sok szempontból alátámasztható, a teljes intézményrendszeren nehezen átvihető, továbbá a rendszer további dezintegrációját eredményezve bevezetése egyenesen káros lehet. A továbbfejlesztés irányát azonban e törekvéssel összhangban kellene meghatározni. A tanulók többségét érintő általános iskola utáni intézményváltás még hosszú évekig nem látszik elkerülhetőnek, miként az sem, hogy a középiskolai intézményrendszer egyes elemei ne a jelentkezők valamilyen szelekciójára épüljenek. A kulcskérdés az, hogy hány éves korban és milyen elágazásokat kínálva történik a szelekció.
2. A rendszerváltást követően a középfokú oktatás képzési idejének több lépcsőben történt növelése, a korábban párhuzamosan folyó szakmai és közismereti képzés szétválasztása és az így élesen elkülönített szakképző évfolyamok lényegében egy kísérletet jelentettek a pályaválasztás kétlépcsős rendszerének bevezetésére. A rendszer lényegét adó szabályok azonban több lépésben – elsősorban az intézmények tanulószervező és -megtartó érdekei miatt – felpuhultak, majd be is záródtak, és immár felmenő rendszerben ismét a párhuzamosan szervezett szak- és közismereti képzés jellemzi a rendszert (az érettségizettek esetében korlátozott formában megmaradt a kétlépcsős rendszer, lásd technikus képzés, érettségi utáni szakképzés). A tizennégy éves korban történő pályaválasztásban értelemszerűen sem a gazdasági szereplőknek, sem a gyakorlati képzés szervezésének, sem a kamaráknak nem lehet érdemi szerepük, vagyis munkaerő-piaci szempontból bizonyosan nem is lehet megalapozott, így a szakiskolai képzés szervezésének régi-új modellje nem jelenthet megoldást sem a hiányszakmák problémájára, sem a szakiskolai tanulók létszámának csökkenésére.
3. A képzési szint kiválasztásában két szempontnak; az általános iskolai eredmények és a felvételi esélyeknek van döntő szerepe. A képzés irányában a családi tradíciók,

feltételezett perspektívák, szaktantárgyi eredmények a döntőek. Széles körben megfigyelhető jelenség még, hogy a magasabb iskolai végzettség presztízse felülírja a szakirányt. Erre a felül kiszélesedő képzési kínálat jó lehetőséget teremtett a felsőoktatás és az érettségit adó képzések esetében is. Részben ennek tudható be, hogy a jobb képességű tanulók egyszerűen elfogytak a szakiskolákból. A magasabb szintű képzési kapacitások szűkítése és az ezáltal mesterségesen visszaszorított kereslet azonban a szelekciós mechanizmusokat nem változtatja meg, így nem is alkalmas a probléma érdemi kezelésére, az a képzés tartalmi elemeinek (általános iskolai kompetenciaalapú oktatás, a manuális képességek szerepének növekedése) újragondolását kívánja.

4. A tanulók számára hat-, tíz-, tizenkét és tizennégy éves korban is intézményválasztási alternatívát kínáló rendszer indokolatlanul bonyolult. A legkésőbb az általános iskola befejezésekor kényszerűen meghozott továbbtanulási döntés fő kérdése, hogy valójában mi alapján is történik. A hazai rendszer vállaltan két szempontot kínál fel: az elkötelezett képzés választásának lehetőségét, illetve a tanulók képességek szerinti szétválogatását. Bár a tanulók képességek szerinti szétválogatása (különösen az alacsonyabb életkorokban) oktatásszervezési és hatékonysági szempontból is vitatható, vizsgálataim és a szakirodalom is egyértelműen azt erősítik, hogy a tanuló képességeinél lényegesen fontosabb szerepet játszanak a szelekcióban a külső, elsősorban családi, társadalmi összetevők és a gyermek által elért vagy elérhető intézményes szolgáltatások minőségi jellemzői.
5. Vizsgálataim és a szakirodalom bizonyította, hogy a TISZK-rendszer bevezetése nem hozott érdemi előrelépést a szétaprózódott képzési rendszer és infrastruktúra akkumulációjában, vagy az ellátások területi összehangolásában. Bár az RFKB-k fontos hatáskörökkel rendelkeztek a középfokú szakképzés szervezésében, sem a munkaerő-piaci szempontok érvényesítésében, sem a területi összehangolásban nem sikerült áttörést elérniük, amit a bizottságok megyei szintre telepítése és gyengített hatáskörei várhatóan a jövőben sem segítenek majd.

A középfokú oktatási intézményrendszerek nemzetközi összehasonlító elemzése (Benedek 1997, Habók–Szuchy 2007, Köpeczi 2006, Küllő és mások 2013) képzési időszak növekedésén, a képzési tartalmak bővülésén, a magasabb képzettségek munkaerő-piaci felértékelődésén és a képességek fejlesztésére koncentráló, így az egész életen át tartó tanulás feltételeinek megteremtését segítő tartalmi megújuláson kívül érdemi szerkezeti sajátosságokat nem tárnak fel. Az az építkezési modell nevezhető általában jellemzőnek, mely a tényleges pályaválasztást a későbbi életszakaszra tolja és szakmai képzési kimenet kiválasztásához közelíti. Jellemző még a téves, vagy nem megalapozott választás korrekciójának lehetővé tétele.

E nemzetközi tendenciáknak élesen ellentmond a közismereti képzés szakiskolai szűkítése, a képzési idő és a tankötelezettség korának csökkentése, a párhuzamos képzés következtében aránytalanul leterhelt és a gimnáziumok tanulóival a felsőoktatásért folytatott versenyben hátrányba kerülő szakközépiskolások helyzete, valamint a „zárt pályát” eredményező korai pályaválasztás.

Mindezek fényében a hazai problémák kezelésének lehetséges módja a pályaválasztás feltolása a szakképzés megkezdéséhez. Ehhez azonban elengedhetetlenül szükséges, hogy a közismereti képző szakaszban valóban csak szakmai orientáció és pályaválasztást megalapozó képzés folyjék, és az széles körben történjen, hogy a pályaválasztás mind a képességek, mind a munkaerő-piaci folyamatok oldaláról alátámasztott lehessen. A szakiskolákra jellemző negatív szelekció korlátozása is a megelőző képzés átalakítását kívánja. A képzés irányának kiválasztása ez esetben is a megelőző szakaszban írja elő a választást megalapozó ismeretek elsajátítását és a szükséges kompetenciák kialakítását. Mindez a komprehenzív képzési

rendszer irányába történő továbblépést jelenti, és az alapképzés legalább egy-, de inkább kétéves kiterjesztésével érhető el, vagyis több európai országhoz hasonlóan tizenhat éves korra kitolt alapképzést jelent, amin belül biztosítható az intézményen belüli képességek szerinti szelekció. A pályaválasztás tizenhat éves korra kitolva, továbbra is három irányban történhet (két éves szakiskola – speciális szakiskola –, három éves szakközépiskola és gimnázium).

A szakmai vizsgára felkészítő iskola fogalmára alapozva és a szakképzés-szervezési társulás (társaság) logikáját követve a szakképzést kizárólag e tevékenységet folytató szakiskolák végeznék. Ezek fizikai bázisa a központi képzőhely (műhely), ami a TISZK-modellnek megfelelően széles szakmacsoportot átfogó, időben előrehaladva egyre kevésbé szétaprózódott, napi ingázással elérhető térben centralizált, a csúcstechnológiát felvonultató, akár több telephelyet is működtető létesítmény lenne. Ez lényegében a TISZK-modellnek megfelelő jövőképet jelent. A központi képzőhely biztosíthatná az érettségihez kötődő szakképzés gyakorlati képzésének fizikai bázisát is, így maga köré szervezné a szakközépiskolák hálózatát. Az alapképzés utolsó két évéhez kötődő szakmai orientációt és pályaválasztást megalapozó képzéseket a lehető legszélesebb kínálat felmutatásával a központi képzőhely és a köré szerveződő szakközépiskolák bázisán az azokban foglalkoztatott szakemberek végeznék. Szintén a központi képzőhely által szerveződne a szakközépiskolai tanulók számára is kötelező nyári üzemi gyakorlat.

Az alapképzés kitolásának fontos hozadéka a szolgáltatás decentralizációja, hisz az alapképzés intézményeiben hosszabb időt töltenének a diákok, amire a rendelkezésre álló infrastruktúra a gyermekszám és a tanulócsoporthoz számának évek óta tartó csökkenése miatt alkalmas (vagy könnyen azzá tehető). Az érettségit adó képzések a mérhető hatékonyság, a szükséges szakembergárda és az infrastruktúra alapján a kis és középvárosok szintjén racionálisan megszervezhető, aminek nagyon fontos pozitív következményei lehetnének a városok helyi társadalmában. A szorosan vett szakképzés a közép- és nagyobb városokban szerveződne, a tanulók kihelyezett (gazdasági kamara által szervezett) gyakorlati képzése pedig lakóhelyük közvetlen környezetében, decentralizáltan lenne elérhető. A földrajzi fekvéstől függően a központi képzőhelyen (műhelyben) szervezett képzési elemek heti rendszerességgel, illetve tömbösítve is szervezhetők. A párhuzamos művészeti képzés intézményei a jelenlegi modell szerint, a szakközépiskolák képzési rendszeréhez hasonlóan, tizenhat éves kor után lennének elérhetőek és középfokú szakképzettséget adnának vagy a szakirányú felsőoktatás irányába képeznék a tanulókat. A hagyományos gimnáziumi képzéstől eltérő infrastruktúrát nem igénylő, felsőoktatás-orientált elméleti jellegű szakközépiskolákat, miután azok jelenleg is a felsőoktatás irányába képeznek, közgazdasági, informatikai, rendészeti gimnáziumként egyfajta specializált képzést nyújtva lehetne megtartani.

A javasolt változtatások a strukturális hatásokon túl az egyre centralizáltabbá váló középfokú oktatás közismereti képzéseit visszavinnék a kis- és középvárosokba. Ezzel nagyban erősítenék a városok központi szolgáltató szerepét, munkahelyeket teremtenének, az értelmiség helyben tartásával segítenék a lokális társadalmat, az intézményi infrastruktúra helyi közösségi kihasználásával pedig a közösségi, közművelődési, szociális, felnőttképzési feladatok magasabb szintű ellátását tennék lehetővé. A vázolt javaslatok a területi lépték és komplex szolgáltatások tekintetében nagyon hasonló az ún. művelődési városközpont koncepciójához (Kozma 2002). A javaslatok e koncepciótól annyiban térnek el, hogy csak a középiskola közismereti képzésére vonatkoznak, illetve annyiban mások, hogy a középiskolák összehangolt kistérségi hálózata nyújtja magát a komplex szolgáltatást. A szakképző szakasz a gazdaság térbeli átalakulása, a munkaerő-piaci kapcsolatok erősítése és a hatékony szervezés miatt nagyobb területi egységeket átfogó összehangolást kíván, amit a szakközépiskolákat és szakiskolákat hálózatba szervező TISZK-ek végeznének, immár nem a

középiskolák közötti gyermekekért folyó kizáró versenyt, hanem az együttműködést, kooperációt előtérbe állítva. Ez a jövőkép szorosan egybecseng a „tanuló város, tanuló régió” programban, megfogalmazottakkal (Rutten és mások 2000) és az annak hazai adaptációját szorgalmazó tanulmányokkal (például Balázs 2007).

Az iskolarendszerű szakmai gyakorlati képzés rendszerének átalakítása

A szakképzés munkaerő-piaci kapcsolatait illetően a hazai rendszer kritikus elemei négy témakör köré csoportosítva foglalhatók össze:

1. A gazdasági szereplők szakképzésbe történő bevonása:
 - Kutatásaim alapján a kis- és mikrovállalkozások által uralt tanulószerveződéses rendszer csak erősen korlátozottan képes a munkaerő iránti kereslet közvetítésére.
 - Az adatok szerint a nagyobb szervezetek részvétele a tanulószerveződésekben és a megállapodás alapján folyó képzések aránya lényegesen kisebb a szükségesnél.
 - A gyakorlati képzés szakképzési hozzájáruláson keresztül történő finanszírozása az eljárás időigénye, az adminisztrációs kötelek és a bürokratikus szabályok miatt korábban szinte lebeszélte a részvételtől. Az adminisztrációs terhek és bürokratikus előírások közelmúltban életbe léptetett oldása e téren eredményezhet előrelépést, miként a nagyobb szervezeteket kiemelten támogató új finanszírozási szabályok is.
2. A kamara irányítási és ellenőrzési szerepköre:
 - A kamarák az érdekeltségi-függőségi viszonyok miatt a rájuk bízott ellenőrzési feladatokat csak korlátozottan láthatják el.
 - A gazdasági szereplők és a kamara érzéketlen az állami források kiáramlásával és hatékony felhasználásával szemben.
 - A szakmai és vizsgakövetelmények meghatározásában és a vizsgáztatási eljárásokban növelni szükséges a kamarák szerepét, amit határozottan megjelenik a 2011 után elfogadott jogszabálysomag is.
3. A szakképzési hozzájárulásból fizetett ún. fejlesztési támogatások intézmények közötti szóródása indokolatlanul nagyarányú volt, a lehetséges támogatás nagyobb része nem jutott el az érintettekhez. A rendszer tehát bürokratikus, kijátszható volt, ráadásul az eredeti céloknak megfelelő felhasználás sem garantálta, amiben a fenntartók szerepének növelését célzó jogszabályváltozások sem eredményeztek előrelépést. A 2011 után mindezek alapján indokoltan törölték ezt az eszközt a szakképzés finanszírozásából. A kieső források pótlása azonban egyelőre elmaradt.
4. Az adatok és a folyamatok alapján korábban a felsőoktatás és a felsőfokú szakképzés egyre erősödő konkurenciát jelentett a szakképzés számára. A felsőoktatási és a szakképzési törvények 2011 után kezelték a párhuzamosságokat, a két képzési irány élesen elvált egymástól, egyelőre azonban a felsőfokú szakképzés szerepe a gyakorlatigényes felsőoktatási képzési irányok esetében sem vált népszerűvé.

A nemzetközi gyakorlat alapján a szakképzés szervezésének két eltérő logikája különböztethető meg (Velkey 2010); a gazdasági szereplők (majdani foglalkoztatók) és szervezeteik (kamara, ágazati szakmai szövetség) által vállalt, felügyelt és szervezett szolgáltatás, és az állam által nyújtott és szervezett szolgáltatás rendszere.

A gazdasági szereplőkre és szervezeteikre alapozó szakképzés a tradicionális tanoncképzés logikáját viszi tovább. A németországi duális képzési rendszer a szakképzés egy szegmensében érvényesíti ezt a logikát, a piac szereplői által nem felvállalt képzési területeken azonban ott is az állami képzésszervezés érvényesül. E kettős képzésszervezési logika a kontinentális Európa több országában kisebb-nagyobb eltérésekkel szintén megfigyelhető. A skandináv és az angolszász országokban inkább az állami (vagy tartományi,

illetve területi önkormányzati) szolgáltatásszervezés a jellemző. A szoros gazdasági kapcsolatok igénye ott is megjelenik, de nem átadott feladatként, hanem a képzés intézményes szereplőinek felelősségében.

A gazdasági szereplők által közvetlenül szervezett szakképzési logika lényege, hogy a gazdaság szereplői képezik ki saját maguk számára a szükséges munkaerőt. Ezt jellemzően a kamara (vagy az adott ágazatba tartozó munkáltatókat tömörítő szervezet, szövetség) által fenntartott szakképző intézményekben és a fenntartó szervezet finanszírozásával oldják meg. A kamarai rendszer kötelező kamarai tagságot és a finanszírozás alapjául szolgáló forrásokat feltételez (tagdíjak, egyéb bevételek, állami támogatás). Miután a képzés fedezetét jelentő források a kamara forrásai (a kamara a költségviselő), ezért a képzési kapacitások és a képzési irányok meghatározásakor is hatékonyságra törekszik, igyekszik elkerülni a felesleges, tehát munkaerő-piaci igénnyel (konkrét foglalkoztatási tervvel) nem alátámasztott képzéseket. Miután a képzéseket szervező kamara pontosan ismeri a tagjai közül kikerülő foglalkoztatók igényeit, a képzés megszervezésekor a hangsúlyt a használható tudásra helyezi.

A kamarai rendszerben gyakorlatilag minden tanuló tanulószereződéssel rendelkezőnek tekinthető, amihez egyfajta továbbfoglalkoztatási kötelezettség is társul. A képzés fizikai bázisa korábban szorosan kötődött a termelőtevékenységhez, később attól részben elvált, az utóbbi évtizedekben pedig mind a képzések irányát, mind a fizikai elhelyezkedést illetően egy gyors és érdemi koncentráció figyelhető meg, aminek eredményeként nagy, térségi, komplex képzési szolgáltatást nyújtó bázisok jöttek létre.

Miután a kamara csak az általa érzékelhető (tagjai által közvetített) munkaerőigény kielégítésére törekszik, a diákok egy része – a technikai, technológiai fejlődés eredményeként egyre nagyobb része – nem tud belépni e képzési rendszerbe. Számukra az állam saját vagy önkormányzati (városi, térségi) fenntartású intézményekben kínál képzéseket, értelemszerűen elsősorban azokban a szakképzési irányokban, ahová a kamarai rendszer nem képez. E képzések munkaerő-piaci megfelelése lényegesen kétségesebb, mint a kamarai bázison szervezetteké. Bizonyos szempontból szociális alapú képzésként is felfoghatók, vagyis céljuk a társadalomból történő kikerülés, marginalizálódás esélyének csökkentése, és az elhelyezkedéshez szükséges általános, konvertálható tudáselemek, szemlélet, képességek elsajátítása, a korábban felhalmozott hátrányok kompenzálása.

Az állami szakképzésszervezés legfontosabb sajátossága, hogy a képzést adóbevételekből finanszírozzák, és a szolgáltatást is állami (önkormányzati) fenntartású intézmények nyújtják. Az elmúlt években e rendszerrel is érdemi koncentrációs folyamat játszódott le, itt is nagy, térségi, komplex képzési bázisok jöttek létre. Miután ebben az esetben – a kamarai rendszerrel szemben – a képzés szervezési modelljéből nem következik automatikusan a munkaerő-piaci megfelelés, ezért az intézmények szoros kapcsolatokat alakítanak ki a gazdaság szereplőivel.¹ A kapacitások szabályozásában sem érvényesülhet a munkaerőpiac közvetlen megrendelői szerepe, így azt központilag határozzák meg és bontják le területi egységek szerint. E rendszerekben jellemzően nem tanulószereződéssel, hanem a képző intézmény szervezésében, ciklikusan vesznek részt kihelyezett üzemi gyakorlaton a tanulók. Az intézményi tanműhelyben sajátítják el a legfontosabb ismereteket, az üzemi gyakorlat csak kiegészíti ezeket, és alkalmat teremt a munkaadóknak, hogy megismerjék és kiválasszák leendő alkalmazottaikat. Gazdasági kapcsolatok, üzemi gyakorlólhelyek nélkül általában nem indítanak képzéseket.

A jelen felé közeledve a két modell egyre hasonlóbba válik, mely irány megegyezik a nálunk is megjelenő TISZK-modell lényegével. Mindenhol egyértelmű koncentráció

¹ Ennek módszerében lényeges különbségek vannak, ami miatt e rendszer szórása a munkaerő-piaci megfelelés tekintetében is nagyobb a kamarainál.

folyamat figyelhető meg, illetve kölcsönösen átvették a másik modell néhány fontos részlemét; a felelősség, irányítás, finanszírozás, gazdasági kapcsolatok szervezése tekintetében azonban továbbra is eltérő logikát követnek. A két modell fejlődése abból a szempontból azonban teljesen megegyező, hogy egyszerre szolgálják az iskolarendszerű szakképzést és a felnőttképzést.

A két modell legfontosabb jellemzőinek vázlatos áttekintése alapján megállapítható, hogy a hazai szakképzési rendszerben a gyakorlati képzés tanulószervezései a kamarai képzési logikához igazodnak, megmarad azonban az állami rendszer dominanciája a finanszírozásban, a megállapodás alapján végzett gyakorlati képzésben és a szakmai elmélet oktatásában. Ráadásul a két szervezési logika nálunk nem legalább részben elkülönült intézményrendszer formájában jelenik meg, hanem az egyes intézményeken, képzési programokon belül egyszerre kellene érvényesülniük. A hazai rendszer tehát e rövid áttekintés alapján is egyfajta hibrid modellként értelmezhető. A hibrid modell azonban nem működhet jól, ha a kamarai elem esetében a kamara nem költségviselő, az állami rendszer pedig pazarló lesz, ha a finanszírozó legfeljebb bürokratikus akadályokkal korlátozhatja a forráskiáramlást.

A rendszer továbbfejlesztésében ezért vizsgálataim szerint a következő szempontoknak kellene meghatározó szerepet betölteniük:

- Tiszta, egyértelmű érdekeltségi és ellenőrzési szerepkörök kialakítása.
- A duális modellben érvényesülő automatizmuszerű keresletszabályozás minél szélesebb körben történő érvényesítése.
- A gazdasági szereplők részvételének szabályozott növelése a gyakorlati képzés szervezésében.
- A felnőttképzés és a szakképzés összekapcsolt fejlesztése.

A szabályozás olyan irányú (további) módosítására van tehát szükség, mely csökkenti a tanulók kiszolgáltatottságát, erősíti az ellenőrzést, a szervezésben (és nem az ellenőrzésben) növeli a kamarák (illetékes szakmai szövetségek) szerepét, pénzügyi alapú érdekeltséggel korlátozza az öncélú képzést, és növeli a gazdaság szereplőinek részvételét a gyakorlati képzésben. E felvetések a rendszer továbbfejlesztését célozzák, vagyis nem vitatják a szakképzésszervezésnek azt az alapvető irányát, mely a gazdasági szereplők bevonását mind a képzés tartalma, mind a képzés iránti munkaerő-piaci kereslet szempontjából fontosnak tartja. A továbbfejlesztés kívánatos iránya vizsgálataim alapján a következőkben foglalható össze:

- A nemzetközi tapasztalatok alapján minden jól működő rendszer evidens jellemzője, hogy ugyanaz a szerv felel a képzés egészének megszervezéséért és finanszírozásáért, ráadásul a tanuló is e szerv felé számol el tevékenységével, vagyis kihelyezett képzés esetén az ellenőrzésért és a tanuló képzéséért felelős szereplőnek azonosnak kellene lenni.
- Ha a tanuló szerződéses viszonyban csak az intézményével van (tanulói jogviszony), akkor az intézmény felelősségi körébe kell tartoznia minden tanulónak járó szolgáltatásnak, így a gyakorlati képzés megszervezésének és finanszírozásának is, függetlenül attól, hogy azt saját tanműhelyében vagy más szereplők bevonásával oldja meg. Ha a tanuló szakképzéséért felelős intézmény köt szerződést a külső gyakorlatot végző gazdasági szereplővel, értelemszerűen megszűnik a tanuló kiszolgáltatottsága.
- Ha az intézmény nem közvetlenül az egyes gazdasági szereplőkkel, hanem a területileg illetékes, gazdasági szereplőket összefogó kamarával (illetékes szakmai szövetséggel) köt megállapodást, és a szolgáltatás ellenértékét is e szervezet kapja meg, azonnal érdekeltté válik a képzés hatékony megszervezésben. Ekkor a képzésben részt vevő gazdasági szereplőt a közöttük létrejött szerződés értelmében a kamara közvetíti az intézmény felé, így a kamara vállalja a felelősséget is a nyújtott szolgáltatásért.

- Amennyiben az intézmény csak kamarai szerződéssel alátámasztott képzést indíthat és legfeljebb olyan volumenben, amelyben a kamara biztosítani tudja a központi szabályokban előírt, kizárólag gazdasági szereplők által végezhető modulokat, a képzési kínálat meghatározásában megjelenhet az automatizmus-szerű munkaerő iránti keresletközvetítés. Mindez lényegesen megnövelné a kamara szerepét a gyakorlati képzés szervezésében.

Úgy vélem, hogy a megfogalmazott konkrét javaslatok nagyon sok felvetett kérdésre választ adnak, és alapvetően összhangban vannak az elmúlt évek széles szakmai körben megfogalmazott változtatási javaslataival is. Egyes elemeikben gyorsabb és radikálisabb, másokban megfontoltabb és konfliktuskerülőbb változtatást vetnek fel. Számításokat, becsléseket az áttekintett teljes képzési rendszer forrásszükségletére vonatkozóan e munka keretei között nem végeztem, de – az evidens ellátási hiányokat leszámítva – a jelenlegi bérszínvonal esetén, melynek érdemi megemelését azonban a rendszer egészének működése szempontjából kulcsfontosságúnak gondolom, feltehetően nem lenne érdemben magasabb az elmúlt években e célra költött forrásoknál.

Hivatkozott irodalom:

- Balázs É. (2007): A versenyképesség területi és társadalmi összefüggései. In: *Közoktatás és versenyképesség. Hatékonyság és minőség: aktuális kérdések a hazai közoktatásban.* (szerk. Simon M., Kósa B.) Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 29–43. p.
- Balázs É., Palotás Z. (2006): A közoktatás irányítása. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2006* (szerk. Halász G., Lannert J.) Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 55–104. p.
- Benedek A. (1997): *Szakképzés-politika európai kitekintésben.* Budapesti Műszaki Egyetem, Magyar Szakképzési Társaság, Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.
- Csapó B. (2008): A magyar iskolarendszer adaptációs problémái. A tudás minősége. In: *Közoktatás, iskolai tudás és munkapiaci siker.* (szerk: Fazekas K.) MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest, 113–130. p.
- Habók A., Szuchy R. (2007): A szakképzés helyzete az Európai Unióban. *Új Pedagógiai Szemle* 2. 55–63. p.
- Kozma T. (2002): *Határokon innen és határokon túl. Regionális változások az oktatásügyben, 1990–2000.* Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Küllő J., Bajnai B., Komáromy D., Lovász A., Márk L., Simonocits G. (2013): Foglalkoztatási csodák Európában. In: *Trendek és előrejelzések. Munkaerő-piaci prognózisok készítése, szerkezetváltás a munkaerőpiacon.* (szerk.: Fazekas K., Varga J.) MTA KRTK Közgazdasági Tudományi Intézet, Budapest, 71–112. p.
- Loránd F. (1997): Az egységes iskola. *Új Pedagógiai Szemle* 1997. 1. 3–20. p.
- Rutten, R., Bakkers, S., Boekema, F. (2000): The analysis of learning regions: Conclusions and research agenda. In: *Knowledge, innovation and economic growth.* (eds: Boekema, Morgan, Bakkers, Rutten) Chetenham, UK, Northampton USA.
- Velkey G. (2010): *A képzési hozzájárulás és a szakképzési alaprész felhasználásának területi és strukturális jellemzői, a szabályozás változásának következményei és továbbfejlesztésének javasolt irányai – Foglalkoztatást elősegítő munkaügyi kutatások* (OFA Kutatási évkönyv 5.) OFA, Budapest, 59–72. p.
- Velkey G. (2013): *Dinamikus egyensúlytalanság* (A hazai közoktatási rendszer szétesése, felforgatása és a konszolidáció esélye) MTA KRTK RKI, Pécs–Budapest–Békéscsaba, 213 p.

KOVÁCS ILMA

Távoktatás a BME Műszaki Pedagógia Tanszékén**Bevezető**

Magyarországon a távoktatás eléggé sajátos utat tett meg a kezdetektől, az 1970-es évek első felétől. Ahogyan más országokban, úgy nálunk sincs általánosan elfogadott definíciója a távoktatásnak. De a gyakorlat létezik! *Húsz évvel ezelőtt*, amikor az általam leírandó képzést kialakították (1993/94-ben), *már nem volt új a távoktatási forma*, sőt, alig néhány évvel később már nálunk is próbálkoztak az elektronikus távoktatás bevezetésével is.

Ha az alább idézett – technológiákra vonatkozó – Gartner Hype görbét nézzük, azonnal megállapítható, hogy nálunk nem történt meg a távoktatási technológiák területén az alább ábrázolt „viharos” fellendülés. Magyarországon sokkal inkább a máshol bekövetkezett csalódást követő lassú emelkedési ív-rész volt csak a jellemző, az 1990-es években.

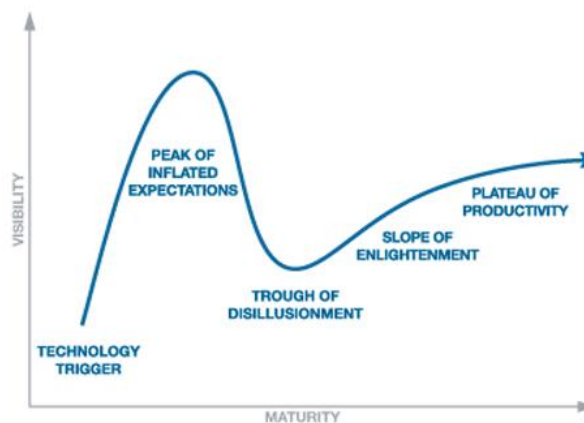
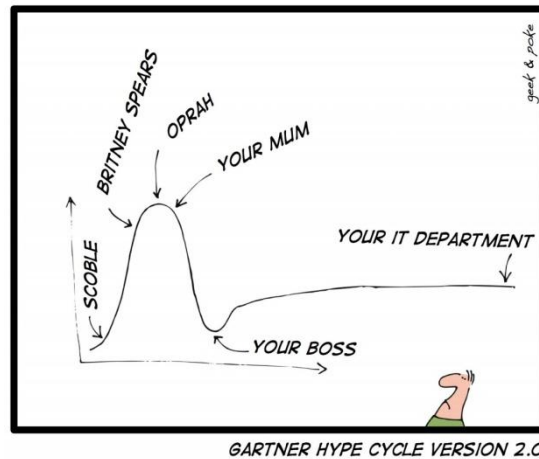


Image : La courbe générale du Hype Cycle par le Gartner.

Forrás: <http://www.internetactu.net/2010/12/08/le-mythe-de-la-courbe-de-ladoption-des-technologies/>

1. ábra

Vagy talán még inkább az alábbi 2. ábrán látható, alig emelkedő síkban történő felhasználását tapasztalhattuk a távoktatásnak Magyarországon, azt, ami Nyugaton – „csak” az ábra szerinti – zuhanási ívet követte általában:



Forrás: <http://cyberlabe.tumblr.com/post/998038801/gartner-hype-cycle-version-2-0>

2. ábra

Az általam elemzett távoktatási szervezet képzésvezetői kezdetben azon a szinten indultak el, amelyen a „csalódottak tömege” tevékenykedett más országokban, ahol már volt hírtelen fellendülés a technológiák alkalmazásában, de azt gyors hanyatlás követte.

A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME) Műszaki Pedagógia Tanszékének munkatársai tanulván mások sikertelenségéből egy sajátos, hagyományos távoktatásra „rendezkedtek be” 20 évvel ezelőtt – úgy tűnik a számomra. *Ez a távoktatási képzési forma azonban mégsem informatizált az IKT szempontjából ma sem. A szervezet maximálisan alkalmazza az elengedhetetlen informatikai eszközöket a képzés szervezéséhez és bizonyos fokig a tanulószervezéshez is (erre példa a MOODLE keretrendszer), de nem valósította meg a tanulás irányításának lehetséges és teljes informatizálását. Igaz, nem is nevezi senki sem e-learninges képzésnek!*

Elemzésem során egy olyan távoktatási formát ismertem meg a BME-en.

