



TANTERV, TANKÖNYV, VIZSGA

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET



Tantern, tankönyv, vizsga

A Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1. számú,
„*XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz*” című kiemelt projekt
átfogó célja a közoktatás fejlesztése, a fejlesztés szakmai, informatikai támogatása,
minőségbiztosítása és nyomon követése.

Tanterv, tankönyv, vizsga

SZERKESZTETTE: BÁNKUTI ZSUZSA – LUKÁCS JUDIT

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
— — INTÉZET



BUDAPEST, 2015

A könyv megjelenését a Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1-11/1-2012-0001 számú, „*XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz*” című projektje támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

Szerkesztette

BÁNKUTI ZSUZSA – LUKÁCS JUDIT

Írta

**BÁNKUTI ZSUZSA, DANCÓS TÜNDE, DÉVÉNYI ANNA, F. DÁRDAI ÁGNES,
KÁKONYI LUCIA, KERBER ZOLTÁN, LAKATOS ZSOMBOR, LUKÁCS JUDIT,
REMÉNYI JUDIT, RÉTI MÓNICA**

Lektor

ÜTŐNÉ VISI JUDIT

Olvasószerkesztő

TRÉFÁS KRISZTINA

Sorozatterv, tipográfia

KISS DOMINIKA

Tördelés

PÁTRIA NYOMDA

Borítóterv

KISS DOMINIKA

Borítófotó

© **THINKSTOCK**

Szerkesztés © Bánkuti Zsuzsa és Lukács Judit

© Bánkuti Zsuzsa, Dancsó Tünde, Dévényi Anna, F. Dárdai Ágnes, Kákonyi Lucia,
Kerber Zoltán, Lakatos Zsombor, Lukács Judit, Reményi Judit, Réti Mónika, 2015

© Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, 2015

ISBN 978-963-682-883-7

Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet

1143 Budapest, Szobránc utca 6–8.

www.ofi.hu

Felelős kiadó

KAPOSI JÓZSEF

Nyomás és kötés

PÁTRIA NYOMDA ZRT.

Felelős vezető

ORGOVÁN KATALIN

Tartalomjegyzék

ELŐSZÓ	9
---------------------	---

RÉTI MÓNIKA: A TANTERV SZEREPE ÉS LEHETŐSÉGEI A TARTALMI SZABÁLYOZÁSBAN – NEMZETKÖZI KITEKINTÉS ALAPJÁN	11
--	----

Bevezetés.	11
Tanterv és tartalom.	12
<i>A tantervek típusai</i>	12
<i>A tantervi szabályozás szintjei</i>	13
<i>A tartalmi szabályozást meghatározó szereplők</i>	14
A tartalmak megjelenése	16
<i>A központi tartalomszabályozás szerepe, formái</i>	16
<i>A tantervi tartalmakat meghatározó tényezők</i>	19
Tantervi modellek.	20
<i>A tanterv mint az átadandó tudás halmaza</i>	21
<i>A tanterv mint termék</i>	22
<i>A tanterv mint folyamat</i>	25
<i>A tanterv mint gyakorlat</i>	27
<i>A szintézis egyik útja: a tanulási környezet modell alkalmazása a tervezésben</i> ..	28
Összegzés	29
Irodalom	30

REMÉNYI JUDIT: TANTERV ÉS STANDARDOK VISZONYA A NEMZETKÖZI GYAKORLATBAN	33
--	----

Új-Zéland	34
Amerikai Egyesült Államok	38
Ausztrália	41
Luxemburg és Skócia	44
Oroszország	46
Németország	49
Összegzés	53
Irodalom	54

F. DÁRDAI ÁGNES – DÉVÉNYI ANNA: A TANKÖNYVKUTATÁS TRENDJEI 2000 UTÁN A NEMZETKÖZI ÉS A MAGYAR SZAKIRODALOM TÜKRÉBEN	57
A kutatás forrásai és módszerei	57
A legfontosabb tankönyvkutató műhelyek	59
A tankönyvkutatás főbb módszerei és irányai	63
Összegzés	77
Melléklet	82
Irodalom	82

KÁKONYI LUCIA: ÉRETTSÉGI VIZSGÁK A XXI. SZÁZAD ELEJÉN. NEMZETKÖZI KITEKINTÉS	85
Az oktatás és a tudásalapú társadalom kapcsolata	85
Standardizált érettségi vizsgák Európában	87
Kötelező és választható vizsgatárgyak	89
Vizsgaszintek	92
Szóbeli, írásbeli vizsgák vagy digitális vizsgáztatás	93
Hagyományok és új trendek az értékelésben	97
Az érettségi vizsga és a felsőoktatás	101
Összegzés	102
Irodalom	103

REMÉNYI JUDIT: ÉRETTSÉGI A XXI. SZÁZAD ELSŐ ÉVTIZEDEIBEN – AZ ÚJ-ZÉLANDI KÖZÉPISKOLAI KÉPESÍTÉS RENDSZERE	107
Bevezetés	107
Új-Zéland rövid bemutatása	107
Az új-zélandi oktatási rendszer	108
A középiskolai képesítés rendszere	109
Összegzés	117
Irodalom	117

BÁNKUTI ZSUZSA – LUKÁCS JUDIT: A KERETTANTERV KÉSZÍTÉSÉNEK FOLYAMATA	119
A tantervi struktúra kialakítását megelőző kutatások	119
Az új kerettantervi struktúra és kialakulása	125
Irodalom	132

BÁNKUTI ZSUZSA – LUKÁCS JUDIT: A KERETTANTERV ISKOLAI FOGADTATÁSA ÉS ADAPTÁLÁSA	133
A kutatás módszertana	133
A kutatásba bevont intézmények köre és jellemzői	134
<i>Kérdőíves adatfelvétel</i>	134
<i>Dokumentumelemzés</i>	136
<i>Interjúk</i>	137

Az intézmények véleménye az utóbbi évek változásairól.	138
A kerettanterv iskolai fogadtatása	141
A kerettanterv bevezetésének folyamata.	143
A tantárgyi struktúra és az óraszámok	148
A helyi tantervek struktúrája	163
<i>A pedagógiai programok és a helyi tantervek struktúrája,</i> <i>az általános célok megjelenése.</i>	163
<i>A tantárgyi tantervek.</i>	170
Az új kerettanterv intézményi értékelése	174
Összegzés	185
Irodalom	186

KERBER ZOLTÁN – LAKATOS ZSOMBOR: A 9. ÉVFOLYAMOS SZAKISKOLAI KÖZISMERETI KÍSÉRLETI TANKÖNYV KIPRÓBÁLÁSÁNAK TANULSÁGAIRÓL

Bevezetés.	187
A kutatás résztvevői	188
A módszerekről	188
A tankönyvvel kapcsolatos átfogó értékelés	190
<i>Heterogén közeg</i>	190
<i>A tankönyv koncepciójának értékelése</i>	191
<i>Tanesszközfejlesztés szükségessége a SZAKI-tankönyvhöz</i>	193
A tankönyv részletes értékelése – a tankönyv minőségét befolyásoló elemek	194
A vélemények változása.	206
Összegzés	207
Irodalom	209

KERBER ZOLTÁN – LAKATOS ZSOMBOR: A TANKÖNYVKIPRÓBÁLÁS MÓDSZEREI ÉS ESZKÖZEI. EGY PILOTKUTATÁS TAPASZTALATAI

Bevezetés.	211
A kutatás céljainak megvalósítása	
a tankönyvi kipróbálás folyamatában	215
Az alkalmazott módszerek és alkalmazásuk tanulságai a tanári és tanulói tapasztalatok és vélemények feltérképezésében	221
<i>A pedagógusok véleményének feltérképezése</i>	221
<i>A diákok véleményének feltérképezése</i>	227
<i>A kipróbálási tapasztalatok külső szemszögből történő vizsgálata.</i>	228
<i>Az eszközrendszer mélyebb struktúrájának bemutatása.</i>	231
A pilotkutatás tapasztalatainak beépülése	
az újgenerációs tankönyvek kipróbálásába	232
Irodalom	233