- ahol a *tartalom központúság* dominál,
- amely alkalmas a *tömegoktatásra*,
- ahol a szervezet működtetése, azaz a *szervezés informatizált szolgáltatású*,
- amelyet *keretrendszer* támogat,
- ahol a *tanulás távirányítása a tanulás időzónája* tekintetében *jelentős* mennyiséget tesz ki, de
- ahol a *tanulás távirányítása tartalmi jellegét* tekintve, *minőségében korlátozott és gyakran esetleges*,
- ahol az *egyéni tanulásra szánt tananyagok ugyan digitalizáltak*, de többnyire hagyományosan szöveges tananyagok, *csékély tanulásirányítással megtűzdelve*, és *PDF formátumban* kerülnek felhasználásra (és, amelyet a hallgatók – többsége – papírra kinyomtatva hasznosít egyéni felkészülése során),
- ahol csak *elvéve található tevékenység központú tananyagok*, de
- ahol az *egyéni tanulást rendkívül igényes közvetlen (és közvetett) tanulásirányítási rendszer támogatja* konzultációk, tréningek és gyakorlatok formájában, *biztosítva a szükséges feladatmegoldó és egyéb készségek, valamint az elengedhetetlen kompetenciák fejlesztésének a lehetőségét.*

Ebben a távképzésben a tartalom központú, távirányított képzési jelleget a gyakorlatokon, tréningeken megvalósított és konzulensi munkával folyamatosan támogatott közvetlen irányítású, tevékenység-központúság egészíti ki.

Gartner Hype görbáját nem véletlenül idéztem már fentebb. Gartner 2011-es javaslata értelmében ugyanis, technológiai fejlesztésre gondolva mindig érdemes elemzés tárgyává tenni, és korrelációba hozni a meglévő és az elérendő technológiai fázist a piaci szempontok figyelembe vételével is.

Feltételezhető, hogy az elemzés tárgyát képező képzésnek a vezetői bizonyára *nem látták „kifizetődőnek”* a már digitalizált képzési tananyagok teljes elektronizálását tanulásirányítási technológiára, azaz az IKT-ra történő átalakítást. A lehetséges okok sokfélék lehetnek:

- Itt gondolhatunk az elengedhetetlenül szükséges *szakmai* és az *anyagi befektetésekre* a képzők oldaláról.
- Számításba vehető és veendő a *hallgatóság felkészültsége* az informatizált tananyagok *hasznosítása* szempontjából. Ismert, hogy a hallgatók többsége ma sem képernyőről tanul, hanem *kinyomtatja papírra a tanszék által szolgáltatott digitalizált tananyagokat*.
- Érdemes figyelembe venni – háttérként – a *szakirodalmi megközelítést* is. Például Franciaországban az a tapasztalat, hogy a viselkedésbeli képzésekben és a *vezetőképzésben nem feltétlenül sikeres az e-learning technológia alkalmazása* és főleg nagyon nehéz mérni annak hatékonyságát!

Jelen esetben és a fentiek ellenére, mégis egy sikeres távoktatási formáról beszélhetünk. Joggal feltehető a kérdés: Mitől és hogyan lehet egy magyar vezetőképzés távoktatási formában sikeres 2014-ben? Ennek próbáltam utánanézni.

A távoktatás értelmezéséről

Ahány ember, de legalábbis ahány oktatással foglalkozó intézmény annyiféleképpen értelmezi a távoktatást. A távoktatásnak, ahogyan más országokban, úgy nálunk sem létezik általánosan elfogadott definíciója. Korábbi publikációimban¹ én is használtam többféle meghatározást és osztályozást. Véletlenül sem szeretnék hosszan idézgetni, de szükségesnek tartom elmondani: *miként értelmezem én ma a távoktatást*. Ezzel szeretnék irányvonalat adni a saját elemzéseimnek.

A távoktatást oktatási / képzési formaként kezelem (oktatási forma: a tanítási-tanulási folyamat szervezett megvalósításának összessége), ahol egy sajátos tanulási-tanítási folyamaton belül jelentős szerepet szánunk a *távírányításnak, és/de nem zárjuk ki* a régóta ismert *közvetlen* (és *közvetett*) *tanulásirányítási* módszereket sem. Mindazonáltal a *tanár-diák fizikai távolsága* okán a jelenléti képzéshez viszonyítva *módosult formában jelennek meg az alkalmazásra kerülő közvetlen irányítási módszerek*.

¹ Kovács Ilma: Új út az oktatásban? A távoktatás, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem és a Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 1996. 264 p. <http://mek.oszk.hu/02500/02584/>

Kovács Ilma: Az elektronikus tanulásról, HOLNAP Kiadó, Budapest, 2007, 274 p. <http://mek.oszk.hu/09100/09190/>

Kovács Ilma: Távoktatástól – távoktatásig <http://mek.oszk.hu/04500/04524/>

Kovács Ilma: Távoktatás Franciaországban 1993-1994, Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest, 1995, 353 p.

Megítélésem szerint egy ilyen felfogás egyaránt jellemezheti az 1970-es évek ún. hagyományos távoktatási kezdeményezéseit, de a modern IKT-al gazdagított távképzéseket is, amennyiben elvonatkoztatunk az eszközhasználatról.

Nem merülök bele a távoktatási formán belüli *osztályozásokba sem*, de kettőre mégis kitérek elemzésem okán:

- tartalom központú vagy tevékenység központú távoktatás
- szinkrón és aszinkrón rendszerek.

A BME-n tartalom központú, aszinkron távoktatással találkozhatunk.

Bármennyire is – általában – vezető beosztású, vagy vezetői feladatokat ellátó felnőttek (40-50 év átlagos életkorral) jelentkeznek erre a képzésre, jelen esetben is *hallgatóknak lehet és kell Őket tekinteni*. Diplomás felnőttekről beszélünk ugyanakkor, akik rendelkeznek az önálló tanulás készségének különböző fokozataival.

A munka mellett, négy féléves tanulmányokat végző hallgatónak – a képzés okán – mégis irányításra van szüksége. Az oktatók (itt: konzulensek) pedig ebben a képzésben nem tanítanak, hanem a távolság legyőzésével igyekeznek „lehetővé tenni” a hallgatók számára magát a tanulást.

Hogyan teszi lehetővé a tanulást a BME? Hogyan teremti meg a tanulás lehetőségét?

Válasz: sajátos pedagógiai és nem-pedagógiai, irányító tevékenységek rendszerével.

Egyrészt modern keretrendszer segítségével biztosítja az egyéni kapcsolattartást a konzulenssel, másrészt csoportos gyakorlási lehetőségeket, azaz tanár-diák találkozókat szervez – konzultációs alkalmakon, tréningeken és gyakorlatokon – a szükséges kompetenciák fejlesztéséhez.

Nézzük meg kicsit részletesebben!

*

A távoktatásban soha nem feledkezhetünk meg arról, hogy *az irányítási munka nem csak pedagógiai feladatokat*, hanem szinte azzal azonos súlyú *nem-pedagógiai jellegű tevékenységeket* is feltételez.

Ez utóbbi kivitelezésében, a nem-pedagógiai jellegű irányításban már a 21. század követelményeihez illeszkedik ez a képzés.

Hogyan?

A képzésben való részvétel a szervezési oldallal, azaz szervezési feladatok „megoldásával” indul a hallgató részéről. Ki segíti ebben a hallgatót?

Válasz: A tanulmányi osztály és a MOODLE rendszer

A „Tanulmányi Osztály” (Hallgatói Iroda) a tanszéken belül *önálló egységként* működik. Ezt a tényt hangsúlyozni kell, mivel ez biztosítja a zökkenőmentes munka hátterét. Ez a kis egység (3-4 fő) teljes mértékben ellátja azokat a feladatokat, amelyeket máshol – például Franciaországban, de itthon is – a távoktatási központok adminisztratív részlegei hajtanak végre.

A tanszék honlapja bárki számára elérhető! A szervezési és a pedagógiai feladatokat néhány egyetemi oktató, de főleg felkért, külső szakemberek látják el, akiket ebben a szervezetben másként neveznek, mint ahogyan megszoktuk a távoktatásban:

- a képzésvezető
- a képzésvezető-helyettesek
- a konzulensek
- a konzultációs központvezetők (maguk is konzulensek)
- a tréningvezetők (részben maguk is konzulensek, vagy a tanszék oktatói)
- az informatikai rendszerigazgató
- a technikai munkatársak
- a tanulmányi előadók és adminisztrátorok

A rendkívül sokirányú szervezés irányítási munkáját a fentiek közül többen megosztva végzik mind a népes számú konzulensek (38 fő), mind pedig a hallgatók munkájának irányában (éves átlagban több mint 2000 fő).

A konzultációs központokat a nagyszámú hallgatóság területi elhelyezkedése okán kellett az idők során kiépíteni. Budapesten kívül további 18 konzultációs helyszín működött az elmúlt években. A vidéki központokat konzultációs központvezetők irányítják, és ők felelnek a féléves konzultációs tervért és feladatokért. Biztosítják a teremléteket a konzultációkra, hiszen nincs saját intézményük vidéken. A központvezető meghatározza a konzultációk dátumait, a beadandó évfolyamdolgozatokat, azaz irányítja az egy-két-három fő konzulens munkáját. Ő irányítja továbbá a tanulmányi előadó munkatársak, és/vagy inkább a kisegítő adminisztrátorok hallgatókkal kapcsolatos szervezési munkáját is. Ez utóbbiak száma a hallgatói létszámtól függ, és napi feladataik ellátása során a pesti tanulmányi előadókkal tartják a folyamatos kapcsolatot.

A képző szervezet belső működtetésének fontos alkalmai: a konzulensi értekezletek. Minden félév elején tartanak ún. konzulensi értekezletet Budapesten, de átlag 2-3-at évente.

Ezek az alkalmak biztosítják az egységes munkavégzést az országos konzultációs hálózat minden egyes tagja irányában:

- a nélkülözhetetlen szervezési feladatok ellátása terén
- az új tantárgyak és/vagy tananyagok bevezetésekor (előadás ppt kíséretében)
- a tréningek témáinak frissítésekor/ismertetésekor (tréningfelelősök végzik, akik többségében a konzulensek soraiból kerülnek ki, és bemutatják konzulens társaiknak az általuk összeállított tréningek témáját: ppt formátumban ismertetőket tartanak a többiek számára, megvitatják a tankörök kiscsoportjainak szánt feladatokat, és javaslatot tesznek a tréningeken – hallgatók által – megíratandó hallgatói tesztekre. Ezeket vita után egységesen íratja meg a későbbiekben minden tréningvezető), de
- a tréningek konkrét szervezése ismét konkrét alkalom a munka egységes jellegének biztosítására.

A pedagógiai feladatok és a tananyagok

A képzés vezetői és szervezői – mint minden felnőttképzésben – itt is meghatározó személyiségek. Ők a szervezésen túl végeznek pedagógiai feladatokat is a hozzájuk csatlakozó népes számú konzulens irányában (lásd fentebb), de előfordul, hogy vezetnek saját tanköröket is.

Mindenekelőtt: távoktatásról lévén szó, többnyire *ők állítják elő a tananyagcsomagokat is*. Korábban a *szöveges tananyagok nyomtatott könyvek* formájában kerültek a beiratkozott hallgatók kezébe. 2010 óta *PDF formátumban, digitalizálva* kerülnek fel a MOODLE-ra, és ott kód segítségével válnak elérhetővé. Jelenleg, szükség esetén az egyetem tulajdonát képező tananyag kinyomtatható papírra, de kereskedelmi forgalomba nem hozható és nem terjeszthető a hallgatók által.

A tananyagokról általában (40-60-110 oldalas szövegek):

- mindenütt nagyon részletes, aprólékos tartalomjegyzék található
- jól tagolt, logikus szerkezetűek
- többnyire csak tartalmat közvetítenek
- könnyen elsajátíthatók az ismeretek
- előfordul, hogy nincs javaslat az önellenőrzésre, de a külső források pontos megjelölését mindig ott találja a hallgató stb.

Néhány tananyagban található:

- kérdések, amelyeket maga a szerző tesz fel és maga válaszol meg, így irányítva a hallgatót
- utalások és konkrét hivatkozások a vonatkozó törvényekre
- lényegi kiemelések kurzív-fekete betűkkel, amelyek egyben a részletes leírások összefoglalását is jelentik
- fogalomtár stb.

*

A pedagógiai feladatok sorában a szöveges tananyagokon túl – mint már említettem – nagyon feszesen szervezett oktató-hallgató személyes találkozások biztosítják a képzés céljainak eléréshez szükséges kompetenciafejlesztést.

A közvetlen tanulásirányítási alkalmak a következők:

- a konzultációk
- a tréningek és
- a gyakorlatok.

Hogyan illeszkednek ezek a munkaformák a hallgató – alapvetően – egyéni tanulási rendjébe? Hozzávetőlegesen az alábbi sorrendben:

1. félév	2. félév
egyéni tanulás;	egyéni tanulás;
csopartos konzultáció	csopartos konzultáció
egyéni tanulás; e-mail levelezés a konzulenssel, félévi dolgozat	egyéni tanulás; e-mail levelezés a konzulenssel, félévi dolgozat
csopartos konzultáció	csopartos tréning
egyéni tanulás; e-mail levelezés a konzulenssel	egyéni tanulás; e-mail levelezés a konzulenssel
csopartos konzultáció	csopartos gyakorlat
egyéni tanulás; e-mail levelezés a konzulenssel	egyéni tanulás; e-mail levelezés a konzulenssel
csopartos gyakorlat	csopartos konzultáció
egyéni tanulás	egyéni tanulás
VIZSGA	SZIGORLAT

/3. ábra/ /saját ábra/

3. félév	4. félév
egyéni tanulás;	egyéni tanulás;
csopartos konzultáció	csopartos konzultáció
egyéni tanulás; e-mail levelezés a konzulenssel, félévi dolgozat	egyéni tanulás; e-mail levelezés a konzulenssel
csopartos konzultáció	csopartos tréning
egyéni tanulás; e-mail levelezés a konzulenssel	egyéni tanulás; e-mail levelezés a konzulenssel
csopartos gyakorlat	csopartos konzultáció
egyéni tanulás; e-mail levelezés a konzulenssel	egyéni tanulás; e-mail levelezés a konzulenssel
csopartos konzultáció	csopartos gyakorlat
egyéni tanulás; e-mail levelezés a konzulenssel, szakdolgozat	egyéni tanulás; e-mail levelezés a konzulenssel, szakdolgozat
VIZSGA	SZIGORLAT , SZAKDOLGOZAT, ZÁRÓVIZSGA

/4. ábra/ /saját ábra/

Tekintettel a távoktatási formára a képzési idő legnagyobb részét az *egyéni tanulás* tölti ki. A fenti ábrákon ezt próbáltam megjeleníteni... Igyekeztem érzékeltetni – és ez talán sikerült is, – hogy hogyan tagozódnak be ebbe az egyéni tanulás folyamatba félévenként az *oktatók által közvetlenül irányított, csoportos, tanulási alkalmak*.

A tréning

A távoktatási formán belül a hallgató tanulásának sajátos irányítási módjával, a *közvetlen tanulásirányítás* nagyszerű megvalósulásával lehet a tréning során találkozni.

’Tréningről’ sok képzésben vagy még több képzés nélkül is lehet hallani vagy olvasni. Mielőtt bárki másra gondolna, megpróbálom körülírni ezt a BME-n alkalmazott *munkaformát* (elnevezés: *szervő*). A tréningeken történő részvétel *kötelező*! A képzésvezetők péntek déltől vasárnap délutánig tartó, *bentlakásos, hétvégi foglalkozásokat* szerveznek a 2. és a 4. szemeszter programja szerint egy-egy alkalommal. A tréning célja:

„... elsősorban a tanultak élményszerű alkalmazása, új szempontok szerinti csoportosítása - az adott témából összeállítható sokfajta feladat megismerése, megoldása. Fontosnak tartjuk, hogy egy – egy alkalommal – az eddig megismert konzulensén kívül - munka közben találkozik még más konzulensekkel is, így lehetősége van arra, hogy a tananyagot több megközelítésben, feldolgozásban hallja. Kiemelt célunk, hogy tanulmányai során minél teljesebb képet alakíthasson ki hazánk közoktatásáról, ezért a tréning-csoportokat több tankör hallgatóiból hozzuk létre. Ezzel lehetőséget adunk arra, hogy ismét más kollegákkal ismerkedjen meg, tapasztalataikat kicserélhessék.” *Idézet az Útmutatóból*
<https://kozokos.moodle.appi.bme.hu/>.

A tréning vezetője: a tréningvezető (a konzulensek közül felkért kolléga, néha a tanszék tagja). Tréninget tehát nem vezet minden konzulens. Differenciáltak a témakörök:

Az elmúlt időszakban a foglalkozások négy témakörben biztosítanak gyakorlást a hallgatóknak a *leglényegesebb intézményvezetői, vizsgaelnöki, szakértői, szaktanácsadói feladatok* sikeres megoldásában. A helyszínen a szervezésbe bevonják a *hallgatók* egyikét is, aki mint az adott *tréning-csoport vezetője* segíti a hétvégi foglalkozások (180-210 perces) zökkenőmentes lebonyolítását.

A gyakorlat

A vezetőképzés során, a *közvetlen tanulásirányítás szempontjából* nagyon *jelentős* szerepet tölt be a különböző iskolákban, óvodákban, intézményekben végzett – szintén – *kötelező gyakorlat*. Ennek hogyanjáról és mikéntjéről részben a MOODLE oldalról értesül a hallgató, részben saját konzulense révén. Az *Útmutató a gyakorlatokhoz* c. segédanyag minden beiratkozott *hallgató számára* elérhető. Ebben olvashatók az alábbiak:

„A *gyakorlat célja* elsősorban a tanultak alkalmazása, új szempontok szerinti csoportosítása – az adott témából összeállítható sokfajta feladat megismerése, megoldása. Fontosnak tartjuk, hogy – az eddig megismert konzulensén kívül – munka közben találkozzon felkészült és tapasztalt intézményvezetőkkel.

Kiemelt célunk, hogy tanulmányai során minél teljesebb képet alakíthasson ki hazánk közneveléséről, ezért a gyakorlaton résztvevő csoportokat általában több tankör hallgatóiból hozzuk létre. Ezzel lehetőséget adunk arra, hogy más kollegákkal ismerkedjen meg, tapasztalataikat kicserélhessék. Az elmúlt időszakban hallgatóink megerősítettek minket ennek az elképzelésnek a helyességéről – hasznosnak, érdekesnek tartották ezeket a konzultációs lehetőségeket.”

A gyakorlatok keretei a fent ismertetetteknél tágabbak, ugyanis a 3. és 4. félévben típusában eltérő gyakorlatokon is részt vesznek a hallgatók. A 2013/2014. tavaszi félévben például előadásokat hallgattak az *aktuálisan változó jogi oktatási keretokről, majd az Oktatási Hivatal és a köznevelési feladatot ellátó intézmények állami fenntartását végző intézet vezetőivel találkozhattak*. Az előadásokat kérdés-felelet követte, majd az előadások témáiból tesztet írtak a hallgatók.

*

A hallgató-oktató kapcsolati rendszerét a következő ábra szemlélteti:



5. ábra A távhallgatók kapcsolati rendszere a BME-n

/saját ábra/

*

Arra a kérdésre, hogy mit csinál a hallgató, a válasz sokrétű:

- tájékozódik, érdeklődik, majd elhatározza, hogy részt vesz ebben a képzésben
- beiratkozik a BME-re
- megtervezi a félévét a saját oktatási intézménye keretén belül (tekintettel várható munkahelyi hiányzásaira)
- tervet készít a tanulásával kapcsolatban tekintettel családi körülményeire
- első konzultáció előtt ... beleolvas a kijelölt tananyagba, de mivel „Ő már tudja mindezt, hiszen ebben él és dolgozik oktatási szakember léte”, csak felületesen olvas.

Az első konzultáció után rájön, hogy „itt komolyan kell venni a tanulást” és komoly elhatározásra jut: „rendszeresen fog tanulni”... Hiszen *feladatokat* is kapott már a következő konzultációra! Ráadásul tudja és a MOODLE-on is látta, hogy a *tananyagból* is kell újabb részeket tanulmányozni!

A távirányítás a tananyagon keresztül realizálódik, tehát ott „működik” az egyéni tanulási szakaszban is.

Menthetetlenül „beeszik” a hallgató életébe, azaz nem hagyja tétlenül, ismerkedni kell a tananyag újabb fejezeteivel, az újabb tantárgyakkal...

Netán ott is vannak feladatok (?), amelyek még meg is könnyíthetik a téma elsajátítását. ...

Igen, ilyen is előfordul a mai tananyagok között, és lassan megszokottá válik a hallgató számára a MOODLE-on elérhető tananyag lapozgatása. *A távirányítás ereje a tananyagba „elrejtve” fejté motiváló hatását.*

Mivel a későbbiekben már személyre szabott feladatokat is kell, hogy készítsen a következő konzultációra, a *hallgató*:

- (valószínű, hogy már az első konzultáción) *kapcsolatba lép a tanköre tagjaival* e-mail-en
- kérdéssel fordul a *konzulenséhez*, azaz *levelezni* kezd vele a MOODLE-on
- *felkészül* a kapott feladatokra, vitákra
- *anyagot gyűjt* egy-egy ppt-re a vállalt kiselőadásához
- elkészíti az adott *évfolyamdolgozatát*
- és elküldi a MOODLE-on a konzulensének (ez lehet egy ppt is)
- *felkészül a tréningre*
- később kiválasztja a *szakdolgozati* témáját
- konzultál a szakdolgozati témájáról a konzulensével stb.

Mindez természetesen nem könnyű feladat a hallgató számára, aki tanulási feladatain kívül, azzal egyidejűleg szervezi ez alatt a két éves képzési idő alatt is:

- saját szakmai (oktatási) tevékenységeit a munkahelyén és
- magánéleti gondjait is.

A hallgatók rendkívül gazdag szakmai (és élet-) tapasztalattal érkeznek a képzésre, és tanulási önrányítási képességük is igen fejlett. Bár önként vállalják, tudják, hogy „kötöttséggel” jár majd, mégsem könnyű számukra a külső irányítás elfogadása.

A konzulens lévén az egyedül tanuló hallgató tanulási munkájának közvetlen irányítója tisztában van a fentiekkel. Ezért, igaz, hogy többnyire csak a konzultáción és a tréningek során találkozik a hallgatókkal személyesen, de a MOODLE segítségével kitágul a közvetlen kapcsolattartás lehetősége, belép a rendszerbe a levelezés és a telefon!

A közvetlen irányítás kiterjesztésének alkalmai:

- ha felmerülnek kérdések, vagy ha közölni akar valamit az konzulens a hallgatókkal
- a MOODLE-on rendszeresen *tájékoztat*
- *pl. körleveleket* küld ki a tanköre minden hallgatóját egyformán érintő eseményekről, változásokról
- de szükség szerint *levelezik* az egyes hallgatókkal, megválaszolja e-mail-jeiket, és telefonon érkező kérdéseiket is
- *javítja és értékeli* a hallgatók *évfolyamdolgozatait*
- összeállítja és rendelkezésre bocsátja a félév befejezését jelző *vizsgák tételeit* (ami lehet írásbeli vagy szóbeli vizsga)
- *osztályzatot ad*
- *vizsgáztat* a félév végén a tantervnek megfelelően
- *irányítja* a hallgatókat a *szakdolgozat* témájának kiválasztásában az adott félévben
- *támogatja, azaz egyénileg konzultál a hallgatóval a szakdolgozattal kapcsolatban*
- *írásban értékeli* saját hallgatóinak a szakdolgozatát beadás előtt
- közzéteszi a *szigorlatok és a szakvizsga tételeit*
- tagként részt vesz a szakvizsga bizottságában stb.

A szakdolgozatot a záróvizsga előtt másik *konzulens* vagy *tanszéki oktató is bírálja*. Ilyen munkában tehát a konzulens is részt vehet más tankörök hallgatói esetében (azaz ott bíráló is lehet).

Szakdolgozat feltöltésének kézikönyve című távirányító segédanyag új változata 2014. májusában került fel a MOODLE-ra, jelenleg már tesztelési szakaszban van. Nagyszerűen távirányítja a hallgatók munkáját, biztosítja a jó aszinkron feladat elvégzésének: aprólékos, alapos, odafigyelő, nem hagy kétséget a hallgatóban a feladatok ellátása terén.

Technológiai szempontból jelentős fejlesztést hajtottak végre ezen az új anyagon, megkönnyítendő a hallgatók és az oktatók munkáját a feltöltésnél, a bírálatok visszajuttatásánál és főleg a záróvizsgára történő felkészülésnél, például a prezentáció legutolsó változatának a záróvizsga előtti – akár utolsó napig esedékes – feltöltése esetében.

Az egyéni tanulási szakaszok fentiekben ismertetett tevékenységeinek igen vázlatos – és bizonyára nem is mindenre kitérő – felsorolásával az volt a célom, hogy érzékeltessem azt, hogy ennél a távoktatási képzésnél „nem egy egy-két alkalmas tanár-diák találkozó zajlik, és azzal vége is a távoktatásban jelzett munkának” – ahogyan azt sokan kívülről nézve ma is képzelik!

Az egyéni tanulást mindazonáltal kiválóan gazdagítják a konzultációs központokban, a tréningeken és az oktatási intézményekben szervezett csoportos, néhány órás és néhány napos *gyakorlási* tanulási alkalmak (Lásd: 3. és 4. ábra), de csak akkor ha „apportot” jelentenek ennek az igényes szakmai hallgatóságnak!

Úgy gondolom, hogy ebben az elemzésben sikerült bizonyítanom, hogy ez a 4 féléves távoktatási képzés folyamatos tanulásra serkenti az oda beiratkozott felnőtt hallgatókat. Megdolgoztatja őket, és a szerzett tapasztalatokkal, szemléletük megváltoztatásával minden bizonnyal újabb értelmet ad számukra, a jövőben aktuálisan jelentkező vezetői és pedagógusi feladataik optimális ellátásához.

de szükség szerint *levelezik* az egyes hallgatókkal, megválaszolja e-mail-jeiket, és telefonon érkező kérdéseiket is,

TÓTH PÉTER

Változó szakképzés, változó pedagógiai környezet

Bevezetés

Az 1980-as évek közepe óta a szakképzést a folyamatos útkeresés jellemzi. Törvényalkotási ciklusonként jelentős törvényi és rendeleti korrekciók, folyamatosan változó szakmai és vizsgakövetelmények, két-három évente új képzési jegyzék megjelenése volt a jellemző. Mindeközben bizonytalan gazdasági háttérrel, kidolgozatlan és megfogalmazatlan munkaerőpiaci igényeket látunk.

A szakképzés oktatáson belüli fajsúlya csökkent, köszönhető ez az érettségit adó képzési formák népszerűségének és a felsőoktatás expanziójának. Oda jutottunk, hogy a szakiskolában tanuló 15 évesek közel 60%-a funkcionális analfabéta, miközben a tanulóknak szakterülettől függően korszerű technológiákat kellene elsajátítaniuk.

Jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy a 2010-ben vázolt elemzési szempontok alapján a szakmai tanárképzés nézőpontjából helyzetképet ad a szakképzés 2014. évi állapotáról. Nem titkolt célunk, hogy vitát generáljunk és meginduljon az együttgondolkodás ezen a területen.

1. A szakképzés új keretei

Az új szakképzési törvény 2011 végén jelent meg, ami jelentős mértékben megváltoztatta a korábbi szabályozást (*Szakképzési törvény, 2011*). A szakképzés intézményei (szakközépiskola, szakiskola, felnőttképzési intézmény) nem változtak, viszont jelentősen módosultak a képzés tartalmi szabályozásának elemei. A szakmai képzés mindhárom intézménytípusban a *szakmai és vizsgakövetelmények* alapján kiadott egységes, kötelezően alkalmazandó *szakképzési kerettanterv* szerint folyik. Lényeges újdonság, hogy a szakképzési kerettanterv is modulrendszerű, és a szakmai követelménymodulok alapján tartalmazza a szakmai tantárgyak rendszerét és témaköreinek tartalmát, jellegét (elméleti vagy gyakorlati tárgy), a tantárgyi követelmények évfolyamonkénti megoszlását, a követelmények teljesítéséhez rendelkezésre álló időkeretet, a szakmai elméleti és gyakorlati képzés tagolását, arányait. A szakképzési kerettanterv azt is megadja, hogy az adott szakmai tantárgy mely szakmai követelménymodulnak felel meg.

A szakközépiskolai szakképzés ágazatokra tagolódik a korábbi szakterületek, illetve szakmacsoportok helyett. Összesen 37 ágazat került elkülönítésre, például egészségügy, egészségügyi technika, gépészet, kohászat, távközlés, informatika, stb. A szakképzés időkerete a 9-10. évfolyamon a rendelkezésre álló összes idő 30%-a, míg a 11-12. évfolyamon 40%-a. A szakképzési kerettanterv szabályozza az érettségi vizsgát követő úgynevezett szakképzési évfolyamon oktatott szakmai elméleti és gyakorlati képzés tartalmi elemeit is. A szakközépiskolai szakképzés többi tartalmi elemét a Nemzeti alaptanterv rögzíti. A 12. évfolyam végén a közismereti mellett szakmai tartalommal kiegészített érettségi vizsgát lehet tenni, melynek vizsgakövetelményei az ágazatokra előírt vizsgatárgyakból központilag kerülnek meghatározásra. A szakmai érettségit szerzett tanuló a szakképzési évfolyamon ágazathoz kapcsolódó szakképzésben vehet részt, melynek végén komplex szakmai vizsgát tehet, és OKJ szakképesítést szerezhet. A *komplex szakmai vizsga* a szakmai elméleti és gyakorlati képzés során elsajátított, a szakmai és vizsgakövetelményben előírt szakmai követelményeknek – iskolai rendszerű szakképzésben a szakképzési kerettanterv, míg az

iskolarendszeren kívüli szakképzésben a *képzési program* szerinti – az elsajátíttóságát egységes eljárás keretében méri (*Szakképzési törvény, 2011*).

A szakképzési kerettanterv a szakiskolai képzésben szakképesítésenként a szakmai elméletre, továbbá az iskolai tanműhelyben folyó, vagy a gazdálkodó szervezetnél szervezhető szakmai gyakorlati képzésre került kiadásra. A szakiskolai kerettanterv rögzíti, hogy a képzési idő 70%-a szakmai elméletre és gyakorlatra fordítandó. A szakiskolai képzés közismereti oktatással három évfolyamos, a nélkül pedig két évfolyamos. Ez utóbbi azok számára szervezhető, akik a szakiskolai közismereti kerettantervben előírt követelményeket vagy a középiskola 10. évfolyamát eredményesen teljesítették. A szakmai elmélet és gyakorlat aránya általában 30-70%. A 9-10. évfolyamhoz összefüggő gyakorlat is tartozik. A szakiskola vonatkozásában markánsabban jelennek meg az egyéni sajátosságok figyelembe vételének és az egyéni életutak tervezésének lehetőségei. Például SNI-s tanulóknak négy, illetve két évfolyamos szakképesítések, részszerkesztések megszerzését nyújtó programok, HÍD program, a szakközépiskolába való átlépés lehetősége, stb. (*Szakképzési törvény, 2011*).

Szakiskolák esetében új elem a *szintvizsga*, ahol a gazdasági kamarák képviselői arról kívánnak meggyőződni, hogy a tanuló az első szakképzési évfolyamon elsajátította-e az irányítás melletti munkavégzéshez szükséges kompetenciákat.

A szakmai kerettantervek felépítése *modulrendszerű* és a követelményeket *kompetenciák* alapján fogalmazzák meg. A szakképzési kerettantervben szereplő szakmai követelménymodulokhoz elméleti és/vagy gyakorlati tantárgy(ak), míg a tantárgyakhoz témakörök, illetve tananyagegységek tartoznak. Ezekhez megadásra kerültek a megoldandó feladatok és a fejlesztendő kompetenciák, úgymint a szakmai ismeretek és készségek, a személyes, a társas és a módszerkompetenciák.

Új eleme a kerettantervnek a szakmódszertani ajánlás, ennek keretében kerül megfogalmazásra a javasolt oktatási módszer, munkaforma, taneszköz és tanulói tevékenység (1-2. táblázat).

Alkalmazott oktatási módszerek	A tanulói tevékenység szervezeti keretek			Alkalmazandó eszközök és felszerelések
	egyéni	csoport	osztály	
magyarázat			x	
elbeszélés	x			
kiselőadás			x	
megbeszélés		x		
vita		x		
szemléltetés			x	
projekt		x		
kooperatív tanulás		x		
szimuláció			x	
szerepjáték			x	
házi feladat			x	

Forrás: *Szakképzési kerettanterv – gépgyártástechnológiai technikus szakképesítés, gépészeti alapoó feladatok szakmai követelménymodul*, 2013; <http://www.nive.hu>

1. táblázat A tantárgy oktatása során alkalmazható stratégiák

Tanulói tevékenységformák	Tanulói tevékenység szervezési keretei (differenciálási módok)			Alkalmazandó eszközök és felszerelések
	Egyéni	Csoport-bontás	Osztály-keret	
<i>Információ feldolgozó tevékenységek körében</i>				
Olvasott szöveg önálló feldolgozása	x			
Hallott szöveg feldolgozása jegyzeteléssel			x	
Hallott szöveg feladattal vezetett feldolgozása			x	
Információk önálló rendszerezése			x	
...				
<i>Ismeretalkalmazási gyakorló tevékenységek, feladatok körében</i>				
Tapasztalatok utólagos ismertetése szóban		x		
Tapasztalatok helyszíni ismertetése szóban		x		
...				
<i>Képi információk körében</i>				
Konszignációs rajz értelmezése			x	
Konszignációs rajz készítése leírásból		x		
...				
<i>Csoportos munkaformák körében</i>				
Kiscsoportos szakmai munkavégzés irányítással		x		
Csoportos helyzetgyakorlat		x		
...				
<i>Gyakorlati munkavégzés körében</i>				
Műveletek gyakorlása			x	
Munkamegfigyelés adott szempontok alapján			x	
...				
<i>Vizsgálati tevékenységek körében</i>				
Technológiai próbák végzése		x		
Technológiai minták elemzése		x		
Tárgyminták azonosítása			x	
...				

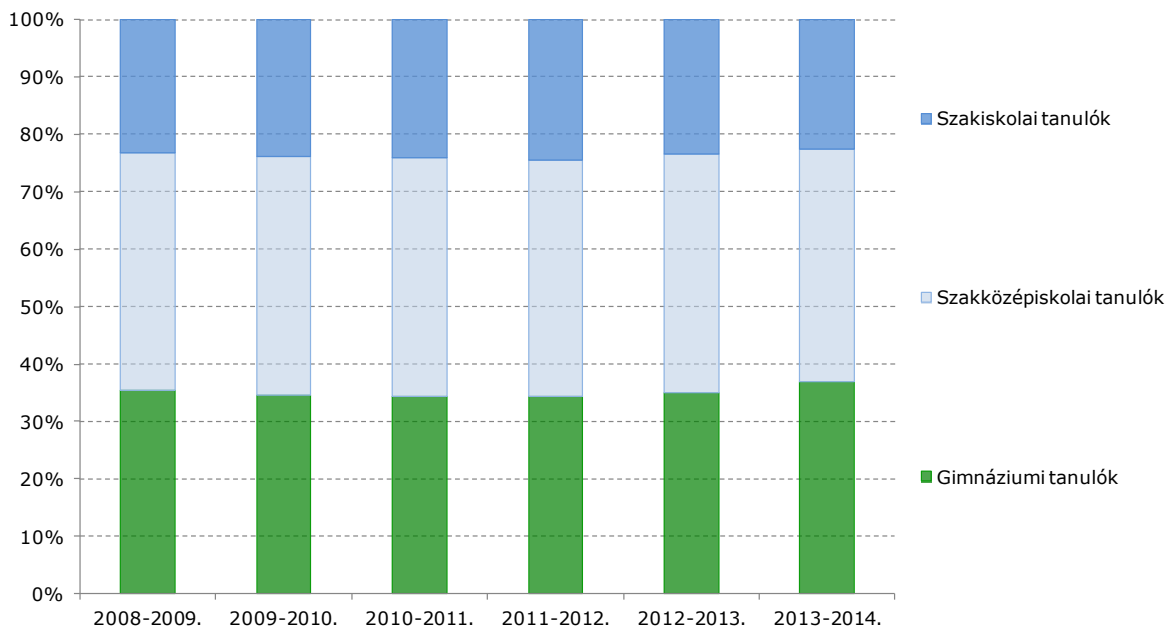
Forrás: Szakképzési kerettanterv – gépgyártástechnológiai technikus szakképesítéshez, szakmai követelménymodul, 2013; <http://www.nive.hu>

2. táblázat A tantárgy elsajátítása során alkalmazható tanulói tevékenységformák (részlet)

2. Tanulói sajátosságok a szakképzésben

A 2011-2012. tanévhez képest jelenleg 75 ezer fővel tanulnak kevesebben most a középfokú oktatás nappali tagozatán.

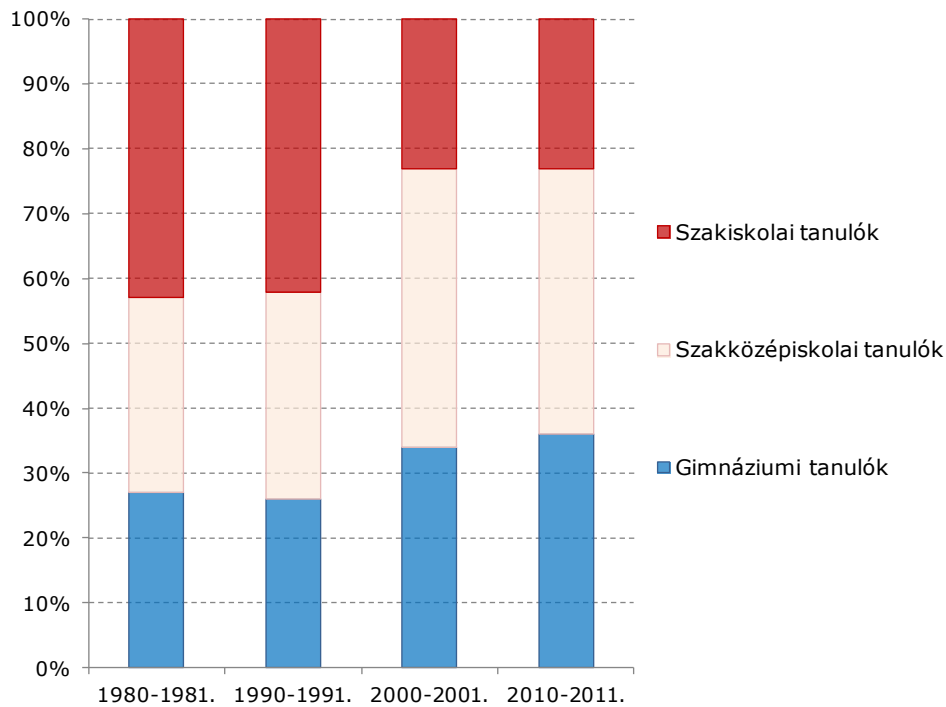
Ha megfigyeljük a tanulók iskolatípus szerinti részarányát a nappali tagozaton, akkor megállapítható, hogy leginkább a szakiskolai tanulóké csökken, míg a gimnazistáké inkább emelkedik (1. ábra). Ez a felsőoktatás nézőpontjából kedvező (vagy inkább kevésbé kedvezőtlen), míg a munkaerő-piac igényei szempontjából egyértelműen kedvezőtlen tendencia. A kifejezetten szakmát szerezni kívánók részaránya így tovább csökken. Egy korosztály kb. 37%-a gimnáziumban, közel 41%-a szakközépiskolában, míg kb. 22%-a szakiskolában tanul, tehát valamivel kevesebb mint 80%-a érettségi vizsgát szeretne tenni. A felsőoktatás „hallgatóéhsége” okán ezek többsége felvételt nyer a főiskolákra, egyetemekre. Amíg 2000-ben a felsőoktatásba felvételre jelentkezők 54,9%-át, addig 2008-ban már 77,8%-át vették fel. Ezt követően a tendencia megfordult, és 2010-ben már csak 65%-a az érettségizetteknek nyert felvételt valamelyik felsőoktatási intézménybe. 2012 és 2013 ismét a fordulat éve, ugyanis 73, illetve 75,5%-os a felvételi ráta.



Forrás: KSH, 2013

1. ábra A tanulók részaránya az egyes iskolatípusokban

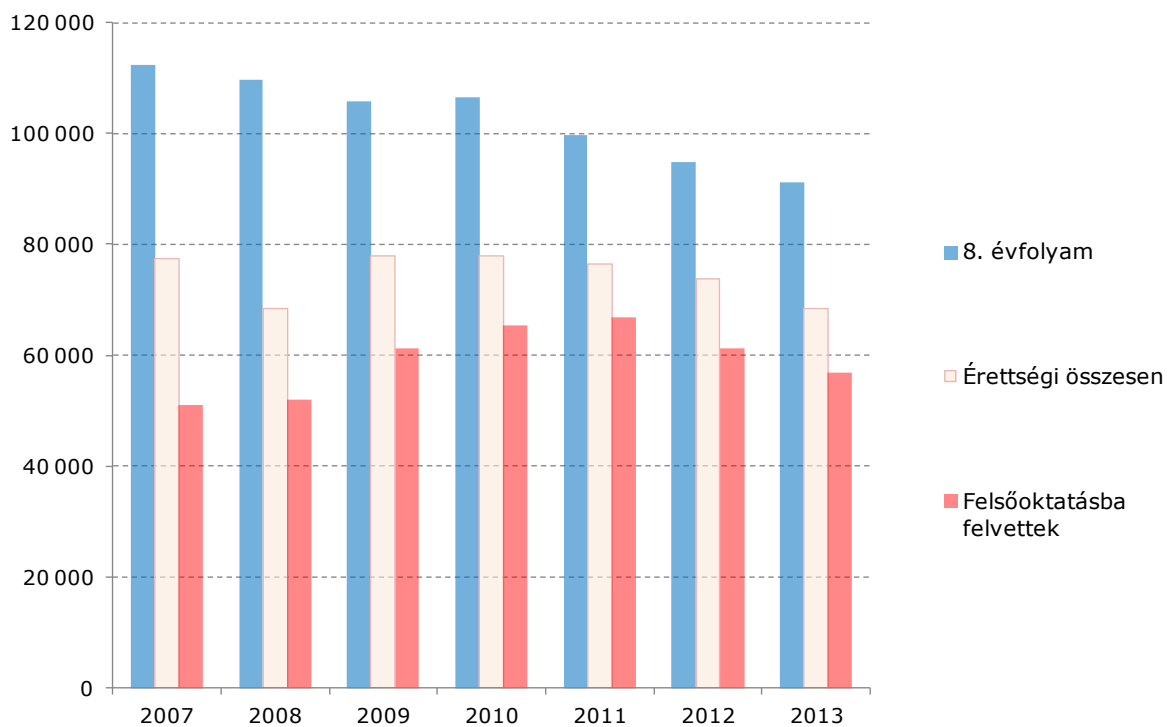
Ez a tendencia még világosabban kirajzolódik, ha mindezt 30 év távlatában szemléljük (2. ábra). A szakiskolai képzés súlya a rendszerváltást követően visszaesett és jelentőségét átvette az érettségit adó képzés, főként a szakközépiskola, ahol viszont az érettségi vizsgát megelőzően jelentősen visszaesett a szakmai tartalom. E változás indoka a szakmatanulás és a pályaválasztás kitolása magasabb életkor felé.



Forrás: Oktatási évkönyv, 2012

2. ábra A tanulók részaránya az egyes iskolatípusokban 30 év távlatában

Az érettségít adó középfokú oktatás szempontjából fontos be- és kilépési létszámadatokat mutatja a 3. ábra. A 8. évfolyamot sikeresen befejezők létszáma az elmúlt 7 évben kb. 20 ezerrel, míg az érettségizetteké közel 9 ezerrel csökkent. Aki 2013-ban érettségizett, az tanulmányait 2009-ben kezdte meg valamely szakközépiskolában vagy gimnáziumban, így a beiratkozottak kb. 65%-a tett sikeres érettségi vizsgát, míg az érettségizettek 75,5%-át felvették valamely felsőoktatási intézménybe, tehát egy korosztály kb. 54%-a főiskolán vagy egyetemen folytatja tanulmányait.



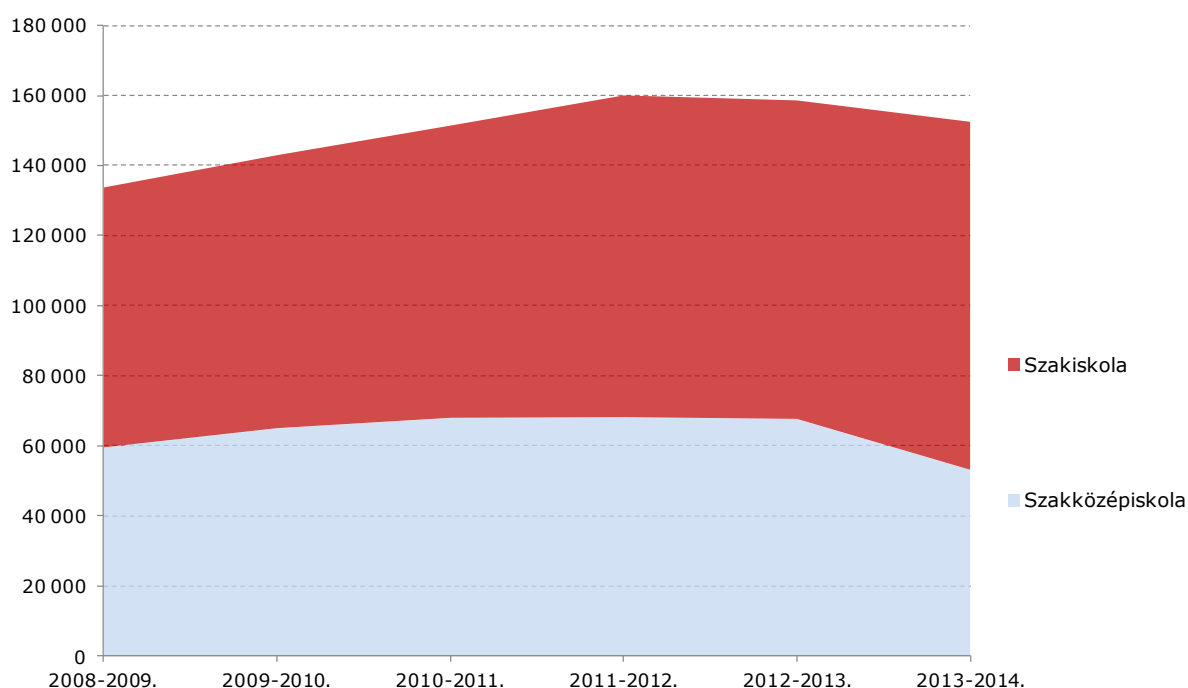
Forrás: KSH, 2013

3. ábra Létszámadatok az érettségít adó középiskolában

A lányok nagyobb arányban tanulnak gimnáziumban (57-58%), míg a szakiskolákat a fiúk preferálják inkább (62-64%). A szakközépiskolákban a fiúk-lányok aránya kiegyenlítődni látszik (51-49%).

Lássuk ezek után a szakképzésben tanulók arányát! A szakképző évfolyamok a szakközépiskolák 13+., míg a szakiskolák 11+. évfolyamát jelentik. E tanulók közül kerülnek ki azok, akik OKJ szakképzettséget szereznek. A vizsgált periódusban a szakiskolában tanulók részaránya jelentősen megnövekedett, miközben a szakképző évfolyamokon tanulók létszáma 150 ezer fő körül stabilizálódni látszik. A 2008-2009. tanévben a szakképző évfolyamon tanulók csak közel fele tanult szakiskolában, ez az arány most 2/3-ad körül van (4. ábra). Ez többnyire annak tudható be, hogy egyre több szakközépiskolát végzett tanulót vesznek fel a felsőoktatásba, így egyre kisebb létszámban folytatják tanulmányaikat a szakközépiskola által indított OKJ szakképzésben.

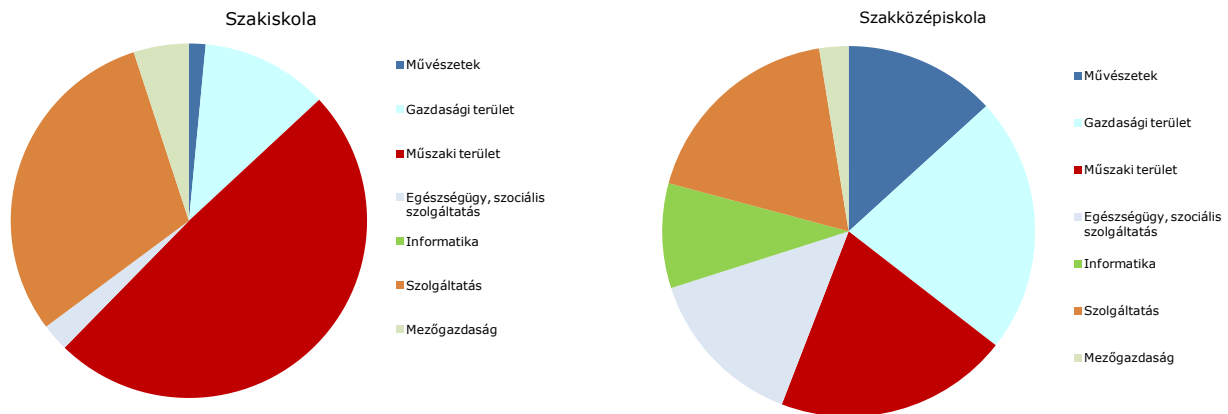
A sikeres szakmai vizsgát tett fiatalok száma 47-48 ezer körül mozgott az elmúlt években. Egyedül 2012-ben szereztek közel 57 ezren szakmai végzettséget, 31 ezren középfokon, míg 26 ezren alapfokon, ami leginkább az előrehozott szakiskolai szakképzésnek tudható be.



Forrás: KSH, 2013

4. ábra A szakképző évfolyamokon tanulók létszáma

Érdekesen alakul a szakmai képzésben tanulók képzési terület szerinti megoszlása (5. ábra) is. A szakiskolások kb. 50%-a a műszaki, míg kb. 30%-a a szolgáltatási területen tanul. A szakközépiskolában sokkal kiegyenlítettebb a kép, ugyanis a műszaki, a gazdasági és a szolgáltatási terület megoszlása 20-20% körül van. A művészeti és az egészségügyi területen tanul a fiatalok kb. 15-15%-a.



Forrás: KSH, 2013

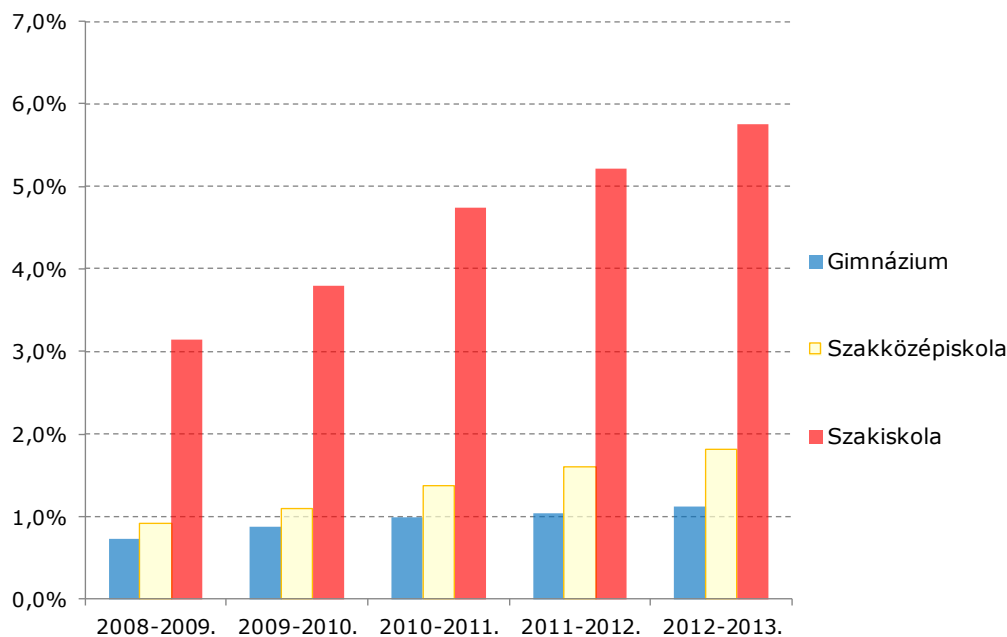
5. ábra A szakképző évfolyamokon tanulók képzési terület szerinti megoszlása

A különleges bánásmódot igénylő tanulókról külön kell szólnunk, részben azért mert e tanulók nagyobb számban fordulnak elő a szakmai képzésben, mint más középfokú oktatásban, másrészt pedig azért, mert ennek törvényi szabályozása megváltozott (*Nemzeti köznevelés, 2011; EMMI rendelet, 2012*).

A *különleges bánásmódot igénylő tanulók* közé tartoznak a sajátos nevelési igényű, a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő, valamint a kiemelten tehetséges fiatalok. *Sajátos nevelési igényű* az a gyermek, aki mozgásszervi, érzékszervi, értelmi, beszéd-fogyatékosági vagy egyéb pszichés fejlődési (tanulási, figyelem, magatartás) zavarral küzd. *Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzd* az a fiatal, aki az életkorához képest jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal vagy tanulási, magatartás-szabályozási hiányosságokkal küzd, továbbá közösségbe való beilleszkedése, személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek.

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdők oktatása a nevelési tanácsadó ajánlása alapján lakóhely szerinti, vagy a szülők által választott iskolában történik, míg a sajátos nevelési igényű gyerekek oktatása integrált vagy szegregált szervezeti formában az illetékes szakértői bizottság szakvéleménye alapján kijelölt intézményben történik. A szakképzés területén ilyenek a speciális szakiskolák és a készségfejlesztő speciális szakiskolák. Ilyen iskolatípusban tanul a szakiskolai tanulók 7-7,5%-a. Az SNI-s tanulók 2 évfolyamos adaptált részsakképesítést, vagy 4 évfolyamos adaptált OKJ szakképesítést szerezhetnek. Előbbire példa a gép- és gyorsíró, szövegszerkesztő I. (mozgáskorlátozott), a gép- és gyorsíró, szövegszerkesztő II. (látássérült), a famegmunkáló I. (hallássérült) és a famegmunkáló II. (tanulásában akadályozott), míg utóbbira az asztalos I. (hallássérült), az asztalos II. (tanulásában akadályozott), a népi kézműves I. (látássérült) és a népi kézműves II. (mozgáskorlátozott).

Az SNI-s tanulók iskolatípus szerinti megoszlását a 6. ábra mutatja.



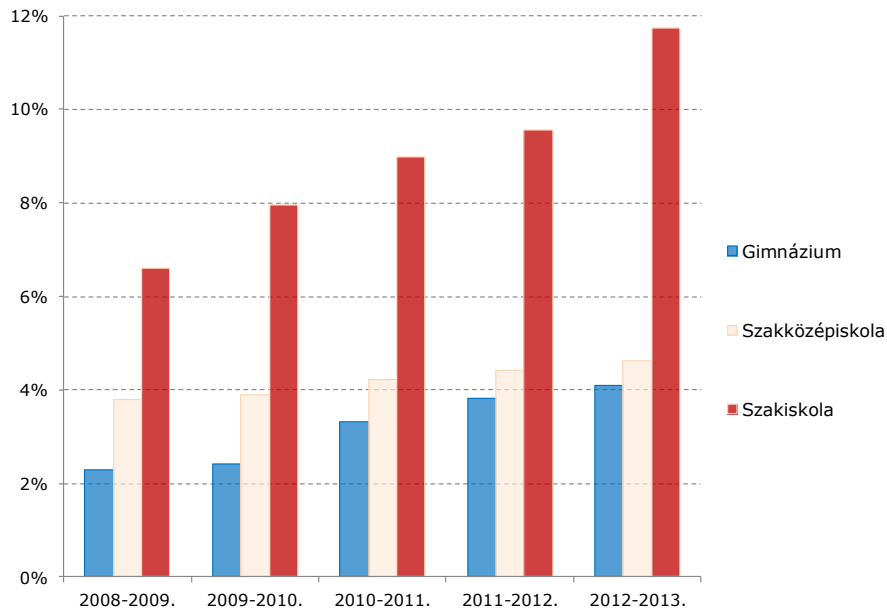
Forrás: Oktatási évkönyv, 2013

6. ábra Az SNI-s tanulók részaránya az adott iskolatípusokon belül

Az alapfokú iskolai hiányosságok pótlását célzó Köznevelési Hídprogramban a felzárkóztató képzést, valamint a szakmai képzést külön egységes kerettanterv határozza meg.

Hátrányos helyzetű az a tanuló, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosítottak. E csoporton belül *halmozottan hátrányos helyzetű* az a gyermek, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője a tankötelezettség beállításának időpontjában legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen, továbbá, akit tartós nevelésbe vettek. E körbe tartozó tanulók is nagyobb arányban fordulnak elő a szakképzésben, mint az általános képzésben. A gimnáziumban tanulók 10, a szakközépiskolában tanulók 16, míg a szakiskolában tanulók 31%-a hátrányos helyzetű, míg a halmozottan hátrányos helyzetűeknél 1,6% - 2,8% - 11% ezek az arányok. Területi megoszlást tekintve Észak-Alföld és Észak-Magyarország helyzete a legrosszabb, ahol a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók részaránya 11, illetve 10%, Közép-Magyarországon ez mindössze 3%. A települések nagysága és a veszélyeztetettek száma fordítottan arányos. A 3 ezer fő alatti községekben 54% a HH-arány, míg 27% a HHH-arány, ugyanakkor az 50 ezres lélekszámot meghaladó városokban ezek az arányok így alakulnak, HH-arány: 15%, HHH-arány (Oktatási adatok, 2012).

A tanulói sajátosságok egyik közismert vetülete a tanulási teljesítmény, amit többek között kifejez a tanévet sikeresen vagy sikertelenül befejezők száma, a szakképzettséget és/vagy érettségi bizonyítványt szerzettek száma, a lemorzsolódók száma, az évismétlők száma. Az évismétlők száma iskolatípustól függetlenül folyamatosan emelkedik (7. ábra). A szakiskolai évismétlők aránya kiugróan magas, több mint a másik két iskolatípusé együttvéve.

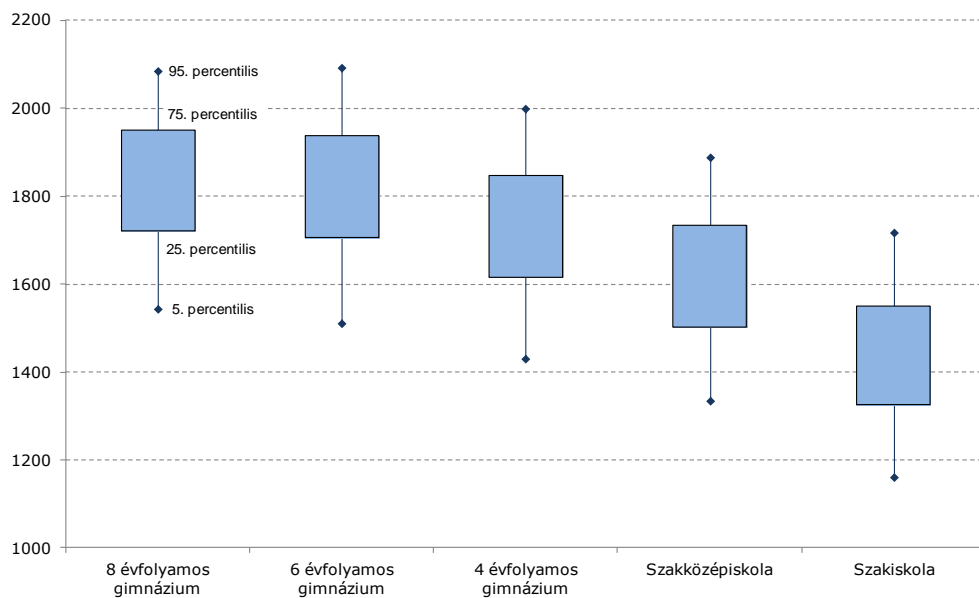


Forrás: Oktatási évkönyv, 2009-2013

7. ábra Az évismétlő tanulók aránya iskolatípusonként

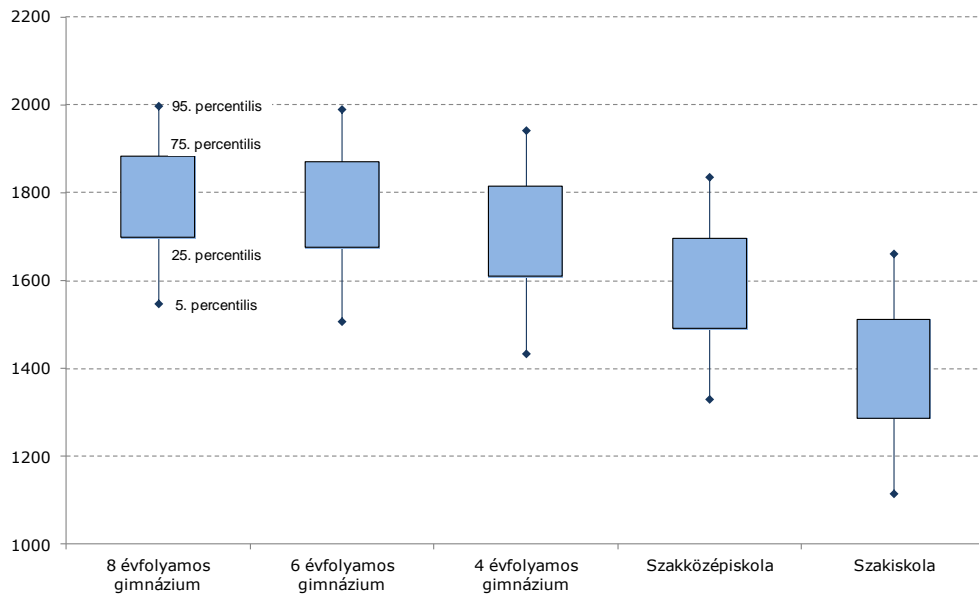
A tanulók teljesítménybeli sajátosságainak egy másik vetületét adja az országos kompetenciamérések és a PISA vizsgálatok során elért eredmények.

Az országos kompetenciamérés két alapvető jelentőségű képességterület, a matematikai eszköztudás és a szövegértési kompetencia feltérképezésére irányul (8-9. ábra). Egyértelműen megállapítható, hogy a szakközépiskolások, de főként a szakiskolások teljesítménye jócskán alatta marad a gimnazistákénak.