DANCÓS TÜNDE: A KÉTSZINTŰ ÉRETTSÉGI VIZSGARENDSZER FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI	235
Bevezető	235
Az érettségi társadalmi és gazdasági hatása	235
A jogszabályok hierarchiája	236
Az érettségi vizsga célja	236
Az érettségi statisztikai adatai	237
A jogszabályi változások	237
Az érettségi vizsga értékelési rendszerének jellemzői	238
Az érettségi vizsgával szemben támasztott kritériumok	238
Kötelező és választható vizsgatárgyak és ezek vizsgarészei	239
A részletes érettségi vizsgakövetelmény és az arra épülő vizsgaleírás	241
A szóbeli vizsga szerepe az érettségiben	242
A digitális vizsga lehetősége	243
Az érettségi fejlesztésének feladatai és lehetőségei	244
Az érettségi vizsgarendszer fejlesztési lehetőségei	246
Összegzés	247
Irodalom	248

ELŐSZÓ

Kötetünk címe három olyan területre utal, amely országonként eltérő arányban és súllyal ugyan, de minden oktatási rendszer meghatározó elemeit jelenti. A bármelyikükre irányuló tartalomfejlesztés szükségképpen érinti a többit is. Magyarországon az elmúlt néhány évben számos lényegi változás történt a köznevelési rendszerben: megváltozott a tantervi szabályozás, átalakult a tankönyvfejlesztés és tankönyvvé nyilvánítás, és bár a vizsgarendszerben alapvető változások nem történtek, a vizsgakövetelmények is módosultak némileg.

Ez indokolja, hogy számot adjunk azokról a kutatásokról és fejlesztésekről, amelyek e változásokhoz kapcsolódva a TÁMOP 3.1.1-11/1-2012-0001 XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakaszában zajlottak.

A könyv első része azoknak a vizsgálódásoknak az eredményeit foglalja össze, amelyek célja az említett három terület külföldi példáinak, folyamatainak feltárása és áttekintése volt. Elsőként bemutatja a tanterv szerepét és lehetőségeit a tartalmi szabályozásban, vizsgálván, hogy milyen szerepet tölthet be a tanterv az oktatási rendszerek fejlesztésében és azok szabályozásában, hogyan vesznek részt az egyes szereplők a fejlesztés folyamatában, valamint hogy milyen eszközökkel mérik a tartalmi szabályozók bevalását.

A tanterv és standardok viszonyáról szóló tanulmány egyrészt feltárja, hogy egy országban központi tanterv hiányában milyen lehetőségek vannak a tanulmányi standardok bevezetése révén megvalósuló tartalmi szabályozásra, másrészt bemutatja, hogy azokban az országokban, ahol létezik országosan kötelező érvényű tanterv, illetve központi tartalmi szabályozó, mi jellemző a standardok és a tanterv viszonyára.

A sort a XXI. századi hazai és nemzetközi tankönyvkutatás trendjeit bemutató tanulmány folytatja. A jellemző folyamatok leírása azért is nehéz feladat, mert a tankönyvkutatások mind nemzetközi, mind pedig nemzeti szinten mozaikszerűen folynak, személyekhez, csoportokhoz kötődnek, intézményesült tankönyvkutatás alig egy-két országban jött létre. Éppen ezeknek az országoknak a példája teszi világossá, hogy a tankönyvkutatásokban érdekelt résztvevők többsége igényelné a koordinációt, a világos kérdésfeltevéseket, valamint a tankönyvkutatás, -fejlesztés, továbbá a tankönyvjóváhagyás igényeinek és szükségletei kielégítésének összehangolását. A tanulmány elméleti megállapításai közül érdemes kiemelni azt, hogy a tankönyv egy „rendkívül összetett, többtényezős viszonyrendszer egyik eleme”, így valójában önmagában nem vizsgálható. Ugyanakkor – mivel a kutatások szerint a tanárok döntő hányada számára a tankönyv a legfontosabb oktatási eszköz – az oktatási rendszer reformjának egyik határozott, gyors és hatékony formája lehet a taneszközök célzott fejlesztése, így ez a téma megkerülhetetlen.

A nemzetközi kitekintések sorát az érettségi vizsgák változásainak csomópontjait bemutató két tanulmány zárja. Az első feltárja a fejlesztések legfontosabb irányait. Megállapítja, hogy a standardizált oktatás a középfokú tanulmányokat lezáró külső, központi értékelés bevezetését igényelte, azért, hogy a tanulási eredmények összehasonlíthatók, átláthatók és igazságosak legyenek, bízva emellett a standardalapú vizsgáztatás pozitív visszahatásában az oktatás minőségére. A tanulmány elemzi az érettségik szabályozásának legfontosabb dilemmáit, úgymint a kötelező és választható vizsgatárgyak kiválasztását és arányait, a vizsgaszintek meghatározását, a vizsgafaj-

ták (írásbeli, szóbeli, gyakorlati) megjelenését az egyes országok vizsgáiban, valamint a digitalizált érettségi fajtáját, elterjedésének lehetőségeit és tapasztalatait. A másik tanulmány konkrét példaként Új-Zéland képesítési és vizsgarendszerét tekinti át.

A kötet második része a hazai kutatásokkal és fejlesztésekkel foglalkozik, amelyek talán leghangsúlyosabb területe a tantervhez kötődik. Elsőként röviden leírja azt a kutatási-fejlesztési folyamatot, amely az új kerettanterv elkészítését megelőzte, majd vázolja az ezek eredményeképpen kialakult kerettantervi struktúrát. A második tanulmány a kerettanterv iskolai fogadtatását és adaptálásának módjait elemzi. A többféle módszerrel, reprezentatív mintán végzett kutatás eredményei alapján megpróbálja bemutatni, hogy a tantervi változások hogyan jelentek meg az iskolákban. A kerettantervek alapján elkészült helyi tantervek vizsgálatából – azok heterogenitása ellenére – megkísérel képet rajzolni arról, beépültek-e és milyen mértékben a kerettanterv törekvései. Az intézmények többségében az adaptációs folyamat hosszú egyeztetést igényelt, és nagyon jellemző, hogy ebben a folyamatban a szabad órakeret felhasználása volt a központi kérdés. A legegységesebb megállapítások éppen ezzel kapcsolatban tehetők. A kerettanterv által kínált többi választási lehetőség kihasználásának módja azt is tükrözi, milyen vélemények alakultak ki a tantárgyi tartalmak összetételéről, mennyiségéről. A tanulmány megjeleníti az iskolák véleményét az egységes kerettanterv előnyeiről és hátrányairól, és ezzel kapcsolatban természetesen a kerettanterven túlmutató problémák is megjelennek.

A következő két tanulmány a kísérleti tankönyvek kipróbálását mutatja be a 9. évfolyamos szakiskolai közismereti tankönyv példáján. Az első tanulmányból egyszerűen ismerjük meg a kipróbálás folyamatának részleteit és eredményeit. A következő tanulmány – szoros összefüggésben az előzővel – a használt módszerek elemeit mutatja be. Részletesen elemzi a tanárok által vezetett munkanapló, a tanári és diákkérdőívek, a raszter (a tanári vélemények változásainak nyomon követése), a tanári interjúk, a diákokkal folytatott fókuszcsoporthozos beszélgetések, az – egyes kipróbáló iskolák környezetének és felszereltségének elemeiről szóló – iskolai adatlap használhatóságát. Kitér a tanórák monitorozásának és az esettanulmányok készítésének lehetőségeire, illetve ezek felhasználásának előnyeire és hátrányaira a tankönyv kipróbálásának és fejlesztésének folyamatában. E pilotkutatás legfontosabb hozadéka éppen az, hogy megteremtette a kísérleti tankönyvek kipróbálásának, illetve a kipróbálás kutatásának a módszertanát.

A könyv utolsó tanulmánya áttekinti a hazai kétszintű érettségi vizsgarendszer legfontosabb elemeit, majd felvázolja fejlesztésének további lehetőségeit. A szerző fontosnak tartja a vizsgatárgyak követelményeinek és vizsgaleírásának, írásbeli feladatsorának és azok értékelési elveinek a tantárgyi sajátosságokat figyelembe vevő egységesítését, a munkában részt vevő szakemberek folyamatos képzését, továbbá a vizsga digitalizálása terén mutatkozó lehetőségek végiggondolását.