Forrás: Balácsi – Lak – Szabó – Vadász, 2013

8. ábra Az országos kompetenciamérés eredményei – matematikai eszköztudás



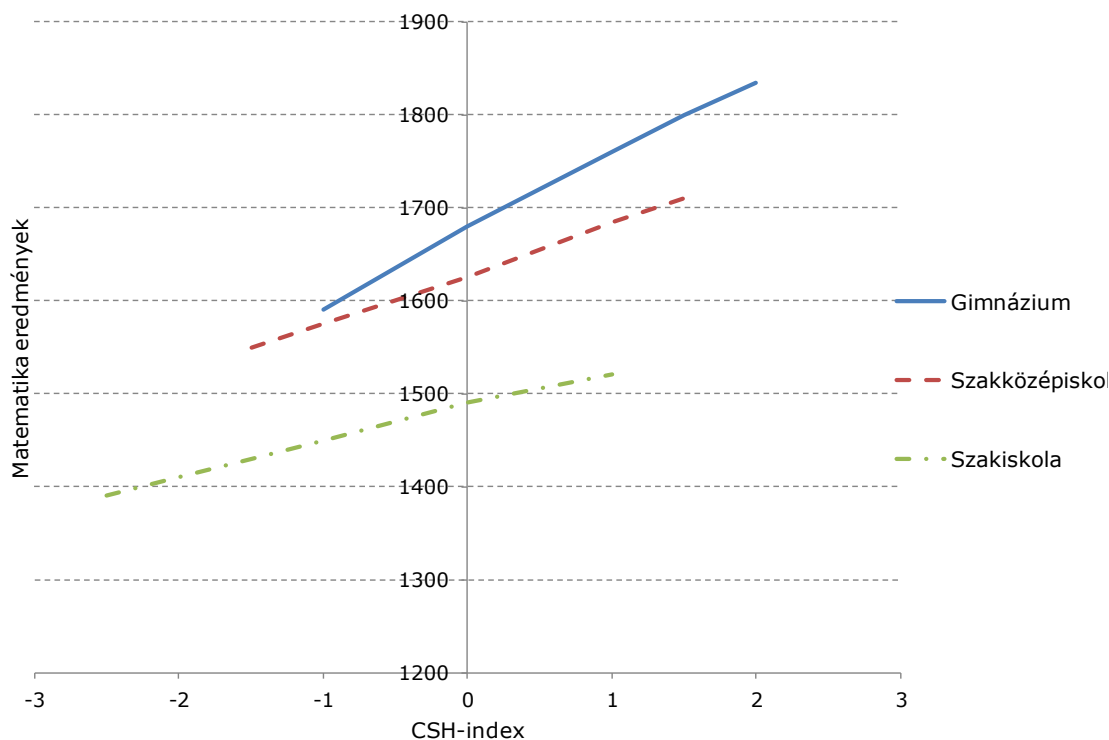
Forrás: Balácsi – Lak – Szabó – Vadász, 2013

9. ábra Az országos kompetenciamérés eredményei – szövegértési képesség

Az iskolatípusok közötti ilyen jelentős mértékű különbség igen komplex problémakörre vezethető vissza. Ezek egyike a korábban említett különleges bánásmódot igénylő tanulók nagyobb száma a szakközépiskolákban, de különösen a szakiskolákban, s ezeket a hátrányokat a jelenlegi oktatási rendszer nem tudja igazán kompenzálni. Közismert tény például az is, hogy a szociális körülmények romlása a tanulási teljesítmény csökkenését idézi elő, ami a szakiskolákban már oly mérvű, hogy minden második tanuló funkcionális analfabétának tekinthető (Tóth, 2010).

A kompetenciamérésekben a szociális körülményeket az úgynevezett *családiháttér-index* (CSH-I) fejezi ki. E komplex háttérváltozóban olyan komponensek fejeződnek ki, mint például az otthon található könyvek száma, a szülők iskolai végzettsége, a család anyagi helyzete, a szülők munkaerő-piaci státusa, a tanulást segítő eszközök (pl. számítógépek száma, könyvek stb.). A CSH-I tanulási teljesítménnyel való korrelációs kapcsolata erős közepesnek tekinthető ($r=0,49-0,56$), így a modell magyarázó ereje (r^2) 24-31% közé esik.

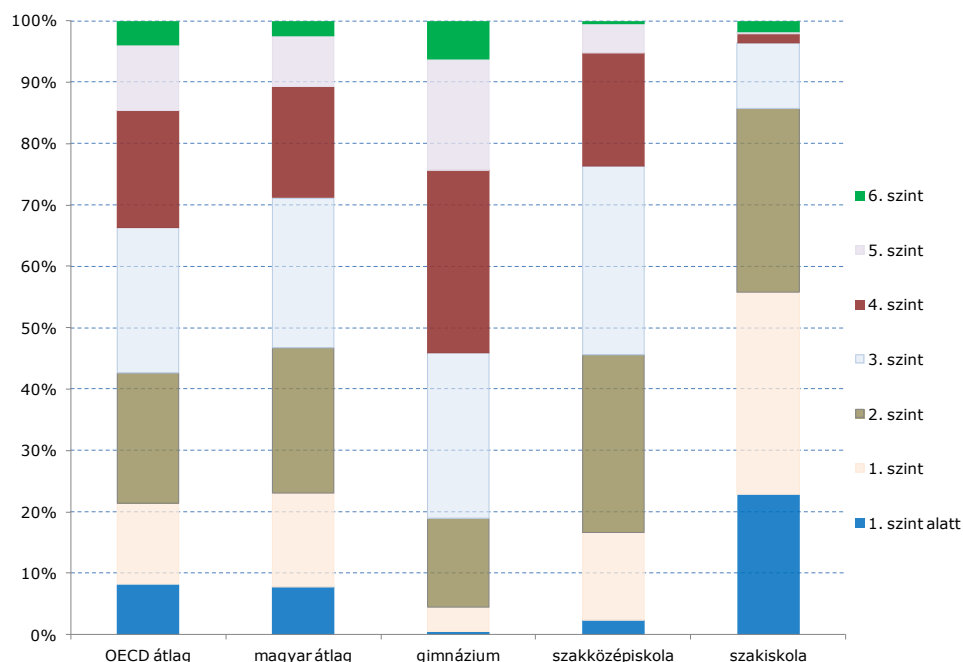
A CSH-I és a matematikai eszköztudás, valamint a szövegértési képesség közötti kapcsolatot lineáris regresszió alkalmazásával került becslésre. A lineáris regresszió esetén abból az alapfeltevésekből indultak ki, hogy a háttérváltozó lineáris módon hat a képességre, míg az ettől való eltérések a CSH-I-től független hatások következményei. Az iskolatípussal összefüggésben ábrázolták a CSH-I teljesítménnyel való kapcsolatát (10. ábra). Természetesen a legkedvezőtlenebb hatás a szakiskolában figyelhető meg (Balácsi – Lak – Szabó – Vadász, 2013).



Forrás: Balácsi – Lak – Szabó – Vadász, 2013

10. ábra CSH-index hatása a matematika teljesítményre

A másik közismert teljesítménymérés a *PISA-vizsgálat*. Sajnos kevesebbet lehet hallani az iskolatípusok közötti összehasonlításról. A szövegértés, a természettudomány, a matematika és a komplex problémamegoldás területén elért tanulói teljesítményeket iskolatípusonként összehasonlítva igen érdekes felismerésekre juthatunk. Illusztrációként a 2003. évi matematika teljesítményt hoztuk (11. ábra), de hasonló megállapításokat tehetünk a többi vizsgált területen is. Az OECD honlapján publikus 2012. évi eredmények összességében még gyengébb szintet mutatnak (13 pontnyi átlageredmény romlás matematikából, Balácsi és mtsai, 2013), sajnos azonban az iskolatípus szerinti elemzésre nem volt lehetőség (<http://pisa2012.acer.edu.au>). A PISA-teszt alapvetően háromféle feladatot tartalmaz. Az elsőbe azok tartoznak, amelyek a tanultak reprodukálásával, a másodikba pedig azok, amelyek a ismeretek integrálásával oldhatók meg. A harmadik feladattípus megoldása a tanulók kreativitását igényli. A kutatók 6+1 féle teljesítményszintet különítettek el.



Forrás: *Vári, 2005*

11. ábra Matematikateljesítmény a PISA2003 teszten

Azok a tanulók, akik az 1. szintet sem érték el, csak nagyon egyszerű matematika feladatokat tudnak megoldani, például egy egyszerű diagramról le tudják olvasni az értékeket, ha a feladat szövegében szereplő kifejezések megegyeznek a grafikonon szereplőkkel, vagy pontosan megadott algoritmus alapján kell számításokat elvégezni egész számokkal.

Az 1. szinten teljesítő tanulók olyan, ismerős helyzetekre, összefüggésekre vonatkozó kérdéseket képesek csak megválaszolni, amelyek megfogalmazása könnyen érthető és a válaszhoz szükséges valamennyi információ a rendelkezésükre áll. Képesek egyértelmű helyzetekben közvetlen utasításokat követve rutinszerű eljárásokat végrehajtani, továbbá olyan egyértelmű lépések megtételére, amelyek nyilvánvalóan következnek a feladat kontextusából.

A 2. szinten teljesítő tanulók képesek a feladathelyzetből közvetlenül megérthető szituációk átlátására és értelmezésére. Képesek arra, hogy a szükséges információkat egyetlen forrásból, egyetlen reprezentáció révén szerezzék meg. A megoldáshoz a tanulók egyszerű algoritmusokat, képleteket, eljárásokat és szokványos megoldási technikákat vesznek igénybe. Képesek egyszerűen érvelni és szó szerint értelmezni eredményeiket. Az OECD a 2. szintet tekinti a modern társadalmakban való boldogulás minimális feltételének.

A magyar szakközépiskolások kb. 17%-a, a szakiskolások közel 57%-a (!) nem éri el ezt a szintet. A szakiskolások kb. 23%-a még az 1. szintet sem, és mindössze kevesebb, mint 15%-a teljesít a 2. szint felett. Ez nemzetközi összehasonlításban is igen gyenge eredménynek számít, Szerbia, Horvátország és Görögország esetében találkozunk hasonlóan gyenge eredményekkel. A 11. ábráról az is leolvasható, hogy a gimnazisták és a szakiskolások teljesítménye közötti különbség óriási, 2-3 szintnyi.

A 2003. és a 2012. évi eredményeket összevetve megállapítható, hogy magyar viszonylatban az 1. szintet el nem érők aránya 7,8%-ról 9,9%-ra nőtt, ugyanakkor a kiválóan teljesítőké 2,5%-ról 2,1%-ra mérséklődött (<http://pisa2012.acer.edu.au>; <http://www.oecd.org/pisa>).

A legjelentősebb csökkenés a 2009. és a 2012. évi mérés eredményei között figyelhetők meg, ami igaz mind a matematikára, mind pedig a természettudományokra. Szövegértés tekintetében viszont nem ennyire rossz a helyzet, a változás hibahatáron belüli.

A PISA-vizsgálat is foglalkozik a szociális, a kulturális és a gazdasági háttér tanulási teljesítményre kifejtett hatásával. Az úgynevezett méltányosságot gyakorló vagy *esélyegyenlőséget biztosító oktatási rendszerek* e hatás mérséklésére törekuszenek, ezáltal is növelve a tanulók munkaerő-piaci kilátásait, esélyeit. E tényezők mindhárom vizsgált területre nagyon hasonló hatást fejtenek ki, ezért ezek matematika teljesítménnyel kapcsolatos összefüggéseit ismertetjük a 2012. évi PISA-vizsgálat eredményei alapján. A *szociális, gazdasági és kulturális index* (ESCS-index) magában foglalja mindazon háttérváltozók (a szülők munkaköre, iskolai végzettsége, a család kulturális és anyagi javai, stb.) hatását, amelyek a tanulók teljesítményét leginkább meghatározzák. Az ESCS-I OECD-átlaga 0, szórása 1. Az eredményekből kiderül, hogy a magyar tanulók ESCS-indexe egynegyed szórásnyival elmarad az OECD-országok átlagától, míg matematika átlageredménye az OECD-átlag (2012-ben 494 pont; 2003-ban 500 pont, amit bázisnak tekintenek) 96,56%-a. A két változó kapcsolatát országonként leíró regressziós egyenes meredekség pozitív, ami azt jelenti az átlagosnál jobb szociális, kulturális és gazdasági háttérű tanulókkal rendelkező oktatási rendszerek jobban teljesítenek a mérés során. A variancia értéke $r^2 = 0,21$, vagyis a matematika teljesítmény változásában 21%-ban a család szociális, gazdasági és kulturális háttere játszik fontos szerepet (<http://www.oecd.org/pisa/>). Azokban az országokban, amelyeknél szoros kapcsolat van az ESCS-I és a matematika teljesítmény között, ott a tanulók tanulási lehetőségeiben nagy egyenlőtlenségek mutatkoznak, ahol pedig nincs szoros kapcsolat, ott a lehetőségek kiegyenlítettek.

Ha megnézzük, hogy az ESCS-I egységnyi megváltozása mekkora teljesítményváltozást okoz az oktatási rendszereken belül, akkor azt látjuk, hogy magyar vonatkozásban az ESCS-I hatása meghaladja az OECD-átlagot, vagyis az index egységnyi változása átlagosan 47 pontnyi különbséget jelent a tanulók matematika átlageredményében, 8 ponttal többet az OECD-országok átlagánál (<http://www.oecd.org/pisa/>). Minél nagyobb az ESCS-I teljesítményre gyakorolt hatása, annál jobban szóródnak a tanulók eredményei egy országon belül, és annál nagyobb különbségeket valószínűsíthetünk az eltérő családi háttérű tanulók teljesítményében.

A szocioökonómiai státuszindex mellett a másik fontos teljesítmény-befolyásoló tényező *az iskolán belüli, illetve közötti különbségeket* fejezi ki. Az iskolatípusok száma az OECD-országokban átlagosan három, úgy, mint nálunk, viszont az első szelekciós életkor többnyire 15 év, míg nálunk 11 életév. A variancia-elemzés alapján megállapítható, hogy a tanulók matematika teljesítményében mutatkozó eltérések mekkora hányada származik az iskolák közötti, és mekkora az iskolákon belüli eltérésekből. Amíg nálunk az iskolán belüli teljesítménykülönbségek jóval alacsonyabbak (39%), szemben a 63%-os OECD-átlaggal, addig az intézménytípusok közötti különbségekből származó eltérések (61%) jelentősen meghaladják a 37%-os OECD-átlagot (*Balázs és mtsai, 2013*). Némi kerekítéssel a hazai 1/3:2/3 intézményen belüli, illetve kívüli arány áll szembe az 2/3:1/3 OECD aránnyal. Magyarországon a középfokú iskola kiválasztása a kívántnál fontosabb tényező a tanuló iskolai teljesítménye, illetve később a munkaerő-piaci kilátásait illetően.

Végezetül – a fenti két háttérváltozót kombinálva – nézzük meg, hogy a család szociokulturális és gazdasági adottságai miként magyarázzák a matematika teljesítmény iskolák közötti és iskolákon belüli varianciáját.

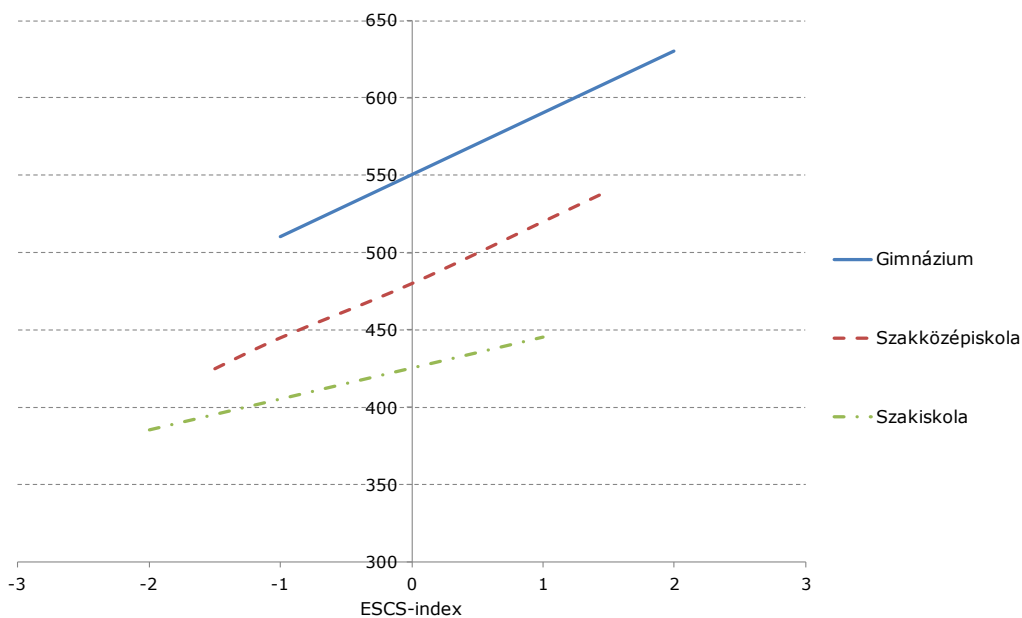
Mivel az iskolán belüli varianciának csak nagyon kicsi részét (szinte nulla) magyarázza a szocioökonómiai státuszindex, ezért a magyar oktatási rendszerben az adott intézményen

belül nincs erős kapcsolat a család szociokulturális és gazdasági adottságai, valamint a matematika teljesítmény között. Ennek oka, hogy az iskolák olyan felvételi rendszert alkalmaznak, amely az eredményesség szempontjából többé-kevésbé homogén iskolai közösségeket hoz létre, függetlenül attól, hogy az intézménybe eltérő szociális helyzetű diákok is bekerülhetnek.

Ettől egészen eltérően alakul a tanulók és az iskolák átlagos ESCS-indexe és az iskolák közötti különbségek teljesítményre gyakorolt hatása, ugyanis sokkal nagyobb mértékben magyarázza az iskolák közötti különbségek szórását, mint az iskolán belüliekét, vagyis az intézmények közötti különbségeket jelentős mértékben befolyásolja az iskolák szociális összetétele, amiből pedig már következik, hogy jelentős mértékben eltér egymástól az előnyös, illetve a hátrányos szociális környezetben működő iskolák matematika átlageredménye. Magyarországon az iskolák közötti jelentős különbségek 78%-át magyarázza a tanulók és az iskolák szociális, gazdasági és kulturális háttere, ami a PISA-vizsgálatban részt vevő országok körében a legmagasabb arány (*Balázsi és mtsai, 2013*).

A PISA-vizsgálat adatai alapján az is megbecsülhető, hogy mekkora különbségek várhatók a tanulók eredményében, ha a fiatalok vagy az iskolájuk ESCS-indexe különbözik egymástól. „Magyarországon két, hasonló szociális összetételű iskolába járó tanuló között mindössze 6 képességpont a várható eredménykülönbség, ha a tanulók ESCS-indexe között félpontos különbség van. Ezzel szemben két azonos szociális, gazdasági és kulturális háttérű tanuló eredménye között 98 pontos különbség várható, ha iskoláik átlagos ESCS-indexe között fél pont a különbség.” (*Balázsi és mtsai, 2013; 71. old.*)

A 2012-es PISA-vizsgálat iskolatípus szerinti eredményei sajnos nem állnak rendelkezésre, ezért ismét a 2003-as eredményekhez nyúlunk vissza. Mint az a 12. ábrán látható, az ESCS-I teljesítményre gyakorolt hatása iskolánként hasonló a CSH-index hatásánál leirtakkal.



Forrás: *Vári, 2005*

12. ábra Matematikateljesítmény és az ESCS-index kapcsolata iskolatípusonként a PISA2003 teszten

Összegzés

A szakképzésben zajló változásokat elemezve egyrészt konstatáltuk, hogy a szakképzés szinte valamennyi tartalmi szabályzója jelentősen módosult, ide értve a kerettanterveket és a szakmai és vizsgakövetelményeket. Előbbiekénél markánsan megjelenik a modularitás és a

kompetencia-elv, valamint a szakmódszertani ajánlások, míg utóbbiaknál már csak a képesítés alapvető adatai, illetve a vizsgáztatási követelmények maradtak. A szakmacsoportok helyét részben az ágazatok vették át.

A pedagógiai tervezést jelentősen befolyásolják a tanulói sajátosságok. E vonatkozásban megállapítottuk, hogy jelentősen csökkenő középfokú tanulói létszám mellett a kívánatosnál kisebb arányú a szakképzésben tanulók száma, ami szakterületenként igen eltérő mértéket mutat. A szakiskolákban magas a különleges bánásmódot igénylő, hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű, valamint az évismétlő tanulók aránya. A rendszer tesz kísérletet a különbségek mérséklésére (Köznevelési Hídprogram, speciális szakiskolák, részszakképesítések SNI-s tanulóknak, stb.), de ennek hatása még sajnos nem érződik.

A tanulói sajátosságok vonatkozásában kiemeltük az iskolatípusok közötti jelentős tanulási teljesítménybeli különbségeket. Mind a kompetencia-mérés, mind pedig a PISA-vizsgálat eredményei egyértelművé tették, a család és az iskola szociokulturális és gazdasági adottságai (CSH-, illetve ESCS-index) hazánkban sokkal jelentősebb hatást gyakorolnak a tanulási teljesítményre, mint az elfogadható lenne, és ezt az iskolarendszer kevésbé tudja kompenzálni.

A szakképzésben oktató pedagógusok kompetenciáinak fejlesztésekor, illetve a szakmai tanárképzés képzési és kimeneti követelményeinek megfogalmazásakor e tényekből kell kiindulnunk.

Irodalomjegyzék

Balácsi Ildikó – Lak Ágnes Rozina – Szabó Vilmos – Vadász Csaba (2013): *Országos kompetenciamérés 2012. Országos jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Balácsi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba (2013): *PISA2012, Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Benedek András (2003): *Változó szakképzés: A magyar szakképzés szerkezetének változásai a XX. század utolsó negyedében*. OKKER Kiadó, Budapest.

EMMI rendelet (2012): *A Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelveiről* szóló 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet.

EMMI rendelet (2013): *A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről* szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet.

Kormányrendelet (2012): *A tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről* szóló 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet.

KSH (2013): *Idősoros éves adatok – oktatás*. www.ksh.hu

Nemzeti köznevelés (2011): *A nemzeti köznevelésről szóló CXCV. törvény*.

OKJ (2012): *Az OKJ kiadásáról szóló 150/2012. (VII. 6.) számú Korm. rendelet*.

Oktatási adatok (2012): *Oktatási adatok – 2011-2012. Statisztikai tükrök*, 6(23), KSH, Budapest.

Oktatási évkönyv (2009): *Statisztikai tájékoztató. Oktatási évkönyv 2008/2009*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.

Oktatási évkönyv (2010): *Statisztikai tájékoztató. Oktatási évkönyv 2009/2010*. Emberi Erőforrás Minisztérium, Budapest.

Oktatási évkönyv (2011): *Statisztikai tájékoztató. Oktatási évkönyv 2010/2011*. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest.

Oktatási évkönyv (2012): *Statisztikai tájékoztató. Oktatási évkönyv 2011/2012*. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest.

Oktatási évkönyv (2013): *Statisztikai tájékoztató. Oktatási évkönyv 2012/2013*. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest.

Szakképzési törvény (2011): *A szakképzésről szóló CLXXXVII. törvény*.

Tóth Péter (2010): A mérnöktanárképzés helyzete a Bologna-folyamatot követően I. *Szakoktatás*, 60(8), 16-24.

Vári Péter (2005): *A 2003. évi PISA vizsgálat eredményei*. A Magyar Pedagógiai Társaság Összehasonlító Pedagógiai Szakosztályában elhangzott előadása. Budapesti Műszaki Főiskola, Budapest.

ETÉDI PÉTER

Az oktatáspolitikai változások nevelés- és eszmetörténeti háttere

Munkámban arra teszek kísérletet, hogy a magyar oktatásügy történetéből legalább vázlatosan bemutassam azokat az elemeket, amelyek a ma zajló átalakítás szempontjából megítélésem szerint valamilyen értelemben előzménynek tekinthetők. Néhány olyan csomópontot, tendenciát, jelentős oktatáspolitikai fordulatot szeretnék érinteni, amelyeknek az eszmei hátterét és gyakorlati megoldásait a jelen változások tervezési szakaszában a törvényalkotók esetleg tanulmányozták és értékelték.

Magyarország kormánya tagjainak gyakorta kommunikált megfogalmazása szerint a hatalmon lévő pártszövetség érvényesíteni kívánt eszmerendszerének legfontosabb elemei: nemzeti elkötelezettség, szuverenitás az Európai Unión belül, keresztény-konzervatív szellemiség, az állampolgárok érdekében az állam szerepvállalásának erősítése, az esélyegyenlőség megvalósításának szándéka.

A közoktatás koncepcionális és szerkezeti átalakításának a háttérben nézetem szerint a törvényalkotóknak az a meggyőződése áll, miszerint a nemzeti elkötelezettség, a keresztény erkölcsiség és az esélyegyenlőségre való törekvés leginkább úgy válhat a közgondolkodás alapértékévé, ha ezek szervesülése már a gyermekkorban, az iskolákban végbemegy, vagy legalábbis megkezdődik.

Kelemen Elemér írja *Az államosítás oktatástörténeti előzményei* című 2008-as munkájában:

„Az iskola feletti rendelkezés joga [...] – különböző szándékú és eltérő jellegű törekvések nyomán, lappangva vagy nyíltan – évszázadok óta jelen volt a magyarországi politika történetében, és végigkísérte az oktatásügyi modernizáció – eredményekben és fordulatokban oly gazdag – másfél-két évszázados hazai történetét.”¹

Az oktatás a társadalom olyan rendkívüli fontosságú alrendszere, amely a maga jellegzetes módján híven tükrözi az adott társadalom jellegét, hatalmi tagozódását, eszme- és szokásrendszerét, kultúráját. A mindenkori körülmények egyfajta hű leképezése.

Suprema Inspectio

Nyilvánvalónak tűnik, hogy egy nagy befolyással bíró politikai szerveződés a hatalomra jutását követően – éppen politikai ereje érvényesítése érdekében – haladéktalanul hozzálát az oktatási rendszer átszervezéséhez. Sok példát találunk erre a magyar neveléstörténetben.

Fináczy Ernő írja *Az újkori nevelés története* című híres munkájában:

„Az államnak az a természetes feladata, hogy valamely egységbe foglalja az ország összes közművelődési tényezőinek munkásságát, *először jelentkezik* (kiemelés tőlem, EP) – még csak legáltalánosabb körvonalaiival ugyan – az 1715. évi LXXIV. és az 1723. évi LXX. magyar törvénycikkekben, melyek megállapítják a királynak az összes alapítványok és iskolák fölött való felügyeleti jogát, a Suprema Inspectiót.”²

Magyarországon valójában tehát először III. Károly hozott olyan rendeletet, amelyben kinyilvánítja, miszerint az uralkodó joga, hogy az iskolák fölött felügyeletet gyakoroljon. Ez azonban sokkal inkább elvi, mintsem gyakorlati irányítás volt.

Érdemes tudnunk, hogy III. Károly 1711-ben, a Rákóczi-szabadságharc bukásának évében került hatalomra. Abban, hogy III. Károly kinyilvánította a Suprema Inspectio jogát, szerepe lehetett annak a szándékának is, hogy a lázongásra hajlamos magyarok átnevelését már az iskolapadban megkezdje.

Felvilágosult abszolutizmus

A jelenlegi roppant közoktatási átalakítás egy másik lehetséges gyökere nézetem szerint a felvilágosult abszolutizmusban keresendő. A 18. század végén régióink (Kelet-Közép-Európa) több

uralkodója – a porosz II. Frigyes, a Habsburg Mária Terézia, az orosz Nagy Katalin – a „tisztá ész kritikája” jegyében a társadalom lehetséges és célszerű racionalizálásában hitt.

A felvilágosult uralkodók kiterjedt levelezést folytattak, és tisztában voltak koruk aktuális társadalmi, politikai, kulturális áramlataival. Műveltek és tájékozottak voltak. Egyfajta felvilágosult küldetéstudattól vezéreltetve akarták korszerűsíteni államukat, benne elsősorban a gazdaságot és az oktatást. A tradíciókra, a meggyökeresedett szokásokra nemigen voltak tekintettel, és hittek reformjaik erejében és sikerében. A történelem bizonyos tekintetben igazolta is törekvéseiket, működésük jelentősen hozzájárult e birodalmak fejlődéséhez.

Ratio Educationis

Mária Terézia uralkodásának Magyarországon kétségkívül az oktatás átalakítása volt az egyik legjelentősebb eredménye. A Ratio Educationis (1771., 1777.) kiadásáig az uralkodó az oktatás irányításába nem avatkozott bele, mindössze elvi jogokat tartott fenn magának, és az iskolák vagyónáról kért kimutatásokat.

Ezúttal már másról, többről volt szó. A Magyar Katolikus Lexikon így fogalmaz: „A Ratio Educationis legfőbb neveléstörténeti újszerűsége, hogy egységes iskolarendszert kívánt létrehozni, és azt központi állami irányítás alá akarta vonni.”³ A lexikon e tömör megállapítása mintha a 2011. évi köznevelési törvény és a hozzá kapcsolódó jogszabályok alapvető sajátosságaira és törekvéseire utalna. A tankerületi rendszer is e korból származtatható, noha a tankerületek száma a 18. századbéli, jóval nagyobb területű országban mindössze kilenc volt, sőt később e szám hatra csökkent.

Az oktatás azért tekinthető a társadalom egyik legmeghatározóbb alrendszerének, és azért alapvető stratégiai eszköz, mert – politikai kurzustól valójában függetlenül – arra képes, amire a családon kívül semmi más: pontosan kidolgozott és alkalmazott működési rend esetén szellemi befolyása alá tudja vonni az ifjúságot, a jövő nemzedékét, nemzedékeit. A gyerekeken keresztül pedig, ha a kívánt módon látja el a feladatát, bizonyos vonatkozásokban a szülőket is. Össztársadalmi hatása van.

Entwurf

A császár 1849. szeptember 15-én hagyta jóvá a Leo Thun-Hohenstein gróf vallás- és közoktatásügyi miniszter által előterjesztett dokumentumot.

Az Entwurf többek között létrehozta a nyolcosztályos gimnáziumot 10-18 éves fiúk számára, és ez a rendelet vezeti be az érettségi vizsgát. Számos pozitív hozadéka volt tehát. A benne foglalt követelményrendszert ugyanakkor néhány iskola nem tudta teljesíteni, melyek így néhány év múlva bezártak. „A szaktanári rendszer bevezetésére, a laboratóriumok, szertárak előírás szerinti fejlesztésére sok helyütt nem nyílt lehetőség. [...] Éppen ezért több - korábban híres - iskolának be kellett zárnia kapuit. A bécsi kultuszminisztérium négy év türelmi idő után megvonta tőlük a nyilvánossági jogot.”⁴

Figyelemreméltó az Entwurf jóváhagyásának fentebb már rögzített dátuma: 1849 ősze. Nyilvánvaló, hogy e különlegesen érzékeny időszakban Bécs a lehető legsokrétűbb módon kívánta érvényesíteni központosító törekvéseit. Erre az egyik legtöbb eredménnyel kecsegtető lehetőség természetesen az oktatás átszervezése és centralizálása.

Eötvös

1868-ban, a kiegyezés után Eötvös József végre hozzáfoghatott sok évtizedes álma megvalósításához, a teljes körű népoktatás kiépítéséhez. Létrejött a 1868:38. tc, Magyarország első népoktatási törvénye.

Eötvös korában még nem voltak állami vagy önkormányzati fenntartású iskolák. A meglévő felekezeti iskolákat tekintette az alapnak, amelyre a megálmodott állami közoktatási struktúra majd támaszkodik. Nagy jelentőségű gondolatsorában kifejti, hogy „ott, hol a szülék vagy az egyház a gyermekek oktatásáról nem gondoskodnak, az állam vállalja magára ezt a kötelességet”.⁵ A mai oktatáspolitikai egyik legfontosabb elve Eötvös koncepcióján alapszik: az állam kötelezettséget vállal a gyermekek oktatásában, ugyanakkor ennek logikai párjakét a gyermeknek kötelező iskolába járni. Eötvösi gondolat, hogy a szülőt pénzbüntetéssel sújtják, ha a gyermekét nem járattja iskolába. Eötvös eszménye, a teljes körű népoktatás nyilvánvalóan fölismerhető a társadalmi leszakadás megakadályozásának mai szándékában. *Neveléstörténet* című munkájában a Pukánszky-Németh szerzőpáros kimutatja, milyen rendkívüli nehézségek árán, és csupán évtizedek alatt lehetett megvalósítani az eötvösi eszmét. A szerzők arra is emlékeztetnek, hogy Eötvös ugyanakkor határozottan óvott az állam túlzott szerepvállalásától.⁶

Klebensberg

Klebensberg Kuno tízévi kultuszminiszteri tevékenysége mérföldkő a magyar közoktatás történetében.

Szinte megszámlálhatatlan sokasága van a nevéhez fűződő intézkedéseknek, reformoknak. Munkássága a mintegy 5000 (jórészt tanyasi) iskola létesítésétől a természettudományok felkarolásán át a középiskolai tanárok képzésének törvényi szabályozásán és a középfokú oktatás megreformálásán keresztül a felsőoktatás átszervezéséig, nagyszabású egyetemi építkezésekig ível. Radikálisan átalakította és megújította az oktatás teljes spektrumát.

Tragikus nemzeti sorsforduló és Trianon után a hadikiadások tiltása kellett ahhoz, hogy Klebensberg ma már hihetetlennek tűnő összegekkel fejlessze a nemzet felemelkedését célzó oktatást. A klebensbergi fordulat titka azonban nem csupán a pénz volt – átfogó programját szisztematikusan, igen nagy körültekintéssel valósította meg. Kulcskérdése ez a nagy változások sikeres végrehajtásának.

Hóman

Hóman Bálint egy pár hónapos megszakítás közbeiktatásával közel 10 éven át, gyakorlatilag közvetlenül Klebensberg után volt vallás-és közoktatásügyi miniszter, 1942 júliusáig. Öntudatos magyar nemzeti egység megvalósítását tűzte ki célul, és erősíteni kívánta az iskolákban oktatandó anyag nemzeti jellegét. Felkarolta a szegény sorsú tehetséges gyermekek oktatását

„Egyetlen magyar iskolának sem lehet célja a pusztá szakismeretközlés. Valamennyiünknek elsőrendű feladata a magyar életre való céltudatos előkészítés, az ifjúság erkölcsi nevelése, jellemének szilárdítása, kötelességtudatának fejlesztése, vallás-erkölcsi és nemzeti alapon nyugvó egészséges magyar világszemléletének kialakítása.” – írta Hóman 1939-ben.⁷

Miniszteri működése egyik legfőbb oktatásügyi eredményének a tanügyigazgatás szervezeti átalakítását tekintette. Az 1935:6. törvény értelmében az ország valamennyi iskolája nyolc tankerületi főigazgató irányítása és ellenőrzése alá került. Nevelésen Hóman voltaképpen a nemzet nevelését értette, és számos egyéb intézkedése mellett az iskolák szakmai felügyelete is valójában a nemzet szellemiségének megerősítését szolgálta.

*

A II. világháború utáni korszak oktatáspolitikai változásaira a hatalmon lévő pártszövetség ideológiai irányultsága okán e dolgozatban nem láttam indokoltnak utalni.

Nincs módom megítélni, hogy a törvényalkotók jelen korunk nagymérvű oktatásügyi átalakításának előkészítésekor végeztek-e valamifajta tudatos történelmi visszatekintést. Érdekes volna ezt tudni, és talán egyszer majd a jövőben erre is fény derül. De voltaképpen nem is ez a lényeg. Én dolgozatomban azt vizsgáltam, hogy az új közoktatási-köznevelési jogszabályok

szellemiségében és a rendelkezések gyakorlati végrehajtásában milyen adekvát oktatáspolitikai előzmények mutathatók ki, függetlenül az oktatásügy irányítóinak tényleges vagy vélelmezhető szándékától.

¹ Kelemen Elemér: *Az államosítás oktatástörténeti előzményei*, Neveléstörténet, 2008. évf. 3-4. szám
http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=akt&eid=38&rid=1&id=341

² Fináczy Ernő: *Az újkori nevelés története*, 1927. Harmadik rész, első fejezet
<http://mek.oszk.hu/04700/04736/html/finaczyujkori0016/finaczyujkori0016.html>

³ Magyar Katolikus Lexikon
<http://lexikon.katolikus.hu/R/Ratio%20educationis.html>

⁴ Pukánszky Béla – Németh András: *Neveléstörténet*, 1996. IX. / A / 2.
<http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/09.htm#Heading4>

⁵ Eötvös József: *A népiskolai törvényjavaslatról* Beszéd. Eötvös József művei. Magyar Helikon, Bp., 1976. 403.

⁶ Pukánszky-Németh: *Neveléstörténet*, IX. / B / 1.

⁷ Idézi: Romsics Ignác: Egy miniszter a tévesztett úton; eredeti közlés: *Élet és tudomány*, 2000. április
in: Vörösvári Újság, 2006. augusztus
<http://pilisvorosvar.hu/vorosvariujsg-regi/2006/augusztus/7.htm>

KÖKÉNDY ÁKOS

Néhány példa a számítási felhő használatára az iskolai szervezésben



A felhő alapú számítástechnika az angol cloud computing kifejezés magyar fordítása. Olyan szolgáltatások gyűjtőfogalma, melynek használata során az adott szolgáltatás nem egy meghatározott, dedikált hardveren zajlik, hanem a szolgáltató hardverein elosztva. Az alábbi egyszerű példa világossá teheti, hogy mi a különbség a hagyományos szoftverek és a felhő alapú szolgáltatások között.

A Microsoft® Word® szövegszerkesztő szoftverrel nagyon sokan dolgoznak. Ez a szoftver a felhasználó számítógépére telepített, az általa elkészített fájlok is a gépen vannak. Minden lokális, egy dedikált hardver és egy dedikált szoftver teszi lehetővé, hogy a szöveget megalkossuk. Ha bemegyek a munkahelyemre, az ottani számítógépen nem fogom megtalálni az általam otthon írt anyagot.

Az egyetemi szakdolgozatom ezzel szemben a Google Drive *Dokumentumok* nevű szolgáltatásával készült. Ehhez nem kellett szövegszerkesztőt telepíteni, elegendő volt az operációs rendszer internet böngészőjét elindítani, a felhasználói fiókkal bejelentkezni és már indulhatott is a szöveg alkotása. Három különböző operációs rendszeren (Windows®, Ubuntu linux, Android), különböző böngészők használatával, legalább hét különböző eszközön (asztali számítógépek, laptopok, telefon, táblagép) dolgoztam. A fájlt nem kellett magammal vinnem sehova, mindenhol jelen volt, ahol internet hozzáférésem volt. Nem léteztek különböző verziók, mindig az aktuális állapotot láttam, azt fejlesztettem.

A felhő alapú szolgáltatások esetében a fejlesztéseknek sokkal nagyobb hatása van a felhasználókra, mint a hagyományos szoftvereknél. Elképzelhető, hogy az otthoni gépünkön egy tíz évvel ezelőtt piacra dobott operációs rendszeren egy szintén tíz évvel ezelőtt megvásárolt szövegszerkesztő fut, a szoftverfrissítések csak biztonsági frissítések, nem befolyásolják a használatot. A felhő alapú rendszerrel azonban azt tapasztalhatjuk, hogy minden további nélkül megváltozhat a kinézet, új lehetőségek jelennek meg, mások eltűnnek, vagy új helyre kerülnek, mindez annak érdekében, hogy a felhasználói élmény és a szolgáltatás minél tökéletesebb legyen.

Néhány példa

[Google Apps Iskoláknak](#)

A Google az internetes kereső szolgáltatásával lett világhírű. A cég által 2004-ben elindított

Gmail nevű email szolgáltatást a 2012. éves adatok szerint 425 millió felhasználó használja. A webes email mellé kiépített ökoszisztéma az átlagos felhasználók számos igényét elégíti ki ingyen. A vállalatok számára kínált szolgáltatások ennél többre is képesek. Az iskolák számára ingyen elérhető vállalati rendszer szinte teljeskörű informatikai megoldást kínál az iskolák számára. Ez indokolja, hogy ezt mutatom be először. A bevezetését ráadásul megkönnyíti az a tény is, hogy nagyon sok tanár használja a Gmail szolgáltatásait magán célokra, így a felhasználói felület és a funkciók (legalábbis egy részük) ismertek előttük.

A Google Apps Iskoláknak csomag magában foglalja a következő alapszolgáltatásokat:

E-mail

Drive

Naptár

Webhelyek

Osztályterem

Csoportok

Címtár

Google+

Hangouts

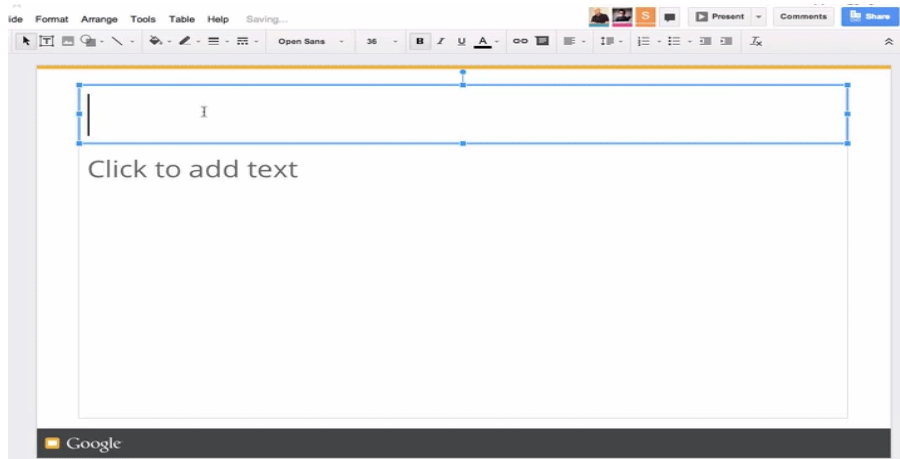
A Google Apps Iskoláknak egyik legnagyobb előnye, hogy az egyes szolgáltatások egymással integráltan, egymásra hivatkozva vannak jelen, így nagyon komplex feladatokat lehet elvégezni velük. Minden iskolai polgár kaphat felhasználói fiókot, melynek segítségével a saját alkalmazásaihoz hozzáfér.

Az e-mail bemutatása 2014-ben felesleges, mindenki naponta áldja és átkozza a munkaszervezés és információ áramlás ezen hatékony eszközét.

A **Google Drive** egy online dokumentumkezelő és -létrehozó szolgáltatás. Segítségével külön szoftver telepítése nélkül hozhatunk létre szöveges dokumentumokat, táblázatokat, prezentációkat, űrlapokat. Ezek a fájlok a távoli szerveren találhatóak, böngészőből létrehozhatók és szerkeszthetők.

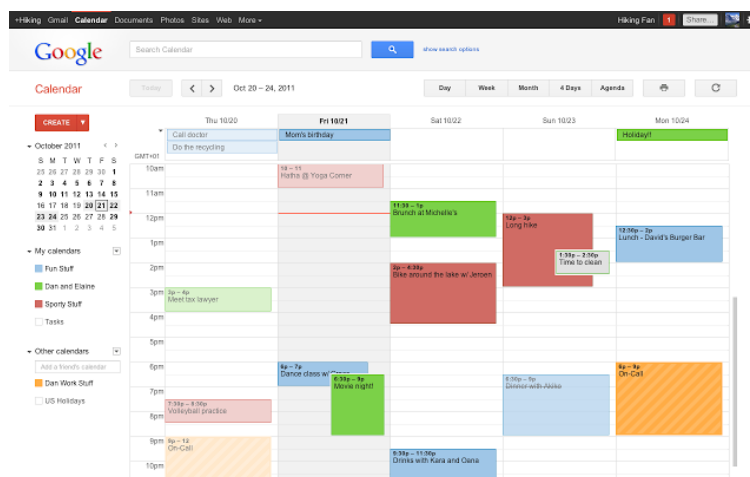


A rendszer nagyszerű tulajdonsága abban áll, hogy a létrehozott vagy feltöltött dokumentumokat könnyen megoszthatjuk munkatársainkkal vagy a diákokkal. Az online létrehozott dokumentumokat valós időben többen is szerkeszthetik, az egyes szerzők különböző színű kurzorokkal vannak jelen a szerkesztői nézetben. Ez a lehetőség kizárja azt, hogy egy dokumentumnak különböző változatai keringjenek a szerkesztők és lektorok között, mindenki a legfrissebb állapotot láthatja és abban dolgozik.



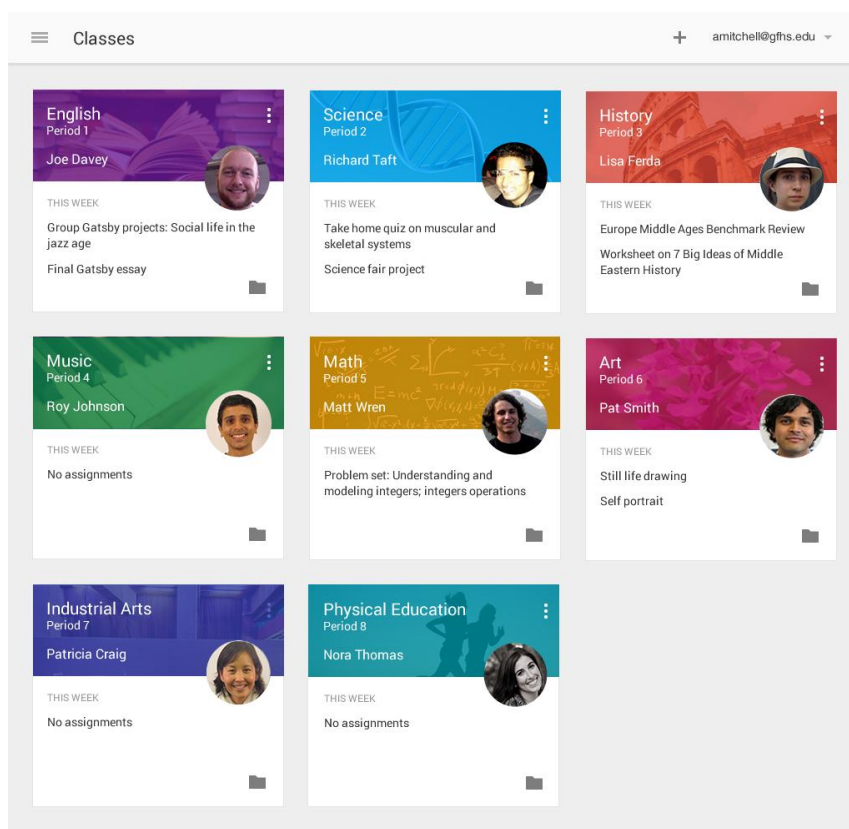
A Drive emellett fájlátrolóként is működhet. A megfelelő segédprogram letöltésével a számítógép mapparendszerében megjelenik egy Google Drive nevű mappa, amibe bármit belehelyezve, az azonnal feltöltődik a Google szervereire és bármilyen böngészővel elérhetővé válik. Ez lehetőséget teremt arra is, hogy az otthoni gépünk és a munkahelyi gépünk között a fájlok szinkronban legyenek. Egy otthon megkezdett munkát a munkahelyen is befejezhetünk, vagy fordítva, miközben automatikus biztonsági mentés is készül minden fájlról. Minden felhasználó korlátlan tárhellyel rendelkezik!

A különböző szervezetek által leginkább igényelt szolgáltatások közé tartozik az **online naptár** vezetése. A tetszés szerinti szinten megosztott naptárakban nyomon lehet követni a vezetők elfoglaltságát, az egyes termek foglaltsági állapotát. A szervezeten belül nagyon fontos információk a fontosabb események részletei, melyeknek nyilvántartására ez a szolgáltatás tökéletesen megfelel. Az egyes felhasználók korlátlan számú naptárt hozhatnak létre, ezeket különböző célokra használva a különböző típusú elfoglaltságok könnyen megkülönböztethetők a naptári nézetben.



A **webhelyek** szolgáltatás egy intranetnek felel meg. Bárki létrehozhat tetszőleges célú és tartalmú honlapot, melyet különböző szinteken oszthat meg másokkal.

Az **Osztályterem** a csomag legfrissebb fejlesztése (2014 augusztusában indult), olyan virtuális tanulási környezetet ad a tanárok kezébe, ahol nagyon könnyű az egyes tanulói csoportok létrehozása, a kurzusok meghirdetése és az azokra történő jelentkezés. A kiadott feladatokat a tanárok és a diákok is egy nagyon egyszerű felületen kezelhetik, a határidők jól nyomon követhetők, a tanár minden egyes diáknak külön visszajelzést, értékelést adhat, az elért eredményeket exportálhatja. A fájlok az adott kurzus Drive mappájában találhatóak.



Az intézményi kommunikációk egyik legkönnyebben használható formája a **levelezési csoportok** létrehozása. Egy ilyen csoport létrehozása csak néhány percet igényel, főleg akkor indokolt illet indítani, ha a munkatársak egy csoportja rendszeresen kommunikál egymással. A csoportban megjelent levelek egy közös archívumból később visszakereshetők. Az iskola szülői közösségével is lehet ilyen csoportos levelezést biztosítani, így a kiküldött levelet elég egyetlen csoport-címre elküldeni, mert azt a csoport összes tagja megkapja majd.

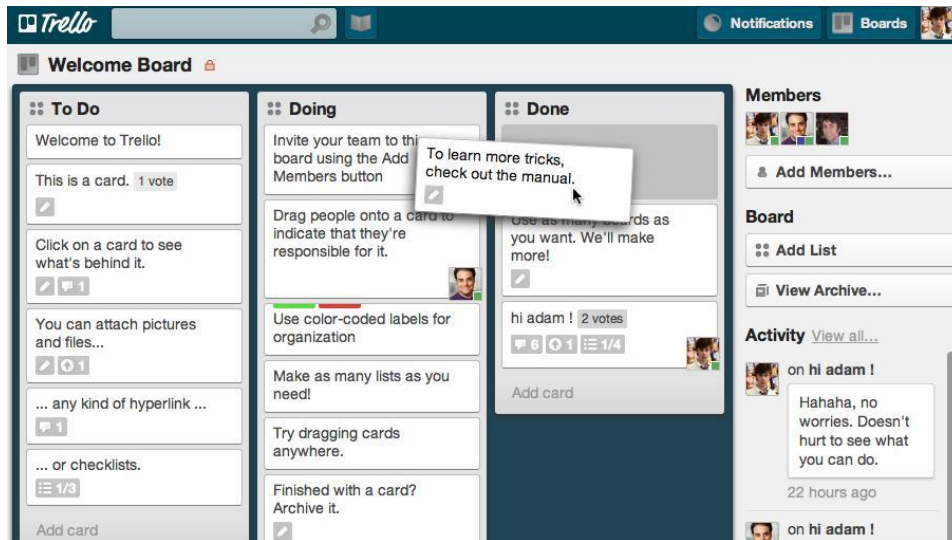
A **címtár** egy részét a szervezeti e-mail címek és az ezekhez tartozó névjegyek jelentik, de lehetőség van arra is, hogy a rendszergazda a címtárba feltöltsön olyan névjegyeket, melyekre sűrűn szükség lehet.

A Google+ a rendszerrel járó közösségi szolgáltatás, a Hangouts pedig a csevegő/videokonferencia szolgáltatás neve.

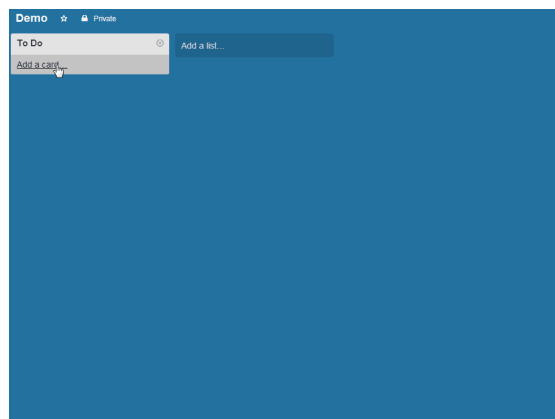


[Trello](#)

A Trello a feladatok, projektek figyelemmel követése, tervezése és dokumentálása szempontjából lehet nagy segítség az iskolában. Az [online rendszerben](#) minden feladathoz egy kártyát lehet rendelni, és ezeket a kártyákat lehet – a Post-it cédulákhoz hasonlóan – mozgatni egy táblán. A munkatáblákon különböző elnevezésű oszlopokba rendezve láthatjuk egy feladatkör kártyáit, ilyen lehet pl. az "Ötletek – Feladatok – Folyamatban – Kész" elrendezés.



Egy nagyobb projekt során - mondjuk egy ünnepi eseménysorozat - a kezdetekben felmerült ötletekből lehetnek a konkrét feladatok, melyek szervezése folyamatban lehet már, majd átkerül a Kész oszlopba. A képernyőn egyetlen pillantással láthatjuk az összes kártyát, azok fontossági sorrendjét, a határidőket és a felelősöket. Az egyes munkatáblákhoz ugyanis nem csak egy embernek lehet hozzáférése, hanem mindenkinek, aki az adott projektben részt vesz. Ha egy feladat több kisebb feladatból áll, akkor ehhez kiegészítő listákat lehet fűzni, a feladatok előrehaladását megjegyzésekkel lehet dokumentálni, az egyes szükséges dokumentumokat (szerződés, plakát-tervek, programfüzet) a kártyákhoz lehet csatolni.



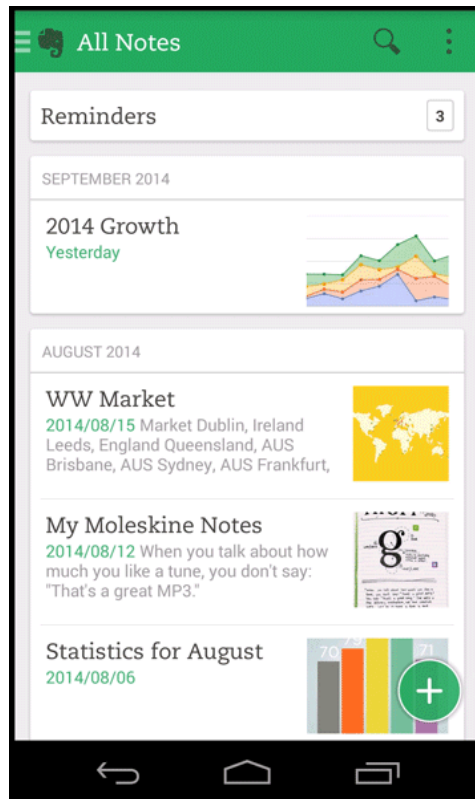
A Trello teljesen online, a böngészőből elérhető, nincs telepítendő szoftver, nincs helyben tárolt fájl. Az egyes részletek természetesen kinyomtathatók, tehát ha valaki papíron is látni szeretné mindazt, amit megalkotott a képernyő előtt, az ezt is megteheti. A Trello határidőket egy új naptár formájában felvehetjük elektronikus naptárunkba, így minden más naptárbejegyzésünk között megtalálhatjuk ezeket a határidős feladatokat is.



[Evernote](#)

A szolgáltatást az alábbi módon lehetne röviden összefoglalni: készíts jegyzeteket, és érdd el őket bárhol. Mivel itt is felhő alapú szolgáltatásról van szó, így a különböző eszközökön készített feljegyzések egyazon felhasználó jegyzetei között jelennek meg. Létrehozhatunk

jegyzetömböket is, az egyes jegyzeteket címkékkel láthatjuk el, és a rendszer nagyon hatékony kereső funkcióval rendelkezik. Az alkalmazás nem csak számítógépekre, hanem okos telefonokra, táblagépekre is letölthető, a felhasználó azonosítása után bármely jegyzetünket azonnal elérhetjük az adott eszközről.



Az egyik leghasznosabb szolgáltatása az [internetes kivágó szolgáltatás](#). Az Evernote kis beépülő modulja a böngészőbe épülve lehetővé teszi, hogy az interneten talált tetszőleges tartalmat azonnal elmentsük jegyzeteink közé, még hozzá az eredeti formában, de utólag tetszés szerint szerkeszthető változatban. A kivágott cikket vagy szövegrészletet úgy menti el, hogy a kivágáshoz hozzákapcsolja az eredeti hely URL címét, így a jegyzetből bármikor közvetlenül visszaugorhatunk a kivágás eredeti helyére.



Saját tapasztalatok

Az iskolánkban bevezetett felhő alapú rendszernek évek kellettek, míg a hétköznapiak részévé vált. Ma már teljesen természetes, hogy a tanárok a Google Apps Iskolának rendszerét használják az iskolai szervezési ügyek kezelésére. A közös megbeszélésre szánt szövegjavaslatok Google dokumentumokban születnek, a szülők ezen a rendszeren keresztül iratkoznak fel a tanárokkal történő beszélgetésekre, az iskola honlapján megjelenő naptár a Google naptárból tölti be a közelgő eseményeket. A tanárok a szülőknek írt üzeneteiket a központilag karbantartott levelező csoportokon keresztül küldik el.

Az iskola döntéshozó csoportjai a Trello segítségével követik nyomon a nagyobb projekteket és az éppen futó folyamatokat. Egészen egyértelmű, hogy csak akkor lehet ezeket az eszközöket beépíteni a szervezeti kultúrába, ha a tagok napi szinten használják a munkájukhoz. Az eseti továbbképzések csak rövid ideig tartó hatással bírtak, csak ott és az rögzült, amit valóban munkára fogtak.

Tankerületi tapasztalatok

A II. kerületi iskolák jól láthatóan rendezett elektronikus rendszerekkel működnek, döntő többségükben működik az e-mail használata és úgy tűnik, hogy a dokumentumok kezelése is jól megy. Ami nagyon feltűnő, hogy egyetlen intézmény sem használ központi elektronikus naptárt, jóllehet a válaszadók $\frac{2}{3}$ része ezt hasznosnak tartaná. A másik ilyen ellátatlan terület a projektmanagement eszközök területe, itt csak egyetlen intézmény nyilatkozott úgy, hogy használ ilyen megoldást, de a válaszadók fele szívesen látna ilyet az intézményében.

A bevezetéssel kapcsolatban egyértelműen látszik, hogy a vezetők szeretnék kipróbálni az őket érdeklő megoldásokat a bevezetés előtt, ezt minden vezető jól felfogott érdekének tekinthetjük.

A rendszerek bevezetését a válaszadók több, mint fele nehéznek ítéli, de nem mondható el, hogy összefüggést lehetne felfedezni a köznevelés rendszerében jelenleg zajló változások okozta nehézségek és a bevezetés nehézségei között, a válaszok ezen a téren teljesen megoszlottak. A vezetők egy kivételével szívesen foglalkoznának a jövőben ilyen fejlesztési kérdésekkel.

Disszemináció

A felhő alapú IKT rendszerek olyan lehetőséget biztosítanak az iskolák számára, amelynek

segítségével nem csak lépést tarthatnak a fejlődő technológiával, hanem saját működésüket is hatékonyabbá tehetik. Ehhez azonban változásra van szükség és az iskolai vezetésnek ezt a változást jól kell menedzselnie.

A vezetői nyitottság alapfeltétele az indulásnak, és az is megmutatkozik, hogy valódi sikert csak a változásmenedzsment fő pontjainak körültekintő és alapos végrehajtásával lehet elérni, ami nagyon erőforrásigényes munka.

Elsőnek a vezetőnek kell az új elveket megvalósítania. Le kell mondania a rutin adta magabiztosságról és vállalnia kell a tanulással, a változással járó kezdeti kellemetlenségeket. Új módon kell tudnia a helyzeteket kezelni, az ügyeket intézni, tudatosan kell leépítenie a régi megszokásokat. Ez az önfegyelem azonban egyrészt a változás érezhető örömét adja, másrészt megtanítja tisztelni a többiek problémáit, hiszen maga is átment ezeken és legyőzte őket. Ezzel példát is mutat.

És ha már sikerült önmagunkon ezt a változást meghoznunk, akkor olyan elvárásokat kell tudnunk megfogalmazni a folyamatokkal kapcsolatban, amelyek nem teljesíthetők a régi rutinokkal. Ha ugyanis nem érzi mindenki a bőrén, hogy az új rendszer használata elengedhetetlen a feladatok megoldásához, akkor a munkatársak nem fogják alkalmazni soha. Ha a régi rutin még mindig elfogadott, akkor természetes, hogy a változás nem fog bekövetkezni és minden ebbe fektetett erőforrást elpazaroltunk. Márpedig erőforrásaink szűkösek.

A hazai köznevelésben fontos nem csak az igazgatókra hatni, hanem a tanárok közül azokat is elérni, akik ezen a téren a változás motorjai lehetnek. Célorientált, problémacentrikus képzésekkel segíteni kell azt a folyamatot, ami egy intézményben megteremti a változás kristályosodási góciát.

NAGY KATALIN

Konzervativizmus és liberalizmus Pályaválasztás és társadalmi mobilitás az Egyesült Királyság közoktatási rendszerében

A pályaválasztás, egyes társadalmi csoportok integrációs problémáinak megoldása, a leszakadó rétegek integrálódásának elősegítése, valamint a társadalmi mobilitás tágabban értelmezett kérdései a hazai közoktatási/köznevelési politika szempontjából is aktuálisak. Jelen írás a brit közoktatási rendszer ezzel kapcsolatos – általunk lényegesnek tartott – kérdéseit és a jellegzetesnek mondható megoldási koncepciókat igyekszik – a teljesség igénye nélkül – felvázolni. A brit oktatáspolitikában is évtizedek óta tartó, és napjainkban is folyamatosan jelen levő vita tárgyát képezi a közoktatás szerepének megítélése, feladatainak meghatározása egy megfelelően nyilvánítható mértékű társadalmi mobilitás feltételeinek megteremtése szempontjából. A jelenleg hatalmon lévő Konzervatívok és Liberális Demokraták alkotta koalíciós kormány is igyekszik hatékony lépéseket tenni annak érdekében, hogy mindenki – társadalmi és anyagi helyzetétől függetlenül – azonos esélyeket kapjon az oktatásban. A cél egy olyan középréteg megteremtése, ahová a képesség és a kitartó, kemény munka árán azok is felküzdhettek magukat, akik alacsonyabb társadalmi osztályokból származnak. A nagyobb fokú társadalmi mobilitás megteremtéséhez a britek is az oktatást látják a legmegfelelőbb eszköznek.

A mindenki számára elérhető ingyenes állami elemi- és középiskolai oktatást az 1944-es Oktatási Törvény teremtette meg, valamint megerősítette az alsó- és középfokú oktatás közötti kapcsolatot. A tanulók az elemi iskola után három középiskola közül választhattak: léteztek a tandíj alapon, magas színvonalon működő magániskolák, az állami gimnáziumok (*grammar school*) és technikumok, melyek egyetemi továbbtanulásra készítettek fel a diákokat. A harmadik csoportot a modern középiskolák (*secondary modern school*) alkották, melyek a tanulók gyakorlati készségét fejlesztették. Azt, hogy ki melyik állami iskolában folytathatta a tanulmányait, egy az 1944-es törvény által bevezetett „11+” vizsga eredménye döntötte el, mely már gyakorlatilag (ahogyan azt a neve is mutatja) 11 éves korban meghatározta a tanulók későbbi karrierjét. Akik jól teljesítettek a vizsgán az állami gimnáziumokban folytathatták tanulmányaikat, és jó eséllyel menelhettek a diploma felé. Akik szerényebb eredményt értek el, azok a modern középiskolába jutottak be, és nem volt esélyük a későbbiekben diplomát szerezni. Ezekkel az intézkedésekkel az akkori konzervatívok úgy vélték, a „11+” vizsga képesség alapon szelektál, és ez által a szegény sorsú gyermekek számára is lehetőséget ad arra, hogy gimnáziumban, majd egyetemen tanuljanak tovább. Az intézkedések azonban csak formális esélyegyenlőséget teremtettek. A „11+” vizsga tartalmát több kritika is érte, többen úgy vélték, a kérdések inkább a tehetsős családok gyermekeinek kedveznek. (Pl. a brit szociológus, J. W. B. Douglas¹ is foglalkoztatta ez a kérdés, aki egy 1957-ben végzett felmérésével kimutatta, hogy az olyan kérdésekre, amelyek a cselédség teendőire vagy a klasszikus zeneszerzőkre vonatkoznak, az arisztokrata- vagy a középosztályból származó gyerekek nagyobb eséllyel tudtak helyesen válaszolni, mint a munkásosztály gyermekei.) Ennek eredményeképpen felülreprezentálódtak a gimnáziumokban az arisztokrácia és a középosztály gyermekei, a munkásosztályba tartozó családok pedig jellemzően csak a modern középiskolában taníttatták tovább gyermekeiket.