Végezetül le kell szögeznünk, hogy a tankönyvek kapcsán tett megállapításunk a terület komplexitásáról és a többi területtel – az oktatási rendszer egészével – való szoros összefonódásáról a másik két témánkra is igaz. Ezt a teljességet a projekt, így kötetünk sem tudta a maga teljes gazdagságában megjeleníteni. Csupán arra törekedhettünk, hogy legalább egyes kérdésekben kellő muníciót szolgáltatassunk az olvasó megalapozott és tárgyilagos véleményalkotásához.

A szerkesztők

RÉTI MÓNIKA: A TANTERV SZEREPE ÉS LEHETŐSÉGEI A TARTALMI SZABÁLYOZÁSBAN – NEMZETKÖZI KITEKINTÉS ALAPJÁN

BEVEZETÉS

Mielőtt rátérnénk a tantervi tartalomszabályozás kérdéseire, vizsgáljuk meg röviden, milyen szerepet tölthet be a tanterv az oktatási rendszerek fejlesztésében és azok szabályozásában. Ez ugyanis meghatározza a tartalomszabályozás módját és azt is, hogy az egyes szereplők hogyan vesznek részt a fejlesztés folyamatában, milyen eszközökkel méri a tartalmi szabályozók bevalását. A tanterveket most a tartalomszabályozás célrendszere, a tartalomszabályozás és a tartalomfejlesztés kapcsolata, a tartalomszabályozást meghatározó szereplők és a tartalomszabályozás szerkezete, szintjei és eszközei, valamint szempontjai szerint vizsgáljuk. Tanulmányunk ugyanis azt tűzi célul, hogy mindezen tényezőket általánosságban és néhány konkrét ország példájával is illusztrálva röviden bemutassa.

Az oktatási rendszerek fejlesztését számos intézkedéssel el lehet érni. Ezeket rendszer szinten elemzi az a tanulmány, amelyet a McKinsey & Co. 2010-ben jelentetett meg.¹ A vizsgált oktatási rendszerekben az alapvető kihívást az jelentette, hogy hogyan tereljék rendszereiket a tanulói teljesítmények javulása felé. A rendszerek irányítóinak olyan döntési helyzetekkel kellett megbirkózniuk, amelyek során egy-egy hibás döntés azt eredményezhette, hogy szándékuk ellenére letértek arról az útról, amely a kitűzött célokhoz képest a kívánt irányba vezet. A jelentés kulcsmegállapításai, illetve néhány, szempontunkból releváns fejezete alapján megállapíthatjuk, hogy a tantervi szabályozás az oktatási rendszerek szabályozásának csak az egyik eszköze, és ezen belül is a tartalmi fejlesztés a lehetséges intézkedéstípusok közül csak egy, bár kétségtelenül kiemelten fontos (hiszen folyamatjellegű) beavatkozási módot jelent (McKinsey, 2010). A tartalomfejlesztés központi, illetve nyílt jellege, érdekcsoportok bevonása és az implementáció módja annak fényében lehet célravezető, hogy az adott oktatási rendszer milyen fejlettségi állapotot² képvisel. Kevésbé fejlett rendszerek esetén egyértelműen a zárt tanterv, a kötelező bevezetés és a központi tartalomfejlesztés tűnik eredményesebbnek, míg az átlagosnál fejlettebb rendszerek továbblépését a mind nagyobb fokú decentralizáció segítheti (Mourshed–Chijioka–Barber, 2010). A tartalomfejlesztés eltérő utakat találhat a gyakorlati megvalósulás során. Követheti tankönyv- vagy taneszköz-, esetleg tanulásikörnyezet-fejlesztés, de tartalmi elemei megjelenhetnek a pedagógusképzés és a továbbképzések tartalmában, vagy a mérés-értékelés, illetve a központi mérő-értékelő (vizsga)rendszerek követelményeinek tartalmi reformjában is.

1 A hivatkozott jelentés húsz oktatási rendszert tanulmányoz: ezek kiválasztásánál szempont volt, hogy különböző fejlettségi szintet reprezentáljanak, ugyanakkor mindegyikük mutasson fejlődést. A jelentés azt mutatja be, hogyan értek el jelentős, fenntartható és széleskörű tanulói teljesítménynövekedést a nemzetközi és nemzeti mérés-értékelések szerint. Ezek a rendszerek: Anglia, Aspire (egyesült államokbeli „charter school” rendszer), Boston (Massachusetts), Chile, Dél-Korea, Ghána, Hong Kong, Jordánia, Lengyelország, Lettország, Litvánia, Long Beach (Kalifornia), Madhy Pradesh (India), Minas Gerais (Brazília), Ontario (Kanada), Örményország, Szászország (Németország), Szingapúr, Szlovénia és Western Cape (Dél-Afrika). A jelentés készítői mintegy 200 interjút vettek fel, és közel 600 intézkedést tanulmányoztak ezekben az országokban.

2 A jelentés az oktatási rendszerek fejlettségét a standard méréseken megállapított tanulói teljesítmények alapján rangsorolta.

TANTERV ÉS TARTALOM

A TANTERVEK TÍPUSAI

Már az ókori gondolkodók felvetik a tanulás tartalmának kérdését – gondoljunk csak Platón Állam című művére –, a mai szemmel tantervnek tekinthető művek (a curriculum szó használatával együtt) azonban a XVI. századra tehetők. A tanulás intézményesítésével, a formális oktatási rendszerek kialakulásával ugyanis egyre erősebbé vált az igény, hogy szabályozó dokumentumok mentén tervezhető és előre jelezhető legyen az a tanítási folyamat, amely az iskolákban végbemegy. A tananyag kiválasztása és elrendezése más rendszer szerint történt az angolszász, és megint más elvek mentén más európai területeken. Noha e történeti előzmények a mai tantervek készítésében és szerkezetében is megjelennek, jelen tanulmány a tantervtörténeti összehasonlítást nem vállalhatja fel: ehelyett csak röviden értelmezi a tanterv különböző fogalmait.

A syllabusz klasszikusan a tananyag terve. Ez a tantervi műfaj történetileg a nevelési célok és a tananyag rövid kifejtését, a tantárgyakra és tanévekre előírt tartalom vázát és óratervét tartalmazta, és – nevéhez híven – elsősorban a tanítandó, tanulandó tartalom vázlatos rögzítését jelentette. Nem tartalmazta a tananyag tematikus kibontását, és nem adott iránymutatást a tanítás sorrendjére, menetére vagy módszereire. Jelenleg is használatosak syllabuszok, például egy-egy szakképzési programra vagy a felsőoktatásban.

Az oktatási tervek az előíró tantervnek feleltethetők meg. Ezek tantárgyi célokat, feladatokat, órakereteket, de emellett tartalmi szerkezetet, követelményeket és módszertani, tantárgy-pedagógiai utasításokat is tartalmaztak. Ehhez később tanórán (iskolán) kívüli nevelési feladatok is csatlakoztak, általános művelődési célokat véve alapul. Az úgynevezett zárt tantervek alaptantervi szinten ezen oktatási tervek mai utódai.

A curriculum (mely további elemzésünk tárgya) az oktatási folyamat komplex tervezésére vállalkozik, a nevelési-oktatási célok megfogalmazásától egészen az értékelés módjáig. Ehhez adott esetben konkrét műveltségterületeket is rendelnek. A curriculumnak alapvetően két szintje terjedt el: a *core (common) curriculum* (alaptanterv³), illetve a *local curriculum* (helyi tanterv). Azokat az oktatási rendszereket, ahol a core curriculum mellett local curriculum is használatos, kétpólusú tantervi szabályozással rendelkező rendszereknek nevezik. A core curriculum a tanterv „lelke”: azokat a tartalmakat rögzíti az oktatási, képzési folyamatokban, programban, amelyek az adott oktatásban, képzésben résztvevők teljes körére nézve alapvető fontosságúak, közősek, hozzáférhetőek, és irányt mutatnak a helyi tanterv, illetve tanítási programok megalkotóinak. A helyi tanterv ennek alapján olyan intézményi, helyi sajátosságokkal egészül ki, amelyek a képzés egészén belül az egyes (tantárgyi, képzési) modulokra, a képzőkre (pedagógusokra) és a képzettek (tanulóira) is vonatkoznak.

3 Bizonyos esetekben ez a magyarul kerettantervnek nevezett tanterveket is jelentheti.

A TANTERVI SZABÁLYOZÁS SZINTJEI

Minden tantervre jellemző, hogy a tanulást tervezett és irányított (szabályozott) folyamatként fogja föl. Fontos tehát a tanterv készítőinek felmérnie és összegeznie, milyen célokat és hogyan kíván elérni. A tanterv mindig oktatási rendszerekhez kötődik: leggyakrabban iskolák, tantárgyak és tanítási egységek (tanítási órák) rendszerében értelmezhető. A tanterv közvetítési és tartalmi folyamatok révén is szabályozza a formális oktatási rendszereket. A továbbiakban tanulmányunk a tartalomszabályozás szempontjait követi figyelemmel.

A tantervek öt szinten határozhatják meg a tanulás folyamatát; a szinteket egyaránt a tervezés-fejlesztés-értékelés algoritmus jellemzi (Letschert idézi: Perjés–Vass, 2008):

1. Szupra (nemzetközi, összehasonlító)
2. Makro (rendszer, társadalom, nemzet, tartomány)
3. Mezo (iskola, intézmény, program)
4. Mikro (osztály, csoport, lecke)
5. Nano (egyéni, személyes)

Globális tendencia, hogy – noha a nemzetközi szervezetek deklaráltan nem kívánják a nemzeti oktatási rendszerek prioritásait, tartalmait befolyásolni – a szupraszintű curriculum szerepe egyre erősödik. Ennek oka részben a nemzeti versenyképesség megőrzése. Ha például az Európai Unióban nagyobb összegeket különítenek el a műszaki-természettudományos oktatás erősítésére (és az ezzel kapcsolatos kutatásokra), illetve az ilyen jellegű álláshelyekre, akkor magától értetődő érdekük a tagállamoknak, hogy e képzési területeiket felülvizsgálva (egymáshoz is hasonlítva, illetve hangolva) fejlesszék. Hasonló folyamatok zajlottak le az infokommunikációs eszközök alkalmazásának terén is. (Talán nem véletlen, hogy épp a két említett aspektusból született a legtöbb nemzetközi összehasonlító tantervi elemzés is.)

Igen erős a nemzetközi pedagógiai mérések-értékelések szabályozó ereje is: gondoljunk csak a „PISA-sokk” hatására elindult fejlesztésekre, tantervi reformokra számos OECD-tagállamban, például Németországban vagy az Egyesült Államokban. (Ezek egy része tartalmi elemeket is érintett, illetve – például éppen az Egyesült Államokban – felvetette, majd magával hozta az egységes tartalmi minimum követelmények, azaz tartalmi standardok megállapításának kérdését is.) A másik tendencia, hogy (elsősorban a posztindusztriális társadalmakban) az egyéni érvényesülés, az individualizált oktatás igényének megjelenésével a mikro- és nanoszintű tervezés is egyre nagyobb súlyt kap.

A fenti kétpólusú folyamat azért érdekes, mert részben az egyes tantervek (és tartalmi elemek) harmonizációja felé hat (szupraszinten), részben pedig azok ellenében.

A tartalomszabályozást elsősorban az informatikai és matematikai-természettudományos-műszaki területeken jellemzi a szupraszint mind erősebb befolyása, melyet számos nemzetközi program (például az Európai Unió FP7 keretprogramja) támogat. (Hasonló, több ország együttműködésével zajló – és jelentős anyagi forrásokkal támogatott – programok zajlanak Ázsiában, Észak-, illetve Közép- és Dél-Amerikában is.)

A TARTALMI SZABÁLYOZÁST MEGHATÁROZÓ SZEREPLŐK

A fenti öt szinten a tantervi szabályozás előíró jellege alapvetően két modellel jellemezhető. A zárt paradigmájú tantervekben a szabályozást központilag végzik: a nemzeti (országos) szinten megállapított törzsanyag-követelmények kötelezően elvárt standardokat jelölnek ki. A zárt paradigmájú tantervek célja a helyi, illetve intézményi különbségek olyan mérséklése, amely a kimeneti követelmények révén is a standardizálást tűzi ki célul.

A nyitott paradigmájú tanterv rugalmas. Lehetőséget ad a tanároknak és tanulóknak arra, hogy az ezekben foglalt anyagokat szükségleteiknek, érdeklődésüknek és elképzeléseiknek megfelelően megszervezhessék, illetve a helyi igényeknek megfelelően értelmezhessek és továbbfejleszthessék. Ezáltal a közös tanítási és tanulási folyamatok meghatározó szubjektív tényezőivé válnak. Vagyis a nyitott paradigmájú tanterv a szociális tanulást előtérbe helyezi, és az intézményi/lokális különbségeket erősíti.

Jellemzően a két pólus közötti átmenetekkel találkozunk, amint azt a későbbiekben látni fogjuk. A zárt paradigmájú tantervek a centralizált tantervi szabályozás mellett jelennek meg: olyan központi tantervek, amelyeket az iskolák nem maguk választanak, hanem központilag rendelkez el számukra, érvényességük pedig területileg, illetve fenntartó szerint változó.

A nyitott paradigma felé való elmozdulást jelentik a minél változatosabb központi tantervek, illetve az ezek mellett megjelenő minél többféle és minél több helyi tanterv. A „nyitott paradigmájú tantervi szabályozás” kapcsán Perjés István a következőkre hívja fel a figyelmet:

„A nyílt szabályozás posztcurriculáris természetű, azaz nem arra törekszik, hogy a tantervfejlesztés során egy »maradandó«, »értékálló« tanterv szülessen meg, éppen ellenkezőleg, azzal a munkahipotézissel dolgozik, hogy a tanterveknek dinamikusan kell együtt változniuk a világ, az adott tanulási környezet változásaival. Egy tanterv fejlesztése ilyen értelemben sohasem fejeződik be, mindig újabb és újabb verziókat kell kidolgozni, az éppen érvényes tanterv (magtanterv, alaptanterv, kerettanterv) felhasználásával. A diskurzusokban, vitákban születő tanterv egyik figyelmet érdemlő vonása, hogy mindig 'eső után köpönyeg', azaz egy élő vita, verseny, konszenzus rögzítése.” (Perjés, 2003. 149–150. o.)

Nahalka István a konstruktivista pedagógia elvei alapján így ír:

„a valóban érvényesülő kurikulumot magának a tanuló közösségnek kell összeállítania, természetesen legfontosabbként a pedagógus szakértő asszisztálásával. Az oktatás tartalma, eljárásrendszerei, ezek kompozíciója, az eszközrendszer ott, a valóságos, életszerű pedagógiai szituációkban formálódik ki, az ottani döntések formálják egésszé a kurikulumleírásokban megtalálható elemeket, s nem a pedagógiai szituáció igazodik valamely kurikulum elvárásaihoz. Ebben a folyamatban az előzetes tudás a döntő tényező. Ez szabja meg a tartalom kiválasztását s a tanulási környezet felépítését.” (Nahalka, 2002. 75. o.)

A fenti megállapítások tartalomszabályozással kapcsolatos folyamánya, hogy a fejlesztő munka a hagyományos keretek között (például a tantervkészítés → tan-
könyvírás → módszertani továbbképzések folyamat mentén) nehezen valósítható
meg. A nyitott tantervet sikeresen alkalmazó országok esetén a tartalmi elemek és
ezek tantárgy-pedagógiai vonatkozásai elsősorban a képzéseket határozzák meg.

A két paradigma mentén a tartalomfejlesztésbe bevont szereplők (érdekcsoportok)
köre nyilvánvalóan eltér. Alapvetően négy esetet vázolhatunk ebből a szempontból.