A brit politikában tovább folytatódott az esélyegyenlőség irányába mutató törekvések, és a Munkáspárt 1964-es győzelmével megszülettek az úgynevezett komprehenzív vagy más néven egységes középiskolák, mellyel többeknek adtak esélyt arra, hogy egyetemen, főiskolán tanuljanak tovább, míg ez a szelektív iskolákkal már 11 évesen gyakorlatilag eldőlt. A

¹ http://en.wikipedia.org/wiki/Eleven_plus_exam

komprehenzív iskolák olyan általános középiskolák voltak, ahová válogatás nélkül mindenkit felvettek. A kormány igyekezett erőteljes nyomást gyakorolni az iskolákra és a helyi oktatási hatóságokra, hogy intézményeiket a komprehenzív iskolák követelményeinek megfelelően szervezzék át, így 1979-re a középiskolákban tanulóknak már a 88%-a komprehenzív iskolába járt². Akadtak azonban olyan területek, ahol az állami intézményeknél és helyi oktatási hatóságoknál a Munkáspárt érvei nem voltak eléggé meggyőző erejűek, és megmaradtak a gimnáziumok, valamint néhány iskola fenn tudta tartani a válogatás jogát is. 1974-ben már csupán a tanulók 26%-a írta a „11+” vizsgát.³ Bár az 1976-os Oktatási Törvény megszüntette a képesség alapon történő felvételi eljárást, 1979-ben ismét engedélyezték. Jelenleg Angliában körülbelül 160, Észak-Írországban pedig 70 gimnázium használja a „11+” vizsgát. Néhány iskola más elnevezéssel illeti (*selection test, entrance test, admission test*) a felvételi eljáráshoz használt tesztet, de gyakorlatilag a feladatok ugyanazok.⁴

A mai szelektíven működő gimnáziumok országosan elismert intézmények, színvonaluk a legjobb magániskolákéval vetekszik, és tanulói a legjobb felsőoktatási intézményekbe kerülnek be. Mivel alapvetően többen szeretnének bekerülni ezekbe az iskolákba, mint ahány hely van, az intézmények szükségesnek látják, hogy felvételi teszttel döntsék el, kik érdemlik meg leginkább azt, hogy az iskola által nyújtott magasabb szintű oktatásból részesüljenek. A mérések során alkalmazott tesztek azokat a kognitív képességeket mérik, melyek a tantermi környezetben nem sajátíthatóak el, és ezáltal az eredmények nem függnak attól, hogy ki milyen alapfokú oktatásban részesült.

A „11+” vizsga egy tesztből vagy teszt sorozatból állhat, angol, matematika, verbális és nonverbális érvelés területein mérheti a diákokat. Azt, hogy a központilag meghatározott lehetőségek közül melyik és hány kérdést tartalmazó tesztet íratják a felvételizőkkel, az iskola valamint a helyi oktatási hatóságok döntenek el. A verbális és nonverbális érvelést a legtöbb teszt tartalmazza, mivel ezeknek a területeknek a mérése a legkevésbé ismert a gyerekek számára. A matematika és az angol tesztek ma már kevésbé gyakoriak, mivel azok nagyrészt a tantervi követelményekre épülnek, bár a kérdések és azok típusai nagyobb kihívást jelentenek a tanulóknak, mint a megszokott tesztek. A „11+” tesztek mára már jól kidolgozottak, megbízhatóan mérik a kívánt képességeket, és a megszerzett pontok precíz indikátorként mutatják a tanulók megszerzett képességeit.⁵

A Munkáspárt azonban továbbra is vitatja a felvételi rendszert, mert bár a tesztek valóban képességet mérnek, a feladattípusokra mégis fel lehet készülni. Vannak olyan kiadványok, melyek mind a szülőknek, mind a diákoknak segítenek a felkészülésben. A jómódú családok magántanárokat is fogadnak gyermekeik mellé, akik folyamatosan foglalkoznak a felvételire jelentkező tanulóval, míg az anyagi problémákkal küzdő családok ezt nem engedhetik meg maguknak. De nem csak e miatt kerülnek hátrányba a szegényebb családok. A szelektív iskolák felvételi eljárásában (melynek összhangban kell lennie az oktatási minisztérium felvételi szabályzatával) a „11+” vizsga csak egy tényező. Meghatározhatják például, hogy vonzáskörzeten kívüli tanulót nem vesznek fel, amivel ismét csorbul az esélyegyenlőség elve. Különösen azért, mert kevés a gimnáziumok száma az Egyesült Királyságban, valamint mert azok az iskolák, amelyek magas színvonalú képzést biztosítanak, a jómódú családokat vonzzák a körzetükbe, ami az ingatlan árak emelkedését indukálja. Így, ha valaki nem

²Szebenyi Péter: *Tagoltság és egyesítés- Tananyagszabályozás és iskolaszervezet*; Magyar Pedagógia 97. évf. 3-4. szám 283.o.

³Robert Coe, Karen Jones, Jeff Searle, Dimitra Kokotsaki, Azlina Mohd Kosnin, Paul Skinner: *Evidence on the effects of selective educational systems - A report for the Sutton Trust*; CEM Centre, Durham University, UK, October 2008, p.5

⁴The Official Parent's Guide to the 11+; GL Assessment limited, London 2011. p. 6.

⁵The Official Parent's Guide to the 11+; GL Assessment limited, London 2011. p.7.

rendelkezik megfelelő anyagi háttérrel, nem tud az iskola vonzáskörzetébe költözni, és gyermekét sem tudja az adott gimnáziumban taníttatni.

A jelenlegi oktatási rendszerben tehát egymás mellett léteznek a szelektív vizsgát alkalmazó gimnáziumok és a komprehenzív iskolák. A társadalmi mobilitás elősegítését támogató törekvések valamint a hozzájuk fűződő viták pedig továbbra is napirenden vannak. Többen azt állítják, hogy a '70-es évektől elindult gazdasági változások következtében a foglalkoztatottság új típusai jelentek meg, melyek következtében a társadalmi osztályok közötti éles határok mára már elhalványultak. Ezt az a két statisztikai adat is alátámasztja, melyek szerint 1950-ben a népesség 70%-a tartozott a munkásosztályba, s ez az arány 2000-re már csak egy kicsivel haladta meg a 15%-ot.⁶ (Érdekes, hogy a lakosság azonban ezt nem így érzi. 1983 és 1991 között a változások ellenére a lakosság 2/3-a vallotta magát munkásosztálybelinek, mely arra vall, hogy a társadalmi osztályok közötti különbség továbbra is fennáll.) A társadalmi mobilitás eszközét mindenki az oktatásban látja, csak másképp. A konzervatívok által támogatott szelektív oktatás a munkáspárt szerint nem segíti az esélyegyenlőséget. De vajon az általuk létrehozott komprehenzív iskolák, ahol különböző családi háttérrel és képességgel rendelkező diákok tanulnak, több esélyt nyújtanak-e a hátrányos helyzetű tanulóknak a társadalmi ranglétrán történő feljebb lépéshez? Az erre a kérdésre adható válaszok szintén meglehetősen sokfélék.

Így például *Kate Hoskins* és *Bernard Barker* „*Education and Social Mobility*” című tanulmányában különböző társadalmi osztályokból származó, az egységes *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) vizsga előtt álló 16 éves diákok pályaválasztási terveiről olvashatunk. Az oktatás és a társadalmi mobilitás kapcsolatát boncolgató tanulmányban két komprehenzív iskola 88 tanulójaival készítették interjút. Mind a két vizsgált intézmény jó hírű, eredményeit elismerik. A megkérdezett diákok a tanítás minőségéről és a légkörről is nagyon pozitívan nyilatkoztak, és kiemelték, hogy tanáraik mindenben segítik és támogatják őket. Mivel mind a két iskola egységes középiskola, válogatás nélkül mindenkit felvesznek. A tanulmány készítői azt tapasztalták, hogy a **South Park** elnevezésű intézménybe nagyon különböző képességű és hátterű diákok járnak. Vannak köztük olyanok, akik, nagyon kiváltságos helyzetben vannak és vannak olyan diákok, akik megtapasztalják a nélkülözést is. Érdekes, ugyanakkor, hogy köztes háttérrel rendelkező diákokat itt nem találtak. A jelentős szélsőségek tehát nem csak a képességekből származnak, hanem a társadalmi-gazdasági különbségből is adódnak, továbbá az eltérő háttérrel rendelkező családok elvárásai, igényei, törekvései jelentős különbségeket mutatnak. A másik intézmény, a **Felix Holt komprehenzív iskola** a családi háttér tekintetében jóval egységesebb képet mutat, azonban a diákok képességei ott is igen széles skálán mozognak. A legnagyobb problémát a tanárok szerint az okozza, hogy vannak nagyon tehetséges gyerekek, akik nem is tudják, milyen sokra vihetnék, de otthon nem beszélgetnek az országot, világot érintő problémákról, kevésbé tájékozottak a körülöttük zajló eseményeket illetően, alapvetően sajnos elég szűk látókörűek. További problémaként említik, hogy nincs a diákoknak önbecsülésük, nem hisznek magukban. A jövőt illetően nem mernek nagyot álmodni, nem tűznek ki maguk elé magasabb célokat, nem akarják túlszárnyalni szüleiket.

A kutatás eredménye a pályaválasztással kapcsolatban végső soron az, hogy a megkérdezett tanulóknál jelentős befolyással bír az a miliő, amelyben nevelkednek. Az értelmiségi szülők gyermekei egyetemeket, főiskolákat céloznak meg, míg a szakmunkások gyermekei nagyobb valószínűséggel választanak szüleikéhez hasonló foglalkozást, mint például fodrász, bolti eladó, vagy vízvezeték szerelő. Így gyakorlatilag az eltérő családi háttérrel rendelkező diákok egymással párhuzamosan ugyan, de külön utakon haladnak. A politika a családi hátteret és a

⁶ Kate Hoskins and Bernard Barker: *Education and Social Mobility – Dreams of success*; Institute of Education, University of London, 2014. 36. o.

körülményeket korlátként definiálja, mely a szegényebb családból származó gyerekek előtt lezárja az utat, és nem tudják kihasználni az oktatásnak azokat az előnyeit, melyet a jómódú kortársaik igen. A politikusok úgy vélik, a hátrányos helyzetű diákokat elit kultúrkörnyezetben, olyan iskolákban kell taníttatni, amelyek a magánszféra legjobb iskoláival vetekszenek. Csakhogy a család nem egy független tényező, melyen felül kell kerekedni, melyet le kell győzni. A család a jellemnek, a beállítottságnak az a gazdag forrása, mely már gyermekkorától kezdve meghatározza és egészen felnőtt koráig végigkíséri az egyén életét. A család a fejlődés belső, míg az iskola a külső tényezője. A megkérdezettek 70%-a tartja a családi hátterét támogatónak, sem a szegénységet, sem a rendelkezésre álló források hiányát nem tartják hátráltató tényezőnek a tanulmányaikban, hiszen a pályaválasztásnál a szülő foglalkozása jelentős mértékben befolyásolja a gyermek jövőbeli orientálódását. A felmérésből az is kiderült, hogy még a szabadidős tevékenységek is mindig valamilyen családtaghoz köthetőek. A családi minta, a háttér tehát nagyon fontos szerepet játszik a fiatalok jövőbeli pályaválasztásánál. Ezt alátámasztja az a foglalkoztatottságot és a családi hátteret vizsgáló felmérés, mely azt mutatta ki, hogy 33 éves korukra a jó képességű, menedzser vagy cégtulajdonos édesapával rendelkező fiataloknak csupán 7%-a, szakképzetlen munkás szülők által felnevelteknek pedig 38%-a dolgozott fizikai munkásként. Ezzel szemben, az értelmiségi családban nevelkedett, gyengébb képességű egyéneknek több mint a fele tartozott a középosztályhoz, míg a hasonló képességekkel rendelkező munkáscsaládban felnőtt fiataloknak csupán 10%-a tudta magát abba a társadalmi osztályba felküzdeni.⁷

A tanulmányban szereplő két iskola tökéletes feltételeket és légkört teremtett a társadalmi mobilitás előmozdításához. Különböző stratégiákat alkalmaztak, úgy mint a mentorálás, a közösen kitűzött célok, és nem utolsósorban a diákok önbecsülésének növelése. Az iskolában motivált diákok tanulnak, akik mind a családtól, mind az iskolától támogatást kapnak, közösen haladnak a kitűzött cél felé. A lehetőség tehát adott, a nehézségekkel küzdő családok kitartó és szorgalmas gyermekei is esélyesek arra, hogy egyetemre vagy főiskolára menjenek továbbtanulni, és feljebb lépjenek a társadalmi ranglétrán. Azonban az a társadalmi, gazdasági, kulturális tőke, mely generációról generációra öröklődik, többnyire meghatározza az egyén útját. Természetesen mindig vannak kivételek, és azok az ambiciózus fiatalok, akik szeretnék szüleiket, nagyszüleiket túlszárnyalni, áldozatos munkával elérhetik. Azonban a fiatalok többsége elégedett a családi életével, és legfőbb céljuk nem a meggazdagodás, vagy hogy egy magasabb társadalmi osztályhoz tartozzanak. A megkérdezett diákok válaszai alapján az derült ki, hogy a legfontosabb a boldog családi élet, a munkában pedig az számít leginkább, hogy élvezzék és elégedettek legyenek azzal, amit csinálnak.

Összegezve, a brit politikában évtizedek óta hoznak a társadalmi mobilitást elősegítő intézkedéseket, melynek eszközét az oktatásban látják. A konzervatív párt szerint a szelektív oktatás jelent kiugrási lehetőséget a jó képességű, de hátrányos helyzetű gyerekek számára, míg a munkáspárt a komprehenzív iskolák mellett teszi le a voksát. Mindkét konstrukciónak vannak sikerei és kimutatható eredményei. Ugyanakkor az is bizonyítottnak vehető, hogy a gyerekek családi háttere, az a társadalmi közeg, amelyben nevelkednek, jelentős befolyással bír igényeikre, törekvéseikre, a későbbi pályaválasztásukra. A családi kötelék erőssége arra enged következtetni, hogy a társadalomban inkább a stabilitás erősödik, és nem jellemző a minden áron való felfelé történő elmozdulásra törekvés, noha a politikusok évtizedek óta igyekeznek azt előidézni. Azzal azonban, hogy a lehetőség nyitva tartását a közoktatás feladatának tartják, és törekednek ehhez reális feltételeket is biztosítani, egy humánus és pozitív értékekre alapozódó társadalom modelljét szolgálják.

⁷ Kate Hoskins and Bernard Barker: *Education and Social Mobility – Dreams of success*; Institute of Education, University of London, 2014. 37.o.

Felhasznált irodalom

Imre Anna: Reform-vizsgarendszerrel; *Educatio* 1995/3 pp. 454-468.

Jankay Éva- Pála Károly: Iskolarendszer és irodalomtanítás Nagy-Britanniában, *Iskolakultúra*, 2001/5.

Kate Hoskins and Bernard Barker: *Education and Social Mobility – Dreams of success*; Institute of Education, University of London, 2014.

Oktatási rendszerek Európában, Szerkesztette: Torgyik Judit, Krónika Nova Kiadó, Budapest, 2009.

Robert Coe, Karen Jones, Jeff Searle, Dimitra Kokotsaki, Azlina Mohd Kosnin, Paul Skinner: *Evidence on the effects of selective educational systems - A report for the Sutton Trust*; CEM Centre, Durham University, UK, October 2008.

Szebenyi Péter: Tagoltság és egyesítés- Tananyagszabályozás és iskolaszervezet; *Magyar Pedagógia* 97.évf. 3-4. szám 271-302., 1997.

Internetes források:

- We still need selective schooling

<http://www.theguardian.com/commentisfree/2010/may/26/selective-education-grammar-schools>

- Grammar Schools

<http://www.politics.co.uk/reference/grammar-schools>

- History of 11+

<http://www.the11pluswebsite.co.uk/index.php?page=historyof11>

- Education in England

<http://www.educationengland.org.uk/history/chapter03.html>

i

i

TUBA MÁRTA

Változások egy iskolaszervezet kommunikációjában

2011/2012-es tanévtől vagyok egy főváros közelében fekvő általános iskola és gimnázium tanára, amely a 2013/2014-es tanévben működik először 12 évfolyammal. Az elmúlt négy évben – a gimnáziumi tagozat kiépülése alatt – új feladatokat kellett teljesíteni, megváltozott közoktatási körülmények között. Az intézmény kommunikációs rendszerét 2012 októberétől 2013 márciusáig vizsgáltam. A vizsgálat nemcsak a szervezeti kommunikáció jellemző vonásait tárta föl, hanem rámutatott azokra a területekre is, amelyeken a változások következtében lehetőségek nyílnak az intézményi innovációra.

1. Az adatgyűjtés

Az intézmény külső és belső kommunikációs tevékenységéről az igazgatónővel és a szülői munkaközösség elnökével készített interjú, valamint a tantestület körében végzett kérdőíves felmérés segítségével gyűjtöttem adatokat. A kérdések összeállításához a rendszerszemléletű vezetéselmélet szervezeti kommunikáció fogalmára és funkcióira támaszkodtam (Dobák 2008: 151-153). Terjedelmi okokból jelen tanulmányban sem a kérdőív, sem az interjúk teljes szövegének közlése nem lehetséges.

2. Az intézmény külső kommunikációja

2.1 Az iskola és a fenntartó kapcsolata

Az iskola és a fenntartó kapcsolattartásának lényege a kétirányú tájékoztatás, amely segítheti a kölcsönös szemléletformálást és befolyásolhatja a döntéshozatalt. A Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) a tankerületeken keresztül gyakorolja az intézmények jogi és gazdasági irányítását. Az alapjaiban megváltozott intézményi működés központi irányítását az igazgatónő ötből hármasra értékeli. Az iskola és a KLIK kapcsolata kiforratlan, emiatt nehéz a döntéshozót megfelelően tájékoztatni, és viszont: nehéz az azonnali határidőket teljesíteni. Jellemzőek az intézményfenntartó központból kapott ad-hoc feladatok. Előfordulnak kapcsolattartási zavarok, amikor a vezetőség nem tudja, hogy kinek mit kell kommunikálni.

2.2 Az iskola és az önkormányzat kapcsolata

Más településen is igaz, hogy a megváltozott törvényi háttér ellenére az önkormányzat nem vonult ki a köznevelési intézmények életéből. Az étkeztetés továbbra is önkormányzati feladat, illetve a különféle táborok, tanfolyamok, pályázatok szervezésével az önkormányzati testület folytathatja oktatási intézményeinek népszerűsítését a választópolgárok körében. Ezt a törekvést példázza, hogy az önkormányzat kifejezetten a város két gimnáziumának ajánlott fel egy kedvezményes rendezvényt 2013 decemberében, elősegítendő a két intézmény diákjainak ismerkedését. Az igazgató asszony véleménye szerint az iskolának kiváló a kapcsolata az önkormányzattal. A város irányító testülete rendkívül nyitott és segítőkész: az iskolai rendezvényeken képviselteti magát, mindig segítséget nyújt szervezésben, terembérlésben vagy berendezések kölcsönzésében. Az önkormányzat támogatást nyújtott az első szalagavató ünnepélyes megszervezésében, a szülők-nevelők jótékonybálján pedig a polgármester saját finanszírozási keretéből tett felajánlást a mi intézményünk javára (Érdi Újság XXIV. évfolyam, 2014. március 6. 12.)

2.3 Az iskola és a tankerület iskoláinak kapcsolata

Az általános iskola és gimnázium szakmai-pedagógiai kapcsolattartásának is a tájékoztatás a fő célja, de emellett megjelenik a többi intézménytől való specifikum bemutatása is. Az iskola a tankerület más iskoláival hagyományosan jó kapcsolatban van. „A rendszeres vezetői értekezleteken az igazgatók megosztják egymással gondjaikat és tapasztalataikat is, így lehetőségük nyílik egymás megsegítésére. A tankerületi tanulmányi versenyek közös szervezésűek. A beiskolázásban is együttműködünk: az intézményekbe eljuttatjuk a tájékoztató anyagokat, a nyílt napokon személyesen is népszerűsítjük az iskolákat. Sok pályaválasztási szülői értekezleten voltam a tankerület általános iskoláiban, amelyeken én mutattam be az iskolánkat” – nyilatkozta az igazgatónő, aki az együttműködést ötőlötösre értékelte.

2.4 Az iskola és a városi intézmények kapcsolata

Az intézménynek bejárattott kapcsolatai vannak a város kulturális intézményeivel és a sajtóval. A diákok rendszeresen részt vesznek a Szepes Gyula Művelődési központban vagy a Csuka Zoltán városi könyvtárban tartott rendhagyó órákon, filmvetítéseken. A művelődési központ és a könyvtár munkatársai időben értesítik az iskolát a kulturális programokról, kiemelten ajánlják a 6-18 éves korosztálynak szólóakat. A városi újság és a városi TV is rendszeresen tudósít az iskola eseményeiről. Mind az írott, mind az elektronikus helyi sajtó lehetőséget ad az iskolavezető számára, hogy riport, tudósítás vagy stúdióbeszélgetés formájában népszerűsítse intézményét, így ezt a kommunikációs területet is ötösre értékelte az igazgatónő.

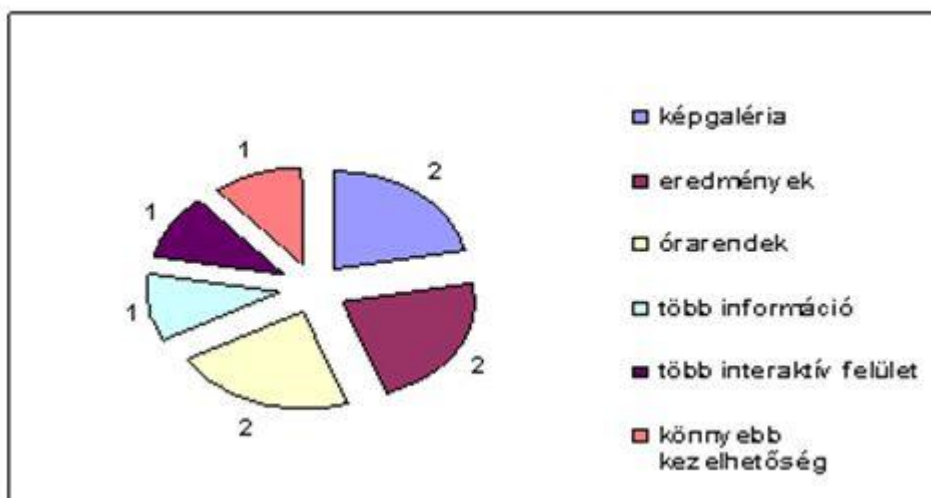
2.5 Az iskola hivatalos honlapja és a szülői szervezet (SZMK) honlapja

A szociális kapcsolattartás legfőbb fóruma az iskolai honlap. A hivatalos honlap folyamatos fejlesztés alatt áll. Az igazgatói interjúban elhangzott, hogy az új honlapot az egyik igazgatóhelyettes készíti, de a tartalomért az egész iskolavezetés felelős. A szülői honlap 2012 szeptemberében, szülői felajánlásból jött létre. Célja, hogy segítse az iskola, a pedagógusok és a családok kapcsolattartását, a hivatalos honlaphoz naprakészebb, részletesebb, személyesebb információt szolgáltatson az intézmény eseményeiről: szülői értekezlet, szelektív hulladékgyűjtés, ruhabörze, bál, stb. A létrehozók egyre több szülőt akarnak bevonni a közös munkába, akiket azzal is motiválnak, hogy közzéteszik a diákok kiemelkedő eredményeit. Az SZMK menüpontban nyilvános a tagok e-mail címe, így az érdeklődők közvetlen információt is kaphatnak a szülői szervezettől. A szülői honlapnak három fóruma van: a Tanári szoba fórum csak regisztrált tagok számára vehető igénybe. A Chatbox-ban üzenetek olvashatók többféle témában, ide szintén regisztrált tagok írhatnak. Nyílt fórum menüpont bárki számára elérhető. A Nyílt fórum terjedelmesebb dokumentumokat közöl, pl. a kötelező olvasmányok összesített listáját.

Az igazgatónő bővíteni szeretné a hivatalos honlap tartalmát, de nem tervez interaktív rovatot sem a diákoknak, sem a szülőknek. A szülői fórum működését megfelelőnek tartja a szülői honlapon. A szülők és a tanárok közti információáramlást iskolai szintű elektronikus levelezés kiépítésével tervezi gyorsítani.

A tantestület 13 tagja szerint a honlap elavult, nem naprakész, kevésbé informatív, az információk nem követték az iskola változását. 6 fő szerint megfelelő, elfogadható. 4 fő szerint jó és könnyen áttekinthető, 1 fő szerint bővült és egyre jobb. 1 válaszadó nem tartja tetszetősnek a honlapot. Nem válaszolt 3, nem tudja, illetve nem a honlapról tájékozódik szintén 3. A tantestületből összességében 11-en nyilatkoztak elfogadón és 14-en elutasítón

az intézmény hivatalos honlapjáról. A legtöbb javaslat a folyamatos frissítésre vonatkozott (9 válasz). A képgaléria bővítését, a sikeres tanulók eredményeinek közzétételét, az órarendek közzétételét 2-2 fő, több információt az iskola életéről, több interaktív felületet és könnyebb kezelhetőséget 1-1 fő javasolt (1. ábra).



Javaslatok

1. ábra

A szülői munkaközösség honlapja és az intézmény hivatalos honlapja kölcsönösen utal egymás elérhetőségére. Mindkét honlap a szülőket segíti annak a döntésnek a meghozásában, hogy ebbe az iskolába írassák gyermeküket.

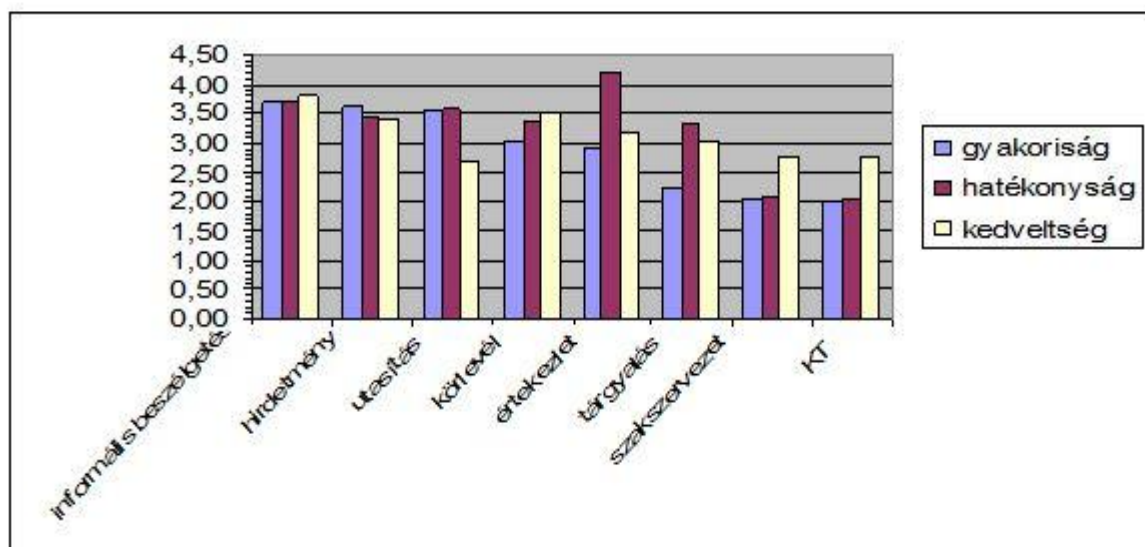
A hivatalos honlapról a lakosság bármely tagja tájékozódhat az intézmény működéséről, értékeiről, eredményeiről, ezzel szemben a szülői honlap „családtag típusú” kapcsolatot biztosít az intézmény szolgáltatásait igénybe vevő szülők számára (Kalicz–Nagy 2012: 19-20). A praktikus, személyre szabott információ korszerűen segíti a kapcsolattartást az eredményesebb nevelőmunka érdekében. A hivatalos honlap tartalma növekedett a tanév folyamán. A honlap karbantartójának szükséges lenne továbbhaladni a megkezdett úton, és minden elavult információt frissíteni, az új bejegyzéseket korrektúrázva közzétenni, valamint tetszetősebb kivitelbe önteni. A frissítés a tantestület javaslata szerint elsősorban a képgaléria bővítését, a tanulói versenyeredmények közzétételét és az órarendek közzétételét jelenti.

3. Az intézmény belső kommunikációja

3.1 A belső kommunikációs formák gyakorisága, hatékonysága, kedveltsége

A tantestületnek kiadott kérdőívben 1-5-ig terjedő skálán kellett rangsorolni, majd hatékonyság és kedveltség szerint értékelni az intézmény hivatalos és nem hivatalos belső kommunikációs formáit (2. ábra). A kapott válaszok pontértékének számításakor figyelembe vettem, hogy nem mindenki válaszolt minden kérdésre. A gyakorisági rangsor így alakult: informális beszélgetés: 3,69; hirdetmény: 3,63; utasítás: 3,54; körlevél 3,03; értekezlet: 2,93; tárgyalás: 2,25; szakszervezet: 2,06; KT: 2,0. A hatékonysági rangsorra a következő eredményeket kaptam: értekezlet: 4,21; informális beszélgetés: 3,69; utasítás: 3,57; hirdetmény: 3,45; körlevél: 3,38; tárgyalás: 3,33; szakszervezet: 2,1; KT: 2,06. A kollégák véleménye szerinti kedveltségi rangsor: informális beszélgetés: 3,8; körlevél: 3,51; hirdetmény: 3,39; értekezlet: 3,18; tárgyalás: 3,03; szakszervezet: 2,79; KT: 2,76; utasítás:

2,66.



Belső kommunikációs formák

2. ábra

Az intézmény pedagógusai úgy vélik, hogy a leggyakoribb kommunikációs forma az informális beszélgetés, de gyakoriak a formális hirdetmények és utasítások is. Átlagos gyakoriságúnak tartják a körlevelek (közvetlen) kifüggesztését a faliújságra és az értekezletek összehívását. A legritkábban az érdekképviselői szervek kommunikálnak. A kérdőívben adott válaszok szerint az intézményben alig fordul elő fegyelmi tárgyalás vagy szülővel folytatott egyéb tárgyalás. A tanárok véleménye szerint az iskola belső kommunikációjában messze a leghatékonyabbak az értekezletek. Átlagos hatékonyságúnak mondhatók az informális beszélgetések, utasítások, hirdetmények, körlevelek, tárgyalások. Kevésbé hatékony az érdekképviselői szervek kommunikációs tevékenysége. A pedagógusok által legkedveltebb szervezeti kommunikációs forma az informális beszélgetés. A hivatalos utak közül inkább kedvelt a körlevél és a hirdetmény, mint az értekezlet és a tárgyalás. Nem kedvelt a szakszervezet és a közalkalmazotti tanács (KT) útján, továbbá az utasításokkal való kommunikáció.