A curriculum (az oktatás, képzés deklarált programja) egy *társadalom ügye*, a szó
legtágabb értelmében közügy, hiszen meghatározó (értékjelölő, folyamatorientáló) je-
lentősége van az állampolgárra, a munkaerővé válásban. Ezért a fejlesztésben jellem-
zően központilag összeállított szakértői bizottságok (esetleg a nemzeti kerekasztal
szereplői) vagy az állam által felkért szakértői csoportok (egyetemek, pedagógiai inté-
zetek) vesznek részt. A demokratikus döntéshozatal elemeként a fenti szakértői csopor-
tok, bizottságok által megalkotott tanterveket társadalmi vita nyomán hagyják jóvá. Ez
a forma az egyik leggyakoribb.

A curriculum a *helyi társadalom ügye*, hiszen egy régió, egy település társadalmi,
gazdasági fellendülése, népesség- és munkaerő-megtartó ereje nagymértékben függ
az oktatási, képzési lehetőségektől, az oktatás, képzés tartalmától, minőségétől. Egyút-
tal a régió, a település társadalmi, gazdasági viszonyai vannak hatással és befolyással
arra, hogy milyen oktatásra, képzésre tart igényt, nyújt lehetőséget a helyi társadalom.
Következésképpen a tartalomfejlesztésbe bevont szereplők köre elsősorban a helyi
társadalom érdekcsoportjaiból kerül ki – természetesen nem nélkülözve pedagó-
giai szakértők közreműködését. A kanadai Québec tartomány tanterve szép példája
a regionális tantervalkotás folyamatának.

A curriculum az adott *intézmény ügye*, hiszen annak léte, működőképessége függ
– többek között – attól, hogy programja elfogadott-e, támogatott-e, hogy nő vagy csökken
azok száma, akik az intézményt, a képzést választják. Ebben az esetben a fejlesztők elsőd-
legesen a pedagógusok, illetve mindazok az egyéb érdekcsoportok, amelyek az intéz-
ménnyel kapcsolatban állnak. Az Innovatív Iskolák Európai Hálózata (ENIS) számos
ilyen példát állít. A helyi tantervek megalkotása a kétpólusú oktatási rendszerekben szin-
tén ilyen folyamat (bár ez számos oktatási rendszerben centralizált ajánlások, kerettan-
tervek alapján, azok adaptálásával történik). Rendszerszinten például a finn oktatási
rendszerben különösen jelentős az intézményi fejlesztésnek ez a munkája.

A curriculum a közvetlen *felhasználók ügye*. Fontos a pedagógusnak, aki ez alap-
ján tervezi, szervezi, értékeli alapvető tevékenységét, vagyis az oktatást és képzést;
akinek egzisztenciális kérdés, hogy szakmai hozzáértéssel és felelősséggel használja,
adaptálja, állítsa össze, fejlessze tovább a curriculumot. Fontos a tanuló egyénnek, hi-
szen a curriculum tartalma, szerkezete, minősége alapvetően befolyásolja azt, hogy
miféle oktatásban, képzésben részesül, hogy ténylegesen részese-e, alkotó részese-e
a tanulás, képzés, önművelés, önképzés folyamatának, hogy miféle továbbtanulási,
munkába állási esélyek teremődnek meg számára. Jellemzően az iskolaszék feladata
a tantervalkotás folyamatának szabályozása az Amerikai Egyesült Államok számos
déli államában (például Texasban vagy Új-Mexikóban), illetve Új-Zélandon.

A tantervi fejlesztés főbb elveit a következőkben foglalhatjuk össze:

- kontinuitás (a tanulás folyamatának folytonossága),

- egyensúlykeresés (tantárgyak, tartalmak és fejlesztési feladatok⁴ között),
- értékelés: tartalmi elemek (relevancia, szervezethez, teljesség), tartalmi elemek szervezethez és tanulási folyamatok (tervezethez, tartalmi elemekhez való kapcsolódás, kipróbálás-beválás), résztvevők (hatás a tanulóira, pedagógusokra), várható eredmények (és mérhetőségük).

Ezek az alapelvek mind a zárt, mind a nyitott tantervekben érvényesülnek.

A TARTALMAK MEGJELENÉSE

A KÖZPONTI TARTALOMSZABÁLYOZÁS SZEREPE, FORMÁI

A formális oktatási rendszerek többségében megjelenik az igény a központilag megállapított minimumkövetelmények megfogalmazására. Ez még olyan államokban is eredményez időről időre felhangoló oktatáspolitikai vitákat, ahol az ilyen típusú állami szintű előírásoknak nincsen hagyományuk, még ha a tartalmi szabályozást elsősorban a kimeneti szabályozás eszközei (így a központi vizsgarendszerek) biztosítják is (például az Egyesült Államokban, annak ellenére, hogy a szövetségi államok saját tanterveket alkottak meg). Ennek az állami igénynek az indoklására legtöbbször a következő érveket fogalmazták meg (Bárdossy I., 2006):

- Biztosítani kell a közvetített tudás (a nemzeti műveltség) alapvető egységét. Súlyos következményekkel járna, ha a különböző iskolákból kikerülő növendékek tudása drámaian eltérne egymástól.
- Biztosítani kell, hogy egy minimális tudást minden tanuló megkapjon. A központi tanterv e szerint megakadályozza, hogy a közvetített tudás szintje egy meghatározott minimum alá süllyedjen.
- Biztosítani kell az iskolarendszer átjárhatóságát. Az iskola- vagy iskolatípus-változtatás járjon kiszámítható következményekkel a tananyag vonatkozásában.
- Lehetővé kell tenni, hogy a tananyag lépést tartson a kor követelményeivel. Ebben a folyamatban fontos szerepet játszanak a központilag kezdeményezett tantervi reformok.

Az 1988-ban bevezetett angol nemzeti tanterv szerint minden tantárgy tanterve fejlesztési területekre oszlik, és minden fejlesztési terület (követelményszint) 10 szinten valósítható meg.

A tanterv előírja, hogy adott tantárgyból adott fejlesztési területen adott képzési szakaszban mely követelményszint teljesítése elégséges a minimális, illetve a maximális eredmény eléréséhez.

A tanterv ugyanakkor tananyagot is előír, de a feldolgozandó témák nem veszik igénybe a rendelkezésre álló teljes időt, ami bizonyos rugalmasságot biztosít az alkalmazás során.

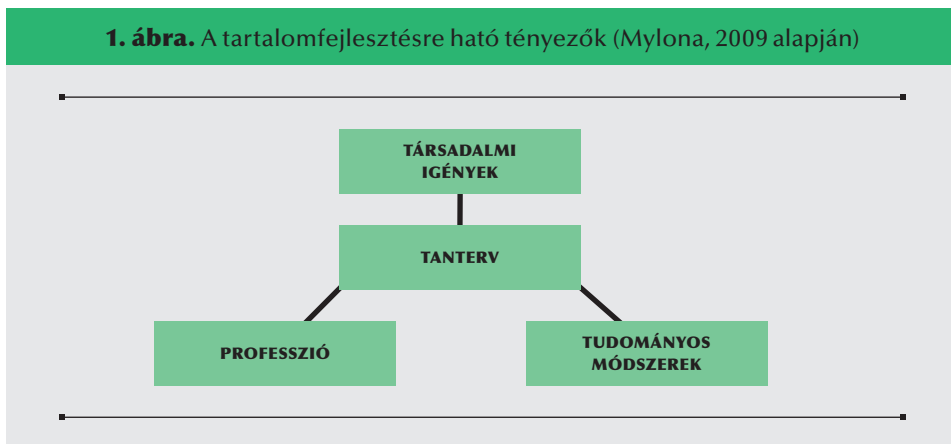
Az azóta bevezetett angliai-walesi tantervek (például a How Science Works tantervi elemek) még inkább nyitott szerkezetűek.

4 A fejlesztési feladatok nemcsak tantárgyi jellegűek, hanem a nevelési célokból is következnek. Ezért jelentős a társadalmi és gazdasági vetületük (és a remélt hatásuk). Ilyen például az általános emberi értékek elfogadása és tisztelése, a normakövetés, képessé tétel az élethosszig tanulásra, érzékenyítés a fenntarthatóság paradigmájára, felkészítés a mobilitásra (beleértve a transzverzális készségek – köztük az idegennyelv-használat, a vállalkozói készségek vagy a digitális írástudás – fejlesztését). Ideális esetben mindezek a pedagógiai célok és a belőlük következő fejlesztési feladatok az értékelésben és a mérési koncepciókban is megjelennek.

A legfőbb kérdés a fenti érvekkel kapcsolatban az, hogy a központi tantervek milyen módon és milyen részletességgel szabályozzák a tananyagot. Az Európai Unióban a kompetenciaalapú megközelítés vált általánossá. Ennek példája – illetve a természettudományos tantárgyak esetében előfutára – az Anglia és Wales területére vonatkozó tanterv, amely az 1980-as évektől ezt a megközelítésmódot követi.

A kompetenciaalapú megközelítés nemcsak pedagógiai paradigmákon alapulhat. Az Egyesült Államokban például a matematikai-műszaki-természettudományos (STEM: Science, Technology, Engineering and Mathematics) tantárgycsoport esetében olyan nemzeti kerekasztalok állapítottak meg fejlesztendő kompetenciákat, amelyeknek iparvállalatok, illetve nemzetközi tekintetben is jelentős kutatóintézetek (például a NASA), valamint a nemzeti egészségügyi központ is résztvevőik voltak.

A tartalmi fejlesztések jellemzői (1. ábra): társadalmi-gazdasági elvárásokat elégítenek ki, figyelembe véve a tudományképpel kapcsolatos narratívákat; a közösség által elfogadott tudományos álláspontot rögzítenek; szem előtt tartják az adott tanulói csoportok célzott igényeit és jellemzőit (például életkori sajátosságait); a tanulásról és tanításról szóló, általánosan elfogadott elméleten alapulnak; az implementáció és az értékelés szempontjait (megközelítésmódok, módszerek) is figyelembe veszik.



A központi tartalomszabályozás eszközei a tantervi kompetenciák, illetve tudáselemek rögzítésén túl a tanulási programok, tudásbázisok, platformok, tankönyvek és más segédletek is lehetnek. Ezek szabályozó szerepe számos eltérést mutat. Míg például Norvégiában vagy Svédországban a központilag előírt és általánosan alkalmazott tankönyv mára már gyakorlatilag ismeretlenné vált (azaz a pedagógus a helyi tanterv alapján, az alaptantervben meghatározott kompetenciákhoz és fejlesztési feladatokhoz, illetve célokhoz választ tartalmakat, és ezekhez tervez tevékenységeket, amiben számos platform segíti), addig Ausztriában vagy Svájcban a tanterv gyakorlatilag meghatározza a tanítandó tartalmakat és a segédletek révén az ezekhez kötődő tevékenységeket is.

Itt jegyzendő meg, hogy a tartalomszabályozást ilyen módon nemcsak a tantervi szabályozás és az ahhoz kötődő fent felsorolt implementációs elemek befolyásolják, hanem számos tanterven kívüli tényező is. Ezek például a következők:

Vizsgák. Az Eurydice elemzései világos párhuzamot találtak a vizsga követelményei, általánosan alkalmazott feladattípusai és a tanított tartalmak (és tevékenységformák) között. Az iskolák kétségtelenül feladatuknak tekintik, hogy a tanulókat ezekre a vizsgákra készítsék fel, így azok követelményei vitathatatlanul hatást gyakorolnak az oktatás tartalmára. Néhány országban a vizsgák tartalomszabályozó szerepe erősebb, mint a központilag előírt követelményeké (például az Egyesült Államokban). A vizsgák ilyen „backwash” hatása⁵ abban nyilvánul meg, hogy a tanulókat csak a vizsgán való megfelelésre készítik fel, figyelmen kívül hagyva készségeik, kompetenciáik fejlesztését és bármilyen nevelési célt. Az angol backwash szó utóhatást jelent: a hangsúly kizárólag azon az utóhatáson van, hogy a felkészítés végén sikeres lesz-e a vizsga; minden egyéb eredmény és teljesítmény (beleértve a szocializációt és más területeken való fejlődést) háttérbe szorul.

Teljesítménymérések. A központi teljesítménymérések általában akkor gyakorolnak hatást az oktatásra, ha van valamilyen tétjük az iskola számára, például nyilvánosak, és befolyásolják a szülők iskolaválasztását. A természettudományokkal kapcsolatos nemzetközi felmérések (például OECD, 2005) szerint a teljesítménymérés (például kompetenciamérés) pusztán léte is a tartalmi elemek szigorúbb követésére sarkallja a pedagógusokat (ott, ahol vannak tartalmi előírások).

Tankönyvek. Ahogyan a fentiekben már tárgyaltuk, a tankönyvek szerepe néhány országban (például Törökországban vagy Franciaországban) meghatározza a közoktatás tartalmi elemeit (így a helyi tantervekre egységesítő hatással van), az elsősorban kompetenciaalapú, nagy tanári szabadságot feltételező és elváró tantervek esetén azonban a tankönyvek más szabályozókhoz és információforrásokhoz képest háttérbe szorulnak (a már említett országokon kívül például Dániában vagy Skóciában).

Pedagógusképzés és továbbképzés. A tanár legszívesebben azt tanítja, amihez ért, azaz amit a pedagógusképzés során megtanult: ez a tartalmi elemek esetén is jellemző, ugyanakkor a képzés és továbbképzés feladata az is, hogy a tartalomfejlesztésre, illet-

A SINUS rendszert Németországban alkották meg, az 1990-es évek TIMSS mérési eredményeinek nyomán (ahol a tanulók közepes teljesítményt nyújtottak ugyan, de igen aggasztónak tűnt, hogy problémahelyzetekben különösen bizonytalanok voltak, ismereteiket az egyszerű hétköznapi helyzetekre is csak nehezen tudták alkalmazni).

A modulokban a résztvevőket aktív, tudatos, önreflexióra képes felnőtteknek, autonóm és problémamegoldásra képes szakembereknek tekintik, és ebben erősítik meg. A program háromdimenziós célrendszer mentén dolgozik: a tudáselemek és kompetenciák fejlesztése; a tanulási stratégiák diverzitása; motiváció, attitűdök formálása. A modulok a konstruktivista tanuláselméletek szemléletmódját tükrözik, és az „inquiry based” tanulási módszerek alkalmazását helyezik előtérbe. A tanár mint reflektív szereplő, a tanuló pedig mint aktív, önreflexiójában támogatott résztvevő jelenik meg. Alapvető elem a tanár-diák, tanár-tanár, iskolán belüli és iskolák közötti együttműködés és a hálózati tanulás megerősítése.

A rendszert végül a matematika és a természettudományok tanításának támogatására dolgozták ki (bár más területeken, például nyelvből is megindult a fejlesztőmunka). Jelenleg az összes német iskola bevonása zajlik, valamint több Európai Unió által támogatott kutatás foglalkozik a módszer más országokban történő adaptálási lehetőségeivel (Majer-Réti, 2013).

A SINUS-modulokkal kapcsolatos alapvető publikációk: <http://www.sinus-an-grundschulen.de/>

⁵ Az úgynevezett backwash jelensége arra utal, hogy a vizsgák nyomása miatt a tantervi implementáció sajátos rejtett tantervként valósul meg. Az osztálytermi folyamatokat (és a pedagógusok látnas célrendszerét) erősebben befolyásolja a vizsgára való felkészítés, mint maga a tanterv. Ugyanez a jelenség tapasztalható a legtöbb árnyékkutatási rendszerben is (különösen erősen Ázsiában, de akár Magyarországon is). A vizsgafejlesztéseknek reflektálniuk kell erre a jelenségre.

ve az ilyen jellegű munkákba való bekapcsolódásra is felkészítse a pedagógusokat. A pedagógusképzés és -továbbképzés a tartalmi elemekkel kapcsolatban számos országban (például Olaszországban, Franciaországban vagy Argentínában) elsősorban azok elsajátítására és a tudományos újdonságok megismertetésére helyezi a hangsúlyt, míg egyre erősebb nemzetközi tendencia, hogy a pedagógusokat önálló fejlesztő munkára is felkészítsék (ebben élén jár Skócia, Norvégia, Mexikó vagy Dánia).