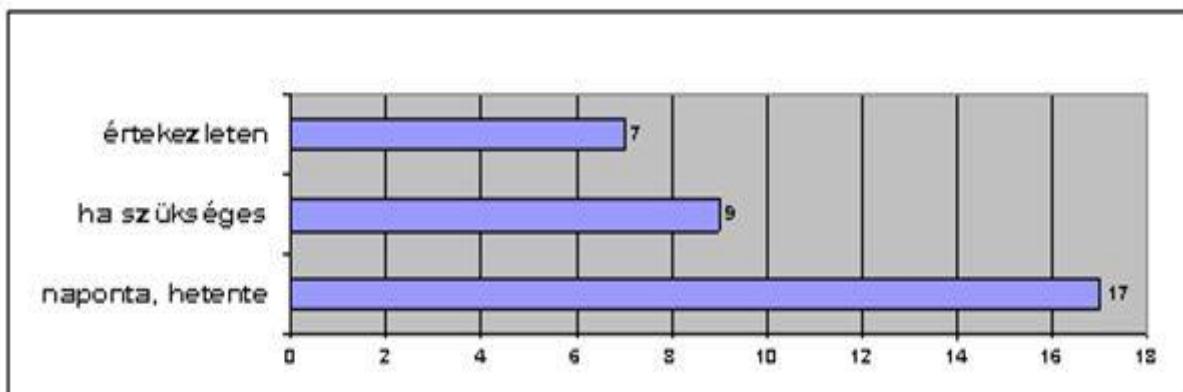
Az iskola belső kommunikációs formáiról összefoglalva kijelenthető, hogy a pedagógus közösség az informális kommunikálást jobban kedveli, mint a formálisat: az informális beszélgetés a legkedveltebb és leggyakoribb kapcsolattartási forma, annak ellenére, hogy csak átlagos hatékonyságú. A formális kommunikáció fajtái közül a körlevél és a hirdetmény átlagosan kedvelt és átlagosan hatékony. A hirdetmény gyakrabban fordul elő, mint a körlevél. A pedagógusok kevésbé kedvelik az értekezletet, holott átlagos gyakorisággal hívják össze a tanév folyamán, és a hivatalos kapcsolattartásnak ez a leghatékonyabb módja. A tanári kar nem kedveli az utasításokat sem, noha átlagosan gyakorinak és átlagosan hatékonynak véli őket. Az érdekképviselő működése egyértelműen fejlesztendő terület. A tárgyalást is kevésbé kedvelik a kollégák: átlagos hatékonyságúnak, de ritkán előfordulónak tartják. A hétköznapokban viszont megfigyelhető, hogy szülők és gyerekek vároznak az iskola vezetésének ajtaja előtt, és hetente többször kerül sor különféle – tanügyi vagy fegyelmi – kérdések megtárgyalására. A válaszokat befolyásolhatta, hogy nem mindenki számára volt világos, mit jelent a tárgyalás, és a kérdőív kitöltése közben nem adhattam

szóbeli segítséget.

A kapott eredmények alapján az iskolaszervezet belső kommunikációs kultúrája egyaránt hordozza a szóbeli és a bürokratikus jellemzőket. Jelen van a klikkesedés, vagyis a munkatársak szükségleteinek kielégítése a hatalom kihagyásával. A csoportok inkább az egyénben, mint a szervezetben hisznek. Kérdés, hogy a csoportok milyen mértékben tudnak nyitni, a tantestület minden tagjával együttműködni, hiszen csak így nyílhat lehetőség a magán vagy tagozati érdekérvényesítés meghaladására, intézményi érdekek figyelembe vételére, és az egész intézményt egységesen érintő változások, újítások bevezetésére.

3.2 A vezetők és a testület kommunikációja

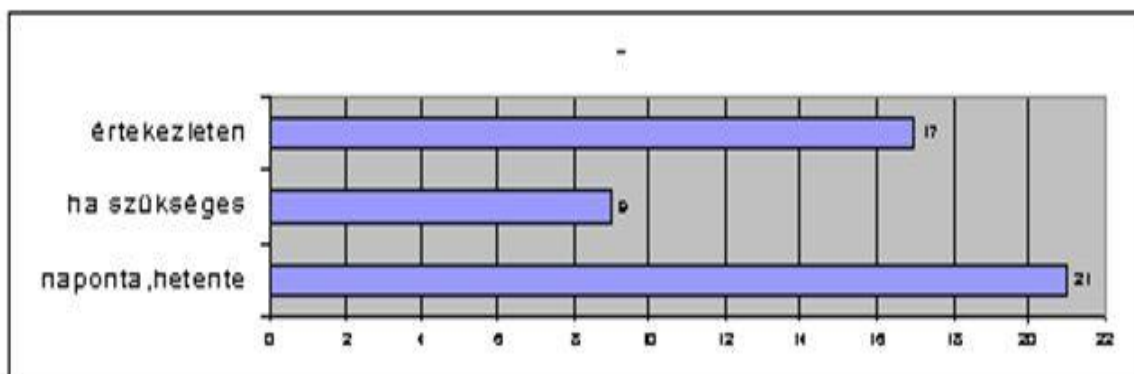
Az igazgatóság és a munkaközösség-vezetők kommunikációját a 3. és 4. ábra mutatja be.



Az igazgatóság

3. ábra

Az igazgatóság 17 fő szerint rendszeresen, naponta-hetente kommunikál a beosztottakkal. 9 fő szerint akkor tartanak velük megbeszélést, ha szükséges. 7 fő válaszolta, hogy döntően értekezleten tartja velük a vezetőség a kapcsolatot. 2 válaszadó szerint negyedévente, további 1-1 fő szerint átlagosan, havonta, ritkán, illetve nem tudja. 3 válaszadó említette az egyéni, személyes kommunikációt, 2-2 a tanári szobában és az irodában zajló kommunikációt, 1-1 ember sorolta föl a körlevélben és az informális úton megvalósuló kommunikációt. 1 fő nem válaszolt.



Munkaközösség-vezetők

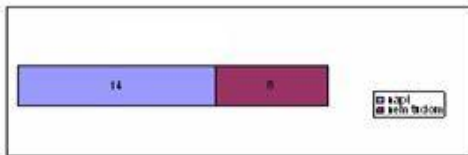
4. ábra

A munkaközösség-vezetők szintén rendszeresen, naponta-hetente kommunikálnak a beosztottakkal (21 fő). 9 pedagógus vélekedik úgy, hogy esetenként beszélnek meg a tennivalókat. A középvezetők jellemzően értekezleten osztják szét a szükséges feladatokat (7 fő). 1-1 ember szerint kéthetente, átlagosan, félévente kommunikálnak a munkatársakkal. 3-3 fő szerint informális és egyéni megbeszélést végeznek. A munkaközösség-vezetőkkel történő megbeszélések lehetséges helyszíne a tanári szoba (2 fő), lehetséges időpontja az óráközi szünet és a lyukasóra (1-1 fő). 1 fő nem válaszolt.

A vezetőség és a testület kapcsolattartására kapott válaszokban ellentmondás rejlik, mert az iskolában nincs sem naponta, sem hetente nevelőtestületi vagy munkaközösségi értekezlet. Ha a tantestület egyes tagjai így vélekednek, akkor ez azt bizonyítja, hogy iskola vezetői hivatalos ügyeket informális úton kommunikálnak velük napi-heti rendszerességgel. Ez a munkatársak közvetlen irányítására (és egyben a közvetlen irányítás igénylésére) utal, és a klikkesedést erősíti. Az eredmény szerint a szervezet a pókháló metaforával írható le.

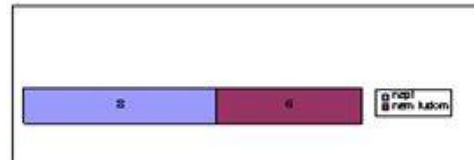
3.3 A vezetők egymás közötti kommunikációja

Az igazgató és a helyettesek egymás közti kommunikációját az 5., a munkaközösség-vezetőkét a 6. ábra szemlélteti:



Igazgatóság

5. ábra



Munkaközösség-vezetők

6. ábra

14 válaszadó szerint napi szintű a vezetőség kapcsolattartása. 8-an írták, hogy „nem tudom”, 5 fő gondolja rendszeresnek, 1 fő esetinek az igazgatóság tagjainak kommunikálását. A munkaközösség-vezetők egymás közti kapcsolattartását a legtöbb kolléga gyakorinak, heti rendszerességűnek minősítette (8 fő), ugyanakkor 6 fő írta, hogy „nem tudom”. A további vélemények megoszlanak: a középvezetők egymással 4-4 válasz szerint naponta, illetve alkalmanként kommunikálnak, 3 válasz szerint szükség szerint, 2-2 válasz szerint általában, illetve ritkán. A kérdésre 6-an nem válaszoltak.

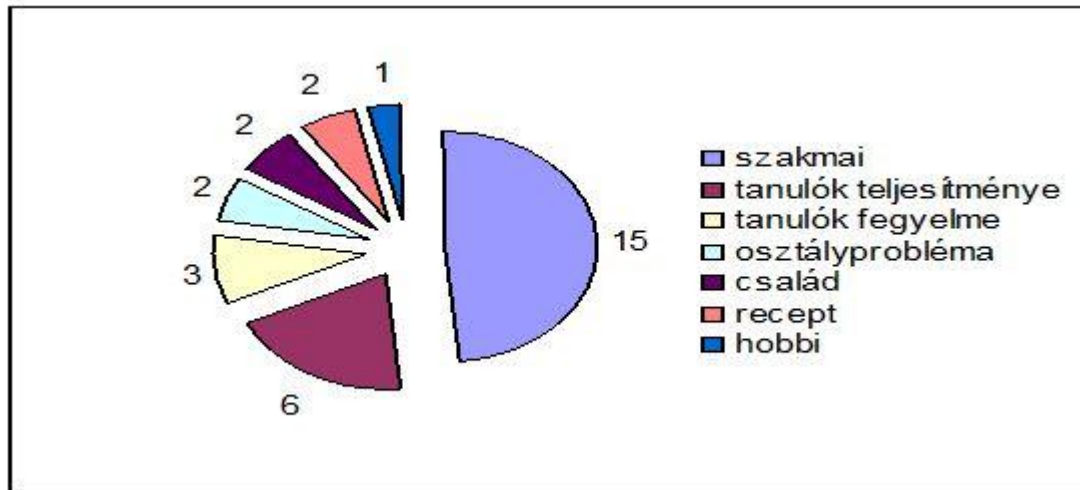
Az adatokból kitűnik, hogy a tantestület számára nehezen követhetők mind a vezetőség, mind pedig a munkaközösség-vezetők egymás közti megbeszélései. A testület hivatalosan nem értesül a megbeszélésekről: ha tartanak is heti rendszerességgel értekezletet, arról semmiféle feljegyzést nem függesztenek ki a tanári szoba faliújságára. Ez a válasz is azt sugallja, hogy a vezetők egyénileg irányítják az embereket: aki közelebb áll hozzájuk, az hamarabb értesül a szükséges információról. A kapott eredmény ismét a pókháló metaforával leírható szervezet jellemzője.

3.4 A munkatársak informális kommunikációja

18 pedagógus véli úgy, hogy a kollégák leggyakrabban négyszemközt vagy kiscsoportban beszélgetnek a folyosón, órák után, az udvaron vagy az ebédlőben. Ezeknek a beszélgetéseknek a tartalma inkább szakmai kérdésekre korlátozódik: céljuk a szakmai információ- és tapasztalatcsere, egymás segítése (15 fő). Hatékonyak tartják (8 fő), különösen akkor, ha adott problémáról kezdeményezik, ha a szóban elhangzottakat e-mailben rögzítik, vagy ha az egy osztályban tanító pedagógusok gyűlnek össze megbeszélésre (1-1 fő).

A pedagógusok személyes beszélgetésének témája (7. ábra) lehet a tanulók teljesítménye (6

fő), a tanulók fegyelme (3 fő), esetleg osztályproblémák (2 fő). A magánélet témáit csak páran említették: család (2 fő), receptek, hobbi (1-1 fő). Valószínűleg tévedésből 2 válaszban említették a hirdetőtáblát, 1 válaszban a munkaközösségi értekezletet mint a munkatársak nem hivatalos kommunikációs formáját. 5 embertől nem érkezett válasz erre a kérdésre.



Az informális beszélgetés témája

7. ábra

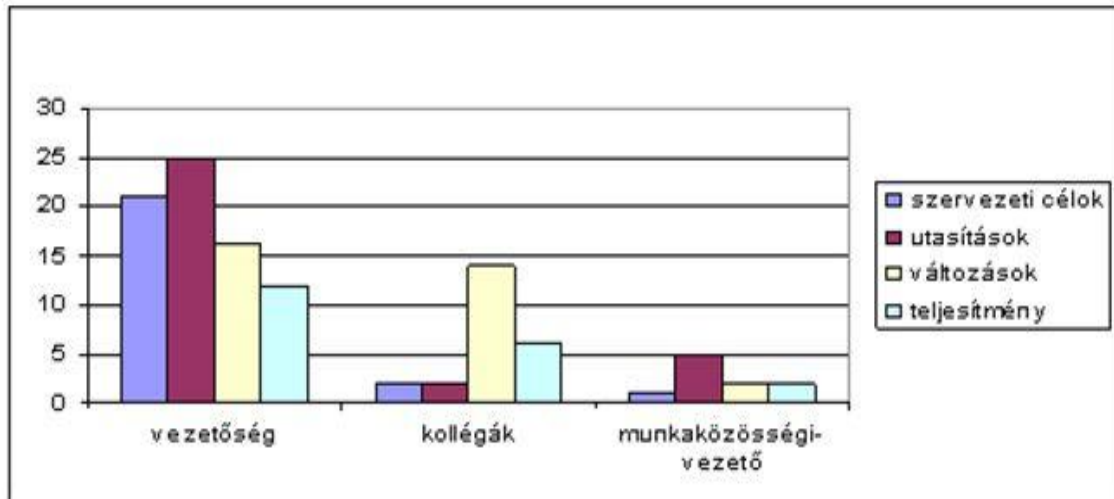
3.5 A vezetőség lefelé irányuló kommunikációja

A kutatásnak ez a kérdése arra vonatkozott, hogy a kollégák honnan értesülnek a célokról, utasításokról (8. ábra); hogyan értesülnek ezekről: írásban vagy szóban (9. ábra); és a kapott feladatok érthetően vannak-e megfogalmazva (10. ábra). A szervezeti célok megvalósításáról a tantestület az iskola vezetőségétől, a vezetőtől értesül (21 válasz). 2 válaszadó említette a kollégákat, 1 válaszadó a munkaközösség-vezetőt. A szervezeti célokat a vezetőség szóban, értekezleten közli a munkatársakkal (33 adat). 12-en említették az írásbeli kommunikációt általában, vagy neveztek meg különféle fajtáit: írásban (8 fő), hirdetésben (2 fő), körözvényben és számítógépen (1-1 fő). 1 kolléga magánbeszélgetésben értesül az intézmény céljairól. A kapott információk világosak (22 fő), mindössze 2 ember szerint lehetnének pontosabbak. Erre a kérdésre 4-en nem válaszoltak.

A munkavégzésre vonatkozó utasításokat az iskola vezetősége adja ki (25 válasz), a szakmai munkaközösségek vezetőit 5-en, a kollégákat 2-en sorolták fel. Előfordul, hogy a tantestület hirdetményben vagy értekezleten kapja az utasításokat (3-3 fő), ritkán a tanári szobában, a folyosón, az irodában folytatott megbeszélésen vagy a napi munkavégzés során (1-1 fő). Az utasítás szóban és írásban is történhet (24-20 fő), és világosan van megfogalmazva (24 fő). Kevésbé világos utasításadást 3-an említettek. A kérdésre négyen nem válaszoltak.

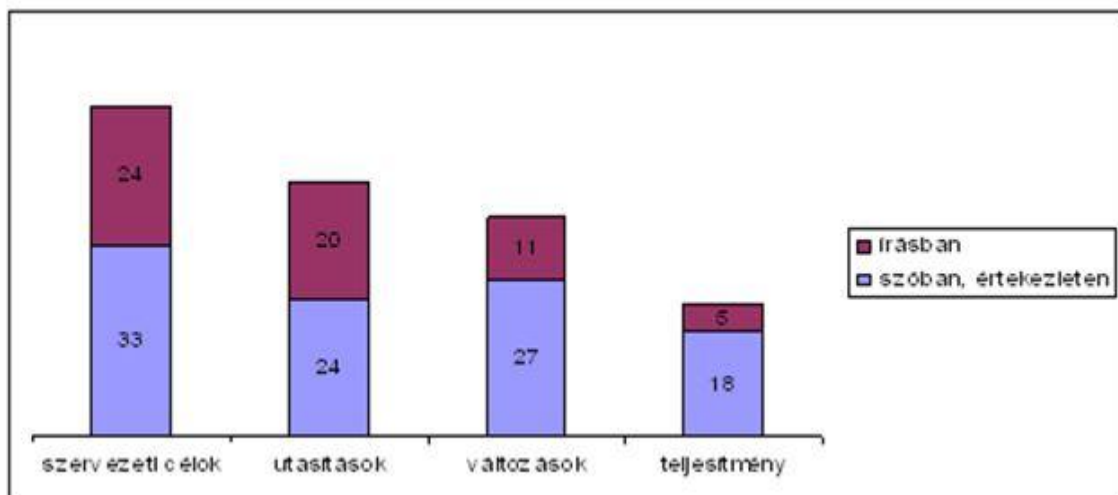
A pedagógusok majdnem egyenlő arányban értesülnek a változásokról a vezetőségtől és a kollégáiktól (16-14 válasz). 2 pedagógus sorolta föl a szakmai vezetőt, és 1 a médiát – országos változásokra gondolva. 2 válaszadó véletlenszerűen, egyéni úton értesül az intézményi változásokról. A kommunikáció formája a szóbeliség (27 válasz), szemben az írásbeliséget megnevező 11 válasszal. Az üzenet többnyire világos (18 válasz), szemben azzal a 9 fővel, aki kevésbé tartja pontosnak. A kommunikáció formái is jellemzően a szóbeliségre utalnak (12 válasz), mintsem írásbeliségre: értekezlet (3 fő), magánbeszélgetés (2 fő), megbeszélés (1 fő). Ezek a közlések elhangozhatnak a tanárban (3 fő), a folyosón (2

fő), bármikor a napi tanítás során (1 fő). Csak 1 válasz említette a hirdetményt. A kollégák a teljesítményükről általában a vezetőségtől értesülnek (12 fő), vagy egymástól (6 fő), a diákoktól (3 fő), munkaközösség-vezetőktől (2 fő), osztályfőnököktől, szülőktől (1-1 fő). Az értesülést megbeszélésen, a tantestület előtt vagy négy szemközt kapják (1-1 válasz). 5 pedagógus írta, hogy nem kap, vagy ritkán kap a munkájáról visszajelzést. A visszajelzés döntően szóbeli (18 fő), írásbeli értékelést 5-en említettek. A visszajelzés megszövegezése világos (16 fő), 2 ember véli úgy, hogy kevésbé pontos. A kérdésre 11-en nem válaszoltak.



Kivel?

8. ábra



Hogyan?

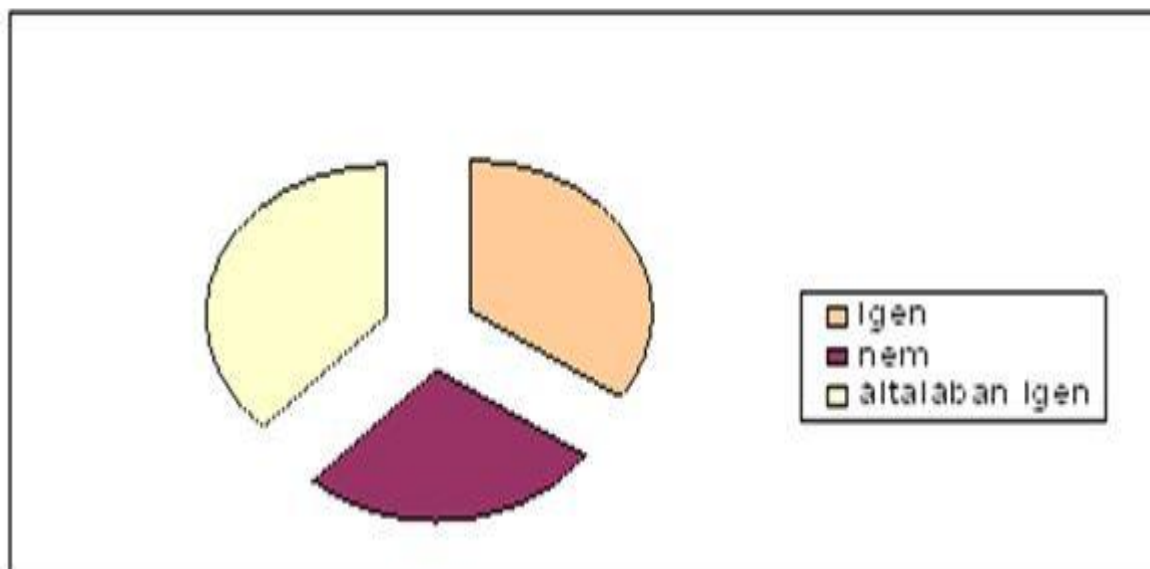
9. ábra



Érthető, világos?

10. ábra

Megfelelő időben kapod-e a megfelelő információt? A kérdésre majdnem ugyanannyian válaszoltak egyértelmű igennel, mint nemmel: igen 10 fő, nem 8 fő (11. ábra).

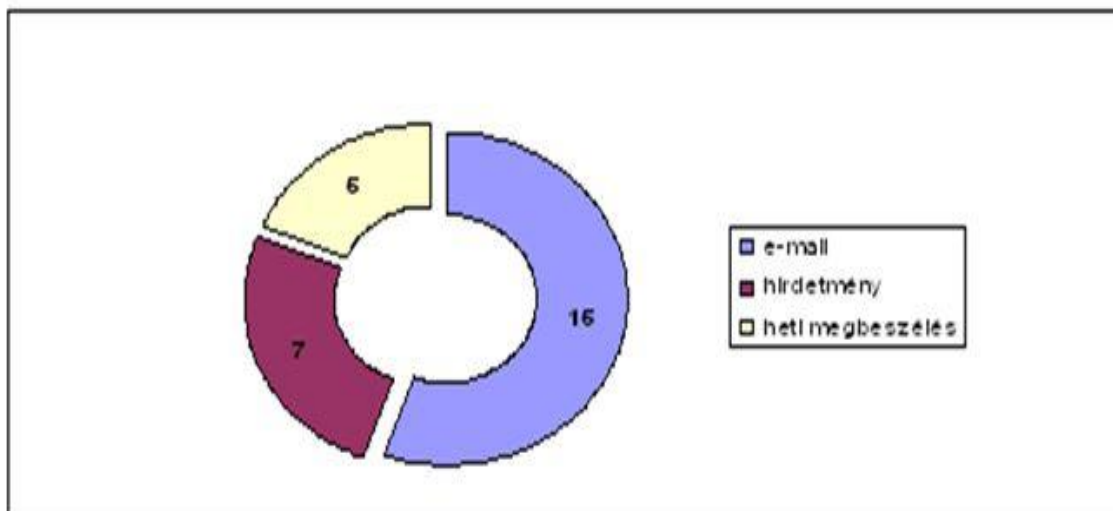


Időszerű-e?

11. ábra

A pedagógusok azt a véleményt fogalmazták meg, hogy általában igen, alkalmanként nem megfelelő a felülről lefelé kommunikálás a szervezetben (11 válasz). Néhányan részletezték, hogy a körözvényben, faliújságon közölt információk megfelelőek, de a szóbeli tájékoztatás nem (2-2 fő). Mi lehet ennek az oka? 4 kolléga véleménye szerint az iskolavezetés sem időben kapja az információt a tankerülettől, és 3-an írták, hogy „rohamtempóban kell minden” adatszolgáltatás. További lehetséges okok: az iskolavezetés nem tartja fontosnak, hogy megtudjuk (2 fő), „túl sok és nem letisztult az információ”, „nem áttekinthető a faliújság”, „nem vagyok szem előtt” (1-1 fő). Nem válaszolt 1 fő.

A jövőre vonatkozólag a tantestület két változtatási javaslatot fogalmazott meg (12. ábra).



Javaslat a változtatásra

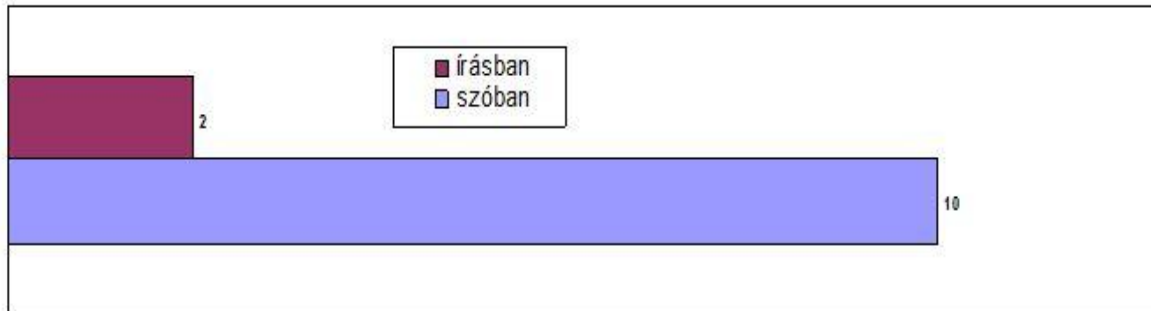
12. ábra

A többség e-mailben szeretné megkapni a vezetőség tájékoztatását (15 válasz). 7 fő szerint jó így – hirdetményekben – a felülről lefelé kommunikáció. Az elektronikus levélben történő üzenetváltással kapcsolatban 1 kolléga hozzátette, hogy „e-mail, de időben!”, és még 3-an írták, hogy időben szeretnék megkapni az információt. Ez a vélemény megerősíti az előző kérdésre kapott választ, miszerint alkalmanként nem a kellő időben jut el a munkatársakhoz a szükséges tájékoztatás. A másik javaslat a heti rendszerességgel tartott megbeszélésre vonatkozik (5 válaszadó), amely inkább a hét elején legyen (3 fő). 2 pedagógus szeretne esetenkénti, 1 pedagógus havi rendszerességgel tartott megbeszélést, amelyekre nagyszünetben (2 fő) vagy szünetben kerülne sor (1 fő). Nem válaszolt 3 fő.

Az intézményben a felülről lefelé haladó kommunikáció hagyományosnak mondható: az iskola vezetősége a szervezeti célokat, munkavégzésre vonatkozó utasításokat, az esetleges változásokat, valamint a munkatársak teljesítményét szóban és világosan megfogalmazva közli a beosztottakkal. A formális kommunikáció kiindulását, azaz a feladót tekintve megállapítható, hogy a vezetőségen kívül kevés szerephez jutnak a munkaközösség-vezetők és az osztályfőnökök. A vezetőség szóban kommunikálja a változásokat, részben formális, részben informális csatornákon, ami nem biztosítja az egyenlő hozzáférést az információhoz. A vezetőség visszajelzése a teljesítményekről nem jut el a tantestület minden tagjához. Az iskola gimnáziumi tagozatának kiépülését követően minden bizonnyal szaporodnak a feladatok, tehát a jövőben szükség lesz a szakmai feladatok differenciáltabb elosztására, a szakmai vezetők nagyobb önállóságára. Az intézmény struktúrájának egyre inkább a klasszikus oszlopcsarnok metaforát kell megközelítenie.

3.6 A dolgozók lentől felfelé irányuló kommunikációja

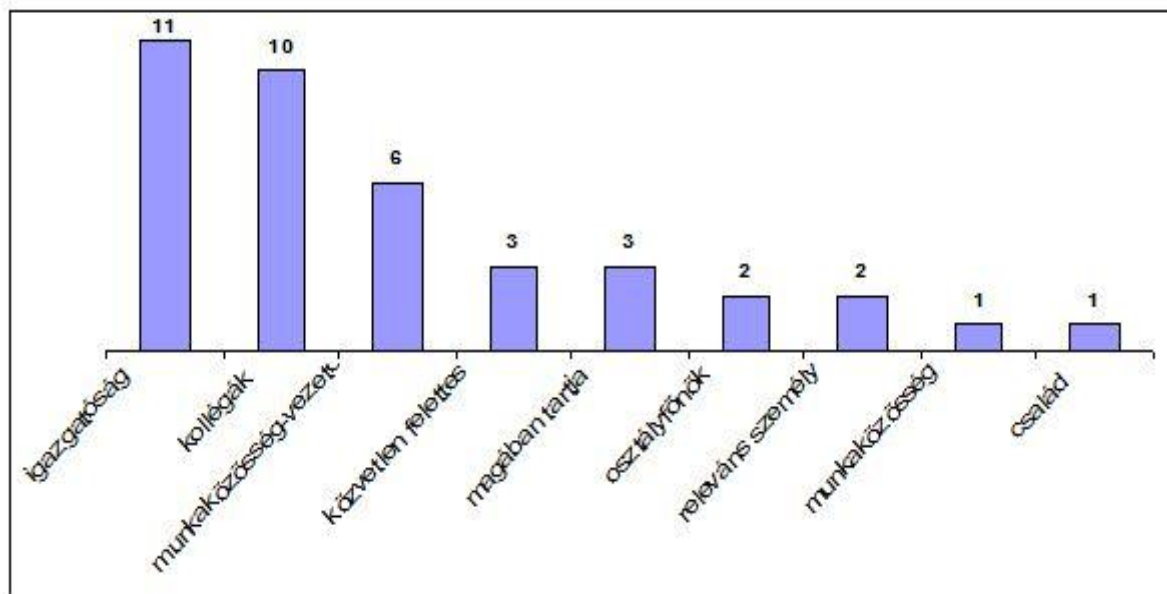
Az intézményben dolgozó pedagógusok a feladatok végrehajtásával kapcsolatos kérdéseiket vagy esetenkénti sérelmeiket, vitáikat jellemzően szóban közlik a feletteseikkel (10 válasz), mindössze 2-en válaszolták azt, hogy írásban (13. ábra).



Sérelmek, viták közlése

13. ábra

Bár nem vették bele válaszaikba, de abból, akikhez fordulnak következők, hogy szóban, szemtől szemben (3 fő) fogalmazzák meg kérdéseiket, panaszaikat. A címzetteket a 14. ábra mutatja: igazgatóság (11 válasz), vagy a kollégák (10 fő).



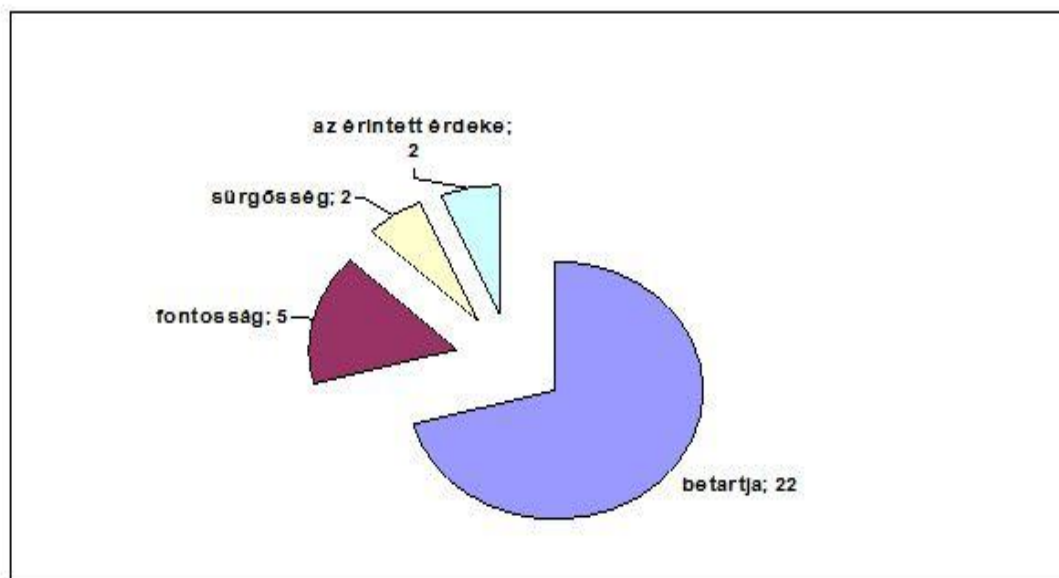
Kivel?