A tantervi tartalmak megállapítását a természettudományos műveltség szempontjából Douglas A. Roberts (2007) alapvetően két megközelítéshez kapcsolja:

I. vízió: a tudomány felé fordulás („Vision I: looking inward to science itself”)

A tudomány eredményei és folyamatai alkotják a tartalmi elemek alapját, és a (természettudományos) műveltséget ezek megismerése jelenti. Azaz a (természettudományos) műveltség a (természet)tudományon belüli tudást jelenti, de az alkalmazás akár annak területén kívül eső kérdésekhez is kötődhet.

II. vízió: külső helyzetek felől a tudomány felé fordulás („Vision II: looking inward from situations to science”)

A megismerés olyan helyzetekhez kötődik, amelyeknek van (természet)tudományos komponensük, és amelyekkel a tanulók állampolgárként, köznapi életük során találkozhatnak. A (természettudományos) műveltség tartalma e komponensek megismerése és a (természet)tudományos elvek, megismerésmód, szabályok gyakorlati alkalmazása.

A fenti tartalmak kétféle típusú tantervben jelenhetnek meg. Az úgynevezett „gyűjteményes tantervben” a tananyag elrendezése a tudományok logikáját követi, a tantárgyak között merev határok vannak, erős tanári irányítás a jellemző. Az „integrált tantervben” komplex, integrált tantárgyakban, a tantárgyakat is összefűző problémaközpontú tartalmak feldolgozása folyik, rugalmas tanári irányítással, nagy tanulói önállósággal. *A kompetenciaalapú tartalomszervezéssel párhuzamosan az integrált szemléletű tartalomfeldolgozás is világszerte egyre általánosabbá válik.*

A TANTERVI TARTALMAKAT MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐK

Számos tantervi összehasonlító elemzés alapvetően négy fő csoportba sorolja azokat a tényezőket, amelyek a tantervi tartalmakat meghatározzák (Dolence, 2003, Mylona, 2009, Smith, 2000).

1. A tanulásról alkotott nézetek

A tanulás szerepéről, folyamatáról elfogadott nézetek döntően befolyásolják, hogy – amint arról a későbbiekben még szó lesz – milyen tantervi típus és modell szerint és mely szinteken jelenik meg a tartalomszabályozás. Az egyes modellek ezek eszközeit is meghatározzák.

2. Földrajzi-politikai tényezők

A földrajzi és a politikai tényezők befolyása már az egységes nemzeti szabályozás szintjén is jelentkezik: jellemzően nem (vagy csak az utóbbi években) születnek egységes tantervek a szövetségi államokban, noha az igény az egységes szabályozásra ott is jelentkezik. A geopolitikai tagoltság általában a nyitott tantervi formáknak kedvez – jó példa erre Argentína vagy Brazília tanterve.

3. Vallási és etnikai különbségek

A vallási és etnikai különbségeket általában a helyi vagy regionális tantervek szintjén biztosított nagyobb szabadsággal, illetve a pedagógusok módszertani szabadságának biztosításával igyekeznek figyelembe venni. Izraelben például háromféle vallási szemlélettel készültek természettudományos tantervek.

4. Egyéb tényezők

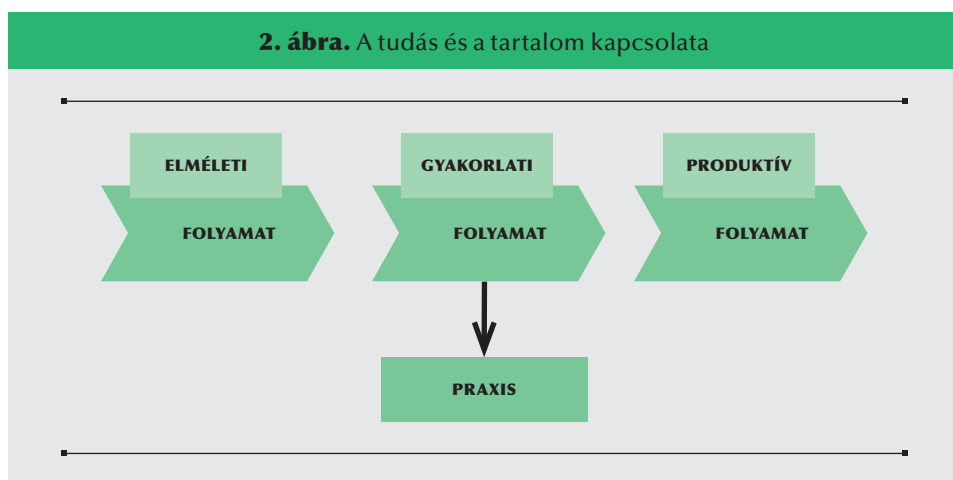
Valójában a tantervek szabályozó ereje csak akkor érvényesül, ha valamiféle ellenőrzési rendszer is társul hozzá. Könnyen belátható, hogy ha senki nem ellenőrzi a tanterv betartását, akkor az senkinek nem is lesz fontos. Hasonlóképpen a tanterv szabályozó ereje ellen hat, ha a külső értékelés más hangsúlyokat követ (Osborne, 2008). Amikor Angliában a Nuffield Alapítvány természettudományos tantervét bevezették, annak implementációját akadályozta, hogy a vizsgarendszer másfajta követelmények mentén mérte és értékelte a tanulókat, mint ahogyan a (haladóbb szellemű) tanterv fejleszteni kívánta őket: a pedagógusok elsősorban a külső értékelés elvárásainak próbáltak eleget tenni, ugyanakkor ez a disszonancia zavarta a munkájukat (Millar-Osborne, 1998, Dillon, 2009).

TANTERVI MODELLEK

A tanterveket négy vetület mentén közelítjük meg:

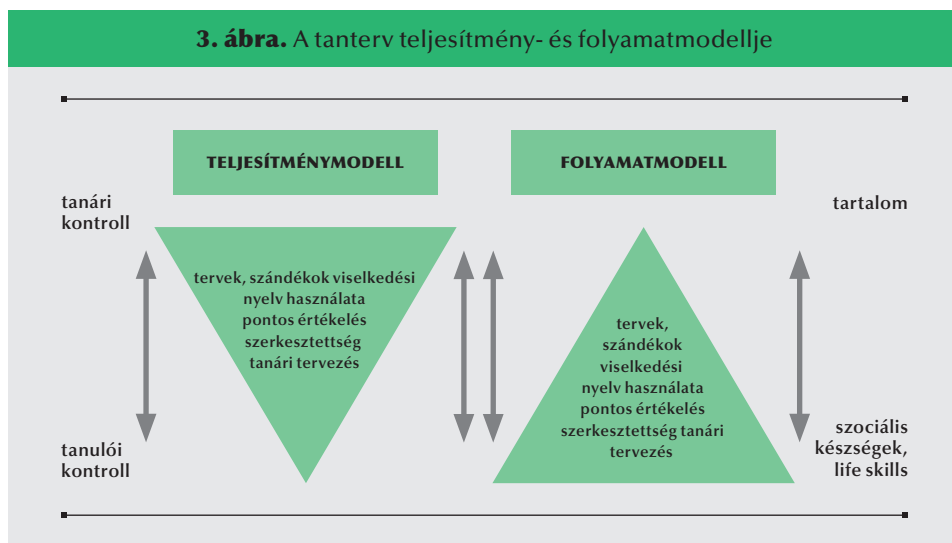
1. a tanterv mint az átadandó tudás halmaza
2. a tanterv mint bizonyos, a tanulókkal elérendő célok összessége: termék
3. a tanterv mint folyamat
4. a tanterv mint gyakorlat (praxis)

A tudás arisztotelészi modelljét alapul véve ez a négyféle tanterv így alkothat rendszert, más-más módon közelítve meg a tudás megszerzésének folyamatát, illetve annak eredményét (2. ábra).



Más megközelítésben a tanterveket két csoportba osztják: a teljesítmény- (eredmény)orientált tantervi modellek a tervekre és szándékokra, míg a folyamatorientált modellek a tevékenységekre és azok hatásaira koncentrálnak. A fenti négy modell mindegyike vizsgálható ebben a kontextusban is. Az előző felsorolásban az első két modell (azaz a tanterv mint tudáshalmaz és tanterv mint a célrendszer) a teljesítményközpontú, míg a második kettő (vagyis a tanterv mint folyamat és a tanterv mint praxis) a folyamatközpontú modellek csoportjába tartozik.