14. ábra

Többen fordulnak segítségért a munkaközösség-vezetőjükhöz (6 válaszadó), 3-an összefoglaló jelleggel a közvetlen felettest említették. 2-2 fő válaszolta, hogy az osztályfőnökkel beszél meg a problémáját, illetve azzal a személlyel, akitől segítséget vár. 1 fő munkaközösségen belül, 1 fő a családjával osztja meg a gondjait. 3-an válaszolták, hogy magukban tartják, illetve megoldják a problémát. A letről felfelé történő szóbeli kommunikáció módjáról 1 ember megjegyezte, hogy nem sértően, de határozottan közli a mondanivalóját az illetékesel. Szintén 1 kolléga válaszolta, hogy őszintén mondja el a vezetőségnek a gondját. Nem válaszolt 4 fő.

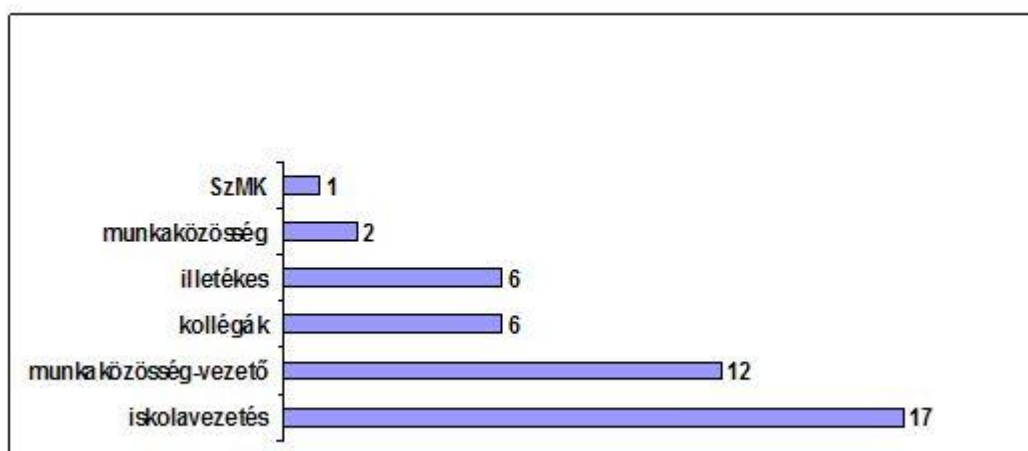
A 15. ábra szemlélteti, hogy a pedagógusok a letről felfelé történő kommunikáció során általában betartják a szolgálati utat (22 válasz). Ha mégsem, ezt a probléma természete, az ügy fontossága befolyásolja (5 fő), vagy a sürgősség (2 fő), a gyerek vagy az érintett személy

érdeke (2 fő). 1 válaszadó az értékrendje alapján dönt. 2 kollégát nem foglalkoztat a kérdés, nem válaszolt (5 fő).



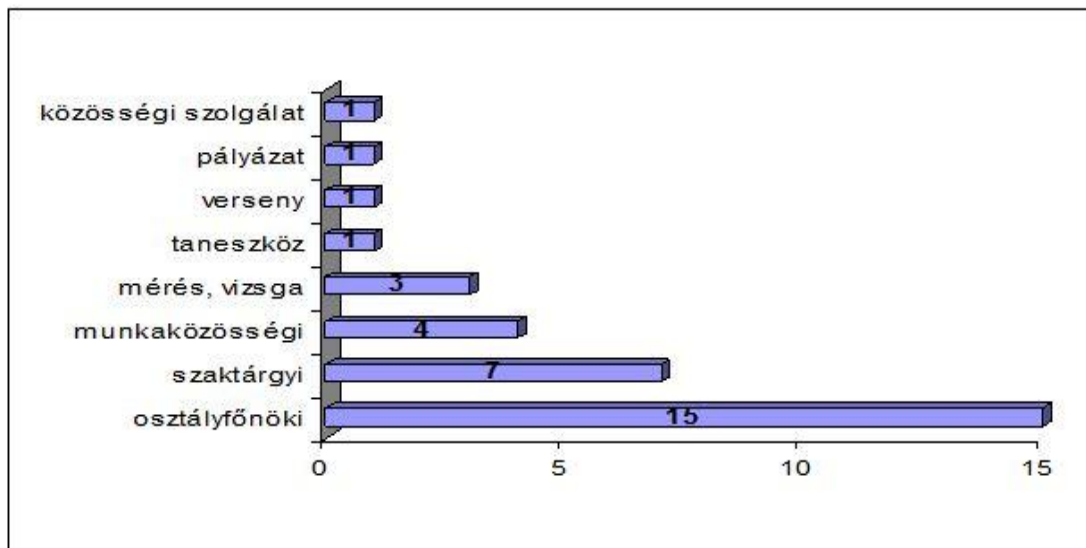
Szolgálati út
15. ábra

A javaslattételek szintereit a 16. ábráról olvashatjuk le. A kollégák a javaslatukat döntően az iskolavezetésnek vagy a munkaközösség-vezetőknek mondják el (17, illetve 12 válasz). Ha fő a kollégáknak adja tovább ötleteit, szintén hat fő az illetékesnek. 2 kolléga veti föl ötleteit a munkaközösség előtt, 1 fő az SZMK előtt, és 1 fő még csak két hónapja dolgozik nálunk, így nincs tapasztalata. A munkatársak a javaslatokat szóban (5 adat), nevelőtestületi értekezleten (2 fő) vagy vezetőségi értekezleten (1 fő) továbbítják. Általában kapnak visszajelzést, párbeszéd és megoldás is van, tovább formálják a javaslatot, hogy jó legyen (22 fő). 2 pedagógus szerint változó a visszajelzés, ugyancsak 2 pedagógus szerint nem jellemző a párbeszéd. Nem válaszolt 3 kolléga.



Javaslatlételek szinterei
16. ábra

A letről fölfelé irányuló hivatalos kommunikáció része a beszámolók elkészítése is (17. ábra). A legtöbb kolléga az osztályfőnöki beszámoló elkészítését nevezte meg kötelező feladatként (15 fő). Szaktárgyi beszámolót 7 kolléga készít azokról az osztályokról, csoportokról, amelyekben tanít. Munkaközösség-vezetői beszámoló készítését 4-en említették. További 1-1 említést kapott a taneszközökről, mérésekről, vizsgákról, „kisérettségiről”, versenyekről, pályázatokról, közösségi szolgálatról készített beszámoló. 2 pedagógus írta válaszában, hogy a munkaköri leírásának megfelelő beszámolókat készíti el. 1 fő még nem készített beszámolót, szintén 1 főnek semmilyen beszámolót nem kell írnia. Gyakoriság szerint 6-an válaszolták, hogy éves, 2-en, hogy féléves beszámolókat kell beadniuk. Nem válaszolt 8 fő.



Beszámolók megoszlása

17. ábra

A kérdőív utolsó kérdésében a tantestület tagjainak azt kellett minősíteniük, hogy véleményük szerint mennyire hatékonyan valósulnak meg a szervezeti kommunikáció funkciói. Véleményüket ötfokú skálán kellett kifejezniük (18. ábra)



A szervezeti kommunikáció hatékonysága

18. ábra

Az eredmény szerint a pedagógusok úgy vélik, hogy az intézmény kapcsolattartási formái megközelítőleg egyforma hatékonysággal támogatják a döntéshozatalt: külső kommunikáció 3,61; belső kommunikáció 3,66. Olvasatomban ez azt jelenti, hogy például az iskola honlapja ugyanúgy segíti a szülőt döntése meghozásában, mint egy nevelőtestületi értekezlet a pedagógust. Ennek az értelmezésnek ellentmondani látszik a megértés segítésére kapott adat, amely szerint a külső kommunikáció jobban segíti a megértést (3,64), mint a belső (3,46). Az ellentmondás magyarázata az lehet, hogy a belső kommunikáció változatosabb, több csatornán zajlik, mint a külső, így több a zavar is benne. A tantestület összegző értékelése szerint az intézmény belső kommunikációjának nagyobb az összetartó ereje, jobban informál és hatékonyabban motiválja a munkatársakat, mint a külső kapcsolattartás.

4. Az intézményi innováció lehetőségei és megvalósulásuk a szervezeti kommunikációban

Az iskola stratégiai célja az, hogy közösségi iskola legyen, legfőbb értéke a közösségben kiteljesedő polgár. Az intézmény működésében az egész év folyamán tekintettel kell lenni a város és a városrész igényeire. A város igényeit a gimnáziumi tagozat szakmai megalapozása szolgálja. Stratégiai változást jelentett a nyolcadik osztályosok szóbeli felvételi vizsgájának bevezetése, amelytől azt várjuk, hogy jobban felkészült tanulók kezdjék meg gimnáziumi tanulmányaikat az emelt óraszámú képzéseken. A nyári szünetben az iskola továbbra is részt vesz a napközisek táboroztatásában.

A szervezeti struktúrát érintő változás a nem pedagógus szakemberek alkalmazása. A pedagógiai asszisztensek részt vesznek a gyerekek étkeztetésében, kísérésében, egyikük készíti a tantestület tagjai számára a fénymásolatokat. A 2014/2015-ös tanévtől kezdve az intézményvezetés hatékonyságát nem két, hanem három igazgatóhelyettes munkája növeli, ezzel az iskola szervezeti kultúrája közeledett a klasszikus oszlopcsarnok metaforához. Ha a jövőben az igazgatóság, a munkaközösség-vezetők és a tantestület szakmai kommunikációja – beleértve a változásokról való értesítéseket is – kizárólag hivatalos formában fog megvalósulni, akkor a szervezeti kultúra tovább mozdul a klasszikus szervezet működésének irányába.

Az iskola külső kapcsolattartásában új eseményként jelentkezett az önkormányzat kezdeményezésére létrejött ismerkedési est, amelynek célja az volt, hogy a város két gimnáziumának tanulói összebarátkozzanak. Az önkormányzat, az étterem tulajdonosa és a másik gimnázium igazgatója is jó kezdeményezésnek tartja az estet; reméljük, lesz folytatása. Megújult és folyamatosan bővül az iskola hivatalos honlapja. Korábbi ötlet, de még újjításként működik a fogadóórára meghirdetett előzetes időpontfoglalás az SZMK honlapján. A regisztrálást és a 10 perces időtartamot mindkét fél kedvezőnek értékeli, ugyanis megszűnt a folyosón, az ajtók előtt várakozó tömeg.

A hivatalos belső kapcsolattartás is megváltozott: a körözhvényeket 2014 áprilisától a tantestület minden tagja a számára létrehozott iskolai e-mailfiókba kapja meg, a faliújságra kitett körözhvény megszűnt. Minden hónap első péntekjén a 3. szünetben iskolagyűlés van, amelyen az igazgatónő ismerteti az elmúlt hónap eredményeit, és utal a következő időszak kiemelkedő eseményeire. A sikeres diákok felsorakoznak a színpadon, az eredmények felsorolása után közös tapsot kapnak az egész iskolaközösségtől. A diákönkormányzat kezdeményezésére, az igazgatónő jelentős szakmai segítségével 2013 októberétől működik az iskolarádió. Hetente kétszer, hétfőn és szerdán van adás, az első és a harmadik szünetben. Egyelőre híreket és zenét közvetítenek. A stúdió előtt elhelyezett ládába lehet bedobni a zenei kívánságokat és a beolvasandó, közérdekű híreket.

A fenti változások az intézményünkben megvalósuló szemléletváltást bizonyítják: a szervezetet a tagok diskurzusban hozzák létre, amely lehetőséget kínál önmaguk és mások megismerésére, saját céljaik és mások céljainak közös megvalósítására, a közösségben való kiteljesedésre.

Irodalomjegyzék

- Dobák Miklós: *Szervezeti formák és vezetés*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2008.
- *Érdi Újság* XXIV. évfolyam, 2014. március 6. 12.
- Gárdonyi Géza Általános Iskola és Gimnázium. <http://gardonyi.erd.hu>; Gardonyi szmk.hu
- *Interjú Ivánszkyé Fintor Ágnessel, a szülői munkaközösség vezetőjével*. 2013. november 12.
- *Interjú Pintérné Bernyó Piroskával, az iskola igazgatónőjével*. 2013. november 18.
- Kalicz Éva–Nagy Árpádné: *Iskolamarketing*. BME APPI Műszaki Pedagógia Tanszék, oktatási anyag, Budapest, 2012.
- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny* 2011. 39622–39695.
- Tanévkezdő kiadvány: *A Köznevelésért Felelős Helyettes Államtitkárság Tanévkezdő segédlete*. 2013/2014. tanév

MOLNÁR GYÖRGY

Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013 – Tanulás és környezete

Recenzió

A tanulási folyamat és a tanulási környezet állandó és dinamikus változása folyamatos megújulásra, az aktualitások nyomon követésére sarkallja a neveléstudomány képviselőit. A sokféle, nemzetközi és hazai jó gyakorlatok, tudományos jelleggel bíró kutatások összegző eredményeihez való hozzájárulás alapvetően nem egyszerű feladat napjainkban, nem beszélve azok feldolgozásáról, a konzekvenciák levonásáról, s a mindennapi munkába való beemelésükről. Jelen kötet, amelyet a Kedves Olvasó figyelmébe ajánlok, a „Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013” címmel egyfelől ezt a munkát hivatott segíteni, másfelől egy átfogó, friss helyzetképet ad a tudományterület napi aktualitásairól.

A gyűjteményes kötet a pedagógus kollégák, és más tudományágak, pedagógia iránt érdeklődő képviselői számára nyújt széles spektrumú betekintést a tanulás, valamint a tanulási környezetek jelenébe és jövőjébe a mikroszinttől a makroszintig, az elméleti felvetéseket éppúgy érintve, mint a gyakorlatorientált kérdéseket. Mindezek mellett természetesen érzékelhetők az integrált szemléletű megközelítések és azok nehézségei is.

A tanulmánygyűjteményben megjelenő szerzők kutatásaikkal nagymértékben hozzájárulnak a tudományos nyelv, a közös kommunikáció kibontakozásához, hiszen értekezéseikkel a tanulás és a tanulási környezet alapvető kérdéseinek tárgyalása mellett bemutatják a különféle innovatív projekteket, valamint ismertetik a felmerülő problémák kutatómódszertani aspektusait is.

A kötet első része a tanulást, mint biológiai, pszichológiai folyamatot járja körül, majd az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentőségét mutatja be. Mindehhez szervesen csatlakozik a szociális tanulás és viselkedés összefüggéseinek feltárása, mely nagymértékben befolyásolja az önszabályozott tanulás milyenségét. A fejezet ívét az eredményes tanulás, curriculum és oktatáspolitikai kapcsolatának, problémáinak ismertetése zárja, melynek segítségével az olvasó érzékelheti a tanulmányokban leírtak összefüggéseit az oktatáspolitikával.

Az első tanulmányban a nevelés biológiai és pszichológiai alapjairól szóló írásban *Pléh Csaba* kifejti a tanulási folyamatok önszerveződő aspektusát, valamint kiemeli a gyermeki fejlődés kritikus szakaszai felismerésének fontosságát, amely meghatározó a kötődés, az érzelmek felismerésének és kezelésének elsajátításában. Tanulmányában hosszasan értekezik a tanítási-tanulási formák és az életkor kölcsönhatásáról, melyben a kisgyermekkor tanulás új felismeréseit taglalja, valamint a kisgyermek, és a serdülőkor fejlődés érzékeny szakaszainak biopszichológiáját tárja az olvasó elé. Munkájában kiemelten foglalkozik a tanulási módszerek és az új információs és kommunikációs technológia egymásra gyakorolt hatásával,

mely során életszerű vizsgálati eredmények segítségével mutatja be a mindennapi életben bekövetkezett változásokat.

A tanulásértelmezések után a fókusz még inkább az individuum, a tanuló felé irányul. *D. Molnár Éva* tanulmánya ugyanis az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentőségét ismerteti. A szerző az önszabályozott tanulás működését, életkori változásait veszi száma, különös tekintettel annak iskolai teljesítménnyel kapcsolatos összefüggéseire és fejlesztési lehetőségeire. A tanulmány szakmai értékét a témával kapcsolatos nemzetközi kitekintés, azok összevetése a hazai mérésekkel emeli, ami jó alapja lehet a későbbiekben további kutatási tervek kidolgozásának és megvalósításának.

A következő tanulmány szerves kiegészítése lehet az önszabályozott tanulásnak, hiszen továbbra is az egyént, az individuumot helyezi középpontjába. *Zsolnai Anikó* a szociális kompetencia kérdésével foglalkozik: a tanulás azon folyamatát vizsgálja, melynek során a szociális viselkedés kialakul. Áttekinti az ezzel kapcsolatos főbb elméleteket, valamint a szociális tanulás fejlődéslélektani aspektusait is bemutatja a korábban említett érzékeny korszakok előtérbe helyezésével. Mindemellett a témát érintő kutatások főbb eredményeit is elemzi, a szociális viselkedés fejlesztési lehetőségeinek összefoglalása mellett.

A következő tanulmány szerves kiegészítése lehet az önszabályozott tanulásnak, hiszen továbbra is az egyént, az individuumot helyezi középpontjába. *Zsolnai Anikó* a szociális kompetencia kérdésével foglalkozik: a tanulás azon folyamatát vizsgálja, melynek során a szociális viselkedés kialakul. Áttekinti az ezzel kapcsolatos főbb elméleteket, valamint a szociális tanulás fejlődéslélektani aspektusait is bemutatja a korábban említett érzékeny korszakok előtérbe helyezésével. Mindemellett a témát érintő kutatások főbb eredményeit is elemzi, a szociális viselkedés fejlesztési lehetőségeinek összefoglalása mellett.

Halász Gábor tanulmánya segítségével a tanulási folyamatot kissé távolabbról szemlélve, az oktatáspolitikák sikerességének feltételei mentén tekinthetjük át. A szerző egyfelől determinálja azon oktatáspolitikai fogalmát, mely a tanulás eredményességét hivatott javítani, másfelől vizsgálja az ilyen politikák tudásbázisát alkotó tanulmánykutatási és curriculum - elméleti kérdéseit. A tanulmány érthetően és jól áttekinthetően mutatja be a kutatás, a gyakorlat és a kormányzati cselekvés közötti összefüggéseket, kapcsolatrendszerét. A szerző munkájában kiemeli az oktatáspolitikai esetében az országok globális gazdasági versenyben való minél jobb pozíció kiharcolásának szándékát. A tanulmány fontos megállapítása a tanulás fejlesztésének komplexitása, melynek biztosítása és a gyakorlatba való átültetése a szakpolitikára igen nagy felelősséget és feladatot ró.

A kötet második részének fókuszában a tanulási környezet problematikájának újszerű értelmezései állnak. Ebben a részben öt kiváló szakember tanulmánya vázolja a szerves tanulási környezetek, az elektronikus, majd az online tanulási környezetek sajátosságait, végül a nem formális, és az informális, valamint a vizuális tanulás problémakörébe nyújtanak részletesebb betekintést.

Ez a rész *Benedek András* átfogó, a szerves tanulási környezetek témáját tárgyaló tanulmányával kezdődik. Írásának középpontjában az elektronikus tanulási környezetek sajátosságainak bemutatása mellett a tradicionális oktatási formákkal kapcsolatos pedagógiai

nézetek konstruktív kritikája áll. A munka legfőbb üzeneteként értelmezhető megállapítások hűen tükrözik az oktatás jelenlegi helyzetét, valamint előremutató megállapításokkal támogatja az IKT-eszközökkel támogatott tanulás jellemzőinek megismerőit. A következő tanulmányban *Komenczi Bertalan* a kulturális környezetben bekövetkezett gyors és mélyreható változások hatásait elemzi neveléstudományi szempontból. A szerző az „elme-kultúra-technológia keretrendszerében” megjelenő újfajta kutatási irányzatok megjelenését mutatja be. Felhívja a figyelmet az elektronikus tanulási környezetek sajátosságaira, s olyan aspektusból mutatja be, amelyek nélkülözhetetlenek a mai kor elvárásainak megfelelő oktatás kialakításához, megszervezéséhez. Megállapításaival nagymértékben hozzájárul az internetet magától értetődően, készségi szinten használó generáció tanulási szokásainak megértéséhez. A tanulmányban zárszóként felvetett kérdései előremutatóak, ugyanakkor konkrét és pontos válaszokat igényelnek, melyek már formálódóban vannak ugyan, de a jelenleg elérhető információanyag alapján még korántsem teljeseek.

A következő tanulmány *Tóth Péter* tollából, szorosan kapcsolódik a szerves, és elektronikus tanulási környezetek témaköréhez. A szerző munkájában az online tanulási környezetek elméleteit és stratégiáit vázolja. A tanulmány kiemeli a modellalkotás jelentőségét, mely alapját képezi a megfelelő online tanulási környezet kialakításának, különös tekintettel annak a tanulási problémák elemzése, és a tanítás megszervezésére vonatkozóan. E változók ismerete révén az online tanulási folyamat adaptívabbá tehető, mely nagymértékben támogatja a tanuló egyéni adottságainak figyelembevételét, a személyre szabhatóságot, tovább növelve az online tanulási környezet hatékonyságát. A munka a tárgyalt témakör széles spektrumú, elméleti bemutatása mellett kísérletet tesz egy adaptív, személyre szabott tanulási modell felvázolására is, mellyel a rendszer tanulásra gyakorolt hatása is jól érzékelhető.

Az online tanulási környezet folyamatos változásait bemutató opuszt követően a nem formális és informális tanulás fogalmának értelmezéséről, valamint elterjedéséről olvashatunk a következő tanulmányban. *Tót Éva* munkájában bemutatja az egész életen át tartó tanulás fogalmát, és annak többféle aspektusait. A szerző részletesen ismerteti a fogalom létrejöttét, többféle jelentéstartalmát, és szemléletesen érzékelteti annak definiálási nehézségeit. Munkájának befejezéseként vázolja a tanulás eredeti formáját, valamint szemléletes, hazai és külföldi kutatási adatok alapján bemutatja a formális és informális tanulás mérhetőségének nehézségeit.

Az elektronikus tanulás elterjedésével párhuzamosan az információk be- és feldolgozási módja is jelentősen változik. A „Tanulási Környezetek” rész utolsó tanulmányában Kárpáti Andrea az újszerű, vizuális tanulási módot mutatja be, mint a verbális kifejezésmóddal egyenrangú információközlési formát. Munkájában az oktatásban egyre fontosabb szerepet betöltő tudományos vizualizáció, a statikus és mozgó ábrákkal közvetített ismeretanyag megjelenését és szerepét elemzi.

A szerző leírása áttekinti a 21. századi vizuális tanulás színtereit iskolán belül és iskolán kívül egyaránt. Feltárja a vizuális nevelési modelleket, az egyes tantárgyak oktatásában is felhasználható képi tanulási módokat, valamint szót ejt a korszerű múzeumpedagógiáról is. Az értekezés szakmai színvonalát nagymértékben emeli a jó gyakorlatok bemutatása

A kötet harmadik és egyben utolsó részében a tanulási folyamat valamint a tanulástámogatás fókuszát a tanulmányok áthelyezik az egyénről az iskolára, mint tanulószervezetre. Ennek keretében oktatási intézmények, pedagógusok szemszögéből vizsgálják a tanulás támogatásának és fejlesztésének kérdéseit, figyelembe véve a mikro és makro környezeti hatásokat is. A fejezetben éppúgy helyet kapnak a témát érintő elméleti modellek bemutatásai, mint a hazai és nemzetközi kutatások eredményeinek ismertetései is.

Bárdossy Ildikó a fejezet nyitó tanulmányában a nemzetközi empirikus kutatási eredmények elemzésére támaszkodva kifejti, hogy a közoktatás iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli intézményeiben folyó oktatási munkának kiemelkedő hatása van az eredményes tanulásra. Az eredményes tanuláshoz pedig elengedhetetlen a pedagógusok részéről a szakmai munka professzionalizálódása. A szerző három modellen keresztül érzékelteti az ehhez szükséges feltételeket; ezek a pedagógiai kutatóhelyek, a felsőoktatási szakmai műhelyek, s végül az oktatási intézmények közötti közös, gátak nélküli, tudás-intenzív kommunikáció és kooperáció, mely az eredményes tanulás egyik alapfeltétele.

A következő tanulmány az iskolával, mint tanulószervezettel foglalkozik. A szerző a tanulószervezet értelmezését, jellemzőit tárja az olvasó elé, melynek alapját a Senge modell adja. *Baráth Tibor* munkájában az iskola társadalmi-gazdasági környezetét tárgyalja, valamint vizsgálja, hogy a környezeti hatások milyen iskolatípus létrehozását igénylik. A tanulmány szélesebb körű kitekintéssel bemutat két nemzetközi kutatás-fejlesztési projektet, melyek alapján az iskola tanulószervezeti jellemzőit, a fejlesztés során végrehajtott vezetés szerepét, valamint ezek hatását vázolja a tanulók eredményeire. Végül ismerteti a PDA modellt, mely alkalmas lehet a tanulószervezeti jellemzők kialakítására.

A kötet utolsó tanulmányában a szerző a tanulási környezetek közül az innovatív tanulási környezetek rendszerezésében segíti az Olvasó eligazodását. *Kálmán Orsolya* célja, hogy az innovatív tanulási környezetek sajátosságainak, kereteinek, jellemzőinek ismertetése mellett bemutassa annak kutatási lehetőségeit is az OECD CERI Innovatív tanulási környezet programja alapján.

Összefoglalva: a „Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013” címmel, az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága kiadásában megjelent kötet pontos képet ad az Olvasónak a neveléstudomány aktuális, megoldásra váró kihívásairól. A tanulmányok jól szerkesztett, könnyen áttekinthető, koherens egységet alkotva segítenek eligazodni azon fogalmak, hazai és nemzetközi kutatási eredmények között, melyek hozzásegíthetik a közös szakmai nyelv, és hatékony kutatási együttműködés kialakulását. A tanulási környezetek és a tanulási formák progresszív és holisztikus elemeit is magában foglaló folyamatok elemzésével nagy szerepet vállaltak fel a kötet szerzői, melyek folyamatos, naprakész tisztázása korunk gyorsan változó világának egyik legfontosabb kihívása és feladata is egyben.

VIDÉKINÉ REMÉNYI JUDIT

The Power of the Image (A kép hatalma)

Recenzió

The Power of the Image (A kép hatalma) c. kötet Benedek András és Nyíri Kristóf szerkesztésében, a Peter Lang Kiadó kiadásában 2014-ben látott napvilágot. A kötet a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Műszaki Pedagógia Tanszéke által 2009-ben alapított Képi Tanulás Műhelyben folyó műhelymunka és az ehhez kapcsolódó konferenciasorozat által generált gondolatok és eredmények legújabb összefoglaló kötete.

A képi világ és az általa biztosított lehetőségek mást és mást jelentenek a különböző szakterületek művelőinek. Ezt a sokszínűséget jól tükrözi a kötet 20 jeles – hazai és nemzetközi – szerzője által jegyzett tanulmány, amelyek a vizuális világ különböző szegmenseinek analitikus perspektívából történő bemutatására vállalkoznak.

A szó és kép, kép és szó kettőssége jellemzi az egyre inkább az információs és kommunikációs eszközök által közvetített tartalmak fogyasztásán alapuló 21. századi létet. Ez meghatározó mind a gondolkodást, mind a megértést tekintve, hiszen az ismereteknek nemcsak a bemutatását, átadását és terjesztését szolgálja képi világ, de a képi világ maga is generál új ismereteket és terjeszti ki ismereteink határait. Ebben a folyamatban egyre nagyobb érdeklődéssel fordulunk a non-verbális gondolatok felé, azaz a megjelenítés például zenei, matematikai, kineztetikus formái felé. Ahogy a szóbeli, úgy a vizuális kommunikációnak is megvannak a korlátai. A képek kizárólag a láthatóról szolgálnak információt. De hogyan lehetne ezeket a határokat átlépnünk? Létrehozható-e a kép és a valóság közötti megfeleltetés, hiszen a kép csak arról közöl információt, amit megjelenítünk rajta? A korlátok ellenére a képi világ által megjeleníthető információk köre igen jelentős. A képi világhoz hasonlóan a verbális kommunikációnak is vannak határai, például az érzelmi ráhatás területén, amely jelentős mértékben hat képzeletünkre. Kérdés természetesen, hogy milyen vizuális kapacitásokkal rendelkezik retorikánk. Különösen izgalmas kérdés, hogy milyen arányban van jelen a vizuális, illetve a verbális megjelenítés a szociális média közösségi újságírásában (citizen journalism). A vizuális információ másik példája a forradalmi újításnak is minősíthető infografika, amely a képi és a verbális megjelenítés ötvözet, és amely több területen és számos céllal van napi életünkben jelen. A nyelvi- és formális logikákra épülő 20. századi filozófiák után a képi kommunikáció olyan új filozófiájára van szükség, amelynek kiindulási pontja a jelek világa. A képi kommunikáció nem teljességgel a vizuális képekre, rajzokra, diagramokra épül, de célja, hogy a nem-nyelvi jelentés-világhoz alkalmazkodni tudjunk. A képkötés lehetőséget teremt a különböző kognitív rendszerek közötti kapcsolat és koordináció megteremtésére logikus gondolkodó képességünk kiszélesítéséhez. A képi megjelenítés körülhatárolt készségeket, kreativitást és kifinomult értelmezést tesz szükségessé. A vizuális kommunikáció ugyanúgy tanulandó, mint a verbális kommunikáció. A korunkra jellemző intenzív média használat csak akkor érthető meg amennyiben ismerjük azt a jelrendszert, amelynek a használatát lehetővé teszi, és amelyet használ. A vizuális megjelenítésnek olyan formái mint a rajzok, festmények jelentős szereppel bírnak a dominánsan verbális kommunikációra épülő oktatásban is. A verbális kommunikáció határain túllépő képi megjelenítés képes összetett fogalmakat is átadni, de kamaszkorban az önkifejezés kiváló eszközei is lehetnek a képek. A testünk, ruházatunk és gesztusaink is gazdag kifejezéstartalammal rendelkeznek, amelyek sokszor nem kapják meg a megérdemelt figyelmet. Arcunk is lehet érzelmi üzeneteink közvetítője, amit vizuális jelként észlelünk, és amelyre az adandó válasz kognitív módon történő feldolgozást teszi szükségessé. A vizuális

eszközök oktatásban történő alkalmazása a tanulási környezet változásai kapcsán átgondolásra szorul. A vizuális megjelenítés forradalmian új eszköze a Google glass, vagyis szemüvegbe épített miniszámítógép, ami a szemlélő által befogadható vizuális ingereket kiterjesztve az adott élethelyzetben várhatóan szükséges (képi) információt jeleníti meg. A megjelenésekor érzelmeket megosztó, a viselőjét szociális hatalomhoz juttató eszköz jövőjét nagy mértékben meghatározza, hogy a viselőjének egészségi kockázata talán „súlyosabb”, mint az eszköz által biztosított előnyök.