Az eredmény- és a folyamatmodell különbségeit a 3. ábrán foglaljuk össze (O'Neill, 2010 nyomán).



A TANTERV MINT AZ ÁTADANDÓ TUDÁS HALMAZA

A tanterv mint az átadandó tudás halmaza modell szerint a tanterv a közösség által elfogadott (egyfajta szempontrendszer szerint támogatott, fontosnak tartott) tudás-tartalom-, illetve tématerületek szerint rendezett egysége. A tanterv tehát a közműveltséget támogatja; az oktatás célja ebben a kontextusban az, hogy a lehető leghatékonyabb módon átadja („kézbesítse”) ezt a tudást a tanulók felé.

Az ilyen tantervi modell hátránya, hogy nagyon könnyen összemosódik a syllabuszsal: maguk a tervezők is egyfajta tartalomlajstromra koncentrálnak, miközben az egyes tantárgy-pedagógiák és a nevelési célok szempontrendszere háttérbe szorul. Ez a szemlélet a hagyományos pedagógusi szerepkör (a tanár mint a tudás birtokosa, őrzője és átadója) számára kényelmes és jól elfogadható, ugyanakkor kérdéseket vet fel mind a „tudás” természetét illetően, mind a tartalomszabályozás módjára vonatkozóan.

A tanterv mint átadandó tudástömeg modelljében a tartalomszabályozás elsősorban az explicit tudásra fókuszál, és a tanulás kognitív tényezőit tartja lényegesebbnek a folyamatszintű, illetve metakognitív elemeknél.

A természettudományos műveltség elemeit feltáró nemzetközi kutatássorozatban (Mind the Gap, illetve S-TEAM⁶), amely 11 ország (Anglia és Wales, Dánia, Egyiptom, Franciaország, Izrael, Magyarország, Németország, Norvégia, Skócia, Spanyolország, Törökország) nemzeti alaptanterveit hasonlította össze fogalmi térképek készítése révén,⁷ két lényeges különbség látszott. Eltért egyrészt a tacit, illetve explicit tudás aránya a műveltséggel kapcsolatos állításokban, másrészt pedig a tanulás folyamatának (és a tanár, illetve a tanuló ebben betöltött szerepének) megközelítése. A tantervek egy része a tacit tudásra és a tanuló aktív közreműködésére építve, nyitott szabályozással közelítette a természettudományok tanítását (például Skócia vagy Dánia). Más tantervek (például Törökország vagy Izrael) az explicit tudást és a tanár tudásátadó szerepét hangsúlyozták. Miközben a PISA-2006 természettudomány definíciójának elemei mindegyik elemzett tantervben megjelentek, a két megközelítésmód hatása másként jelentkezett a PISA-mérésekben mutatott tanulói teljesítményekre. A második csoport esetén (amely a tanterv mint az átadandó tudás halmaza modellnek feleltethető meg) a tanulók alkalmazás- és attitűderedményei lényegesen rosszabbak voltak.

Észtországban a tantervi reform részeként elsőként a tananyag mennyiségének csökkentését határozták el. Ezután annak kontextusát (így szerkezetét) és a tantárgy-pedagógiai támogatást módosították: utóbbi lépések azután komolyabb eredményeket hoztak.

Az ezzel a modellel operáló rendszerek az eredmények elmaradása esetén jellemzően a tananyag mennyiségén változtatnak (például csökkentik), de annak kontextusára és az implementációra kevesebb súlyt helyeznek, és ez önmagában többnyire nem hoz sikert (Eurydice, 2006).

Ugyanakkor a hosszú távon ilyen tantervi modellel dolgozó rendszerekben fennáll annak a veszélye is, hogy a tanterv szabályozó szerepe csökken, és helyét a tankönyvek vagy a tanári kézikönyvek veszik át: azok a dokumentumok, amelyeket a tanárok „hasznosnak találnak”, amelyek szerintük megbízható és „fontos” tudást közvetítenek, amelynek átadásában elkötelezettek. Ilyen esetben a tanterv tartalmi változásai csak késéssel és kis hatékonysággal képesek a rendszer egészen végighaladni.

A TANTERV MINT TERMÉK

A mai oktatási rendszerek többségében a tanterv teljesítményorientált, és gyakran egy tervezési folyamat vagy szabályozási törekvés termékeként jelenik meg. A közoktatás feladata e szerint a modell szerint elsősorban bizonyos mérhető teljesítményszintek elérése a megadott célok, tervek és eljárások alapján. Ez a gondolkodásmód az Egyesült Királyságban az 1970-es évek óta jelen van, és elsősorban Franklin Bobbitt elméleti munkásságán alapul, aki *The Curriculum* című művében (Bobbitt, 1918. 42. o., ford.: Réti M.) így fogalmaz:

6 A projekt, amely az Európai Unió FP7 keretprogramjában valósult meg 2008–2010-ben, a természet-tudományos tantárgyak (elsősorban a fizika, a kémia és a biológia) tanítását vizsgálta, az Oslói Egyetem koordinálásával. A vizsgálatok során a tantervi szabályozás jellemzőit hasonlították össze, illetve a természettudományos műveltség elemeire koncentrálna a tantervi tartalmak fogalmi térképezését végezték el a résztvevő országok összehasonlításában.

7 A fogalmi térképek megtekinthetők: <http://www1.ind.ku.dk/mtg/wp3/scientificliteracy/maps/2>.

„A (tanterv) központi elmélete egyszerű. Az emberi élet, legyen az bármilyen változatos is, bizonyos tevékenységek ismétlésén alapul. Az az oktatás, amely az életre készít fel tehát, határozottan és adekvát módon tevékenységsorozatokra készít elő. Ezek a tevékenységek bármilyen sokfélék legyenek is, minden társadalmi osztályra nézve megismerhetők. Csak arra van szükség, hogy valaki elmenjen és megnézzze a valós életben, milyen elemekből tevődnek össze ezek a cselekvések. Ezek megadják azokat a készségeket, attitűdöket, szokásokat, értékeket és tudásformákat, amelyekre az embereknek szükségük van. Ezek adják a tantervi célokat. Az így kapott célok megszámlálhatók, végesek és körülírhatók. A tanterv így olyan tapasztalatok sorozatát adja, amelyek révén a gyermekek és az ifjak eljutnak ezekhez a célokhoz.”

Ezt a gondolkodásmódot erősíti az ipari társadalmakban a taylori szemlélet, melynek három fő pillére beépül ezekbe a tantervekbe:

- a munkamegosztás révén az egyes munkafeladatok leegyszerűsíthetők;
- a menedzsment szerepének kiterjesztésével a munkahely minden eleme ellenőrizhető;
- a rendszeres idő/mozgás ellenőrzése révén a rendszer költséghatékonyabbá tehető.

Így a tanterv mint termék modellje elsősorban arra alapoz, hogy:

- mit kell tudniuk az embereknek ahhoz, hogy munkateljesítményük megfelelő és a társadalom által elfogadott legyen, és a társadalom (illetve a gazdaság) szempontjából leginkább megfelelő életvitellel stabilizálják a működését;
- milyen mérhető elemek (kritériumok) mentén határozhatók meg ezek a célok;
- hogyan tehető a kimeneti szabályozók, illetve az ellenőrzés-értékelés révén a rendszer hatékonná.

Ezeknek a tanterveknek a készítésekor egy kompetencialista alapján vázolják a szükséges tartalmi elemeket, és ez után helyeződik arra a hangsúly, hogy a tacit tudás hogyan alapozható meg.

Találó hasonlattal: a tanterv nem íróasztal mögötti spekuláció, hanem szisztematikus kutatások és kompromisszumok eredménye.

Az Amerikai Egyesült Államokban például a természettudományokkal kapcsolatos szövetségi állam szintű tantervek kereteinek, illetve a nemzeti minimum követelményeknek a megállapításához kerekasztal-tárgyalásokat folytattak, amelyekben nagy szerepük volt az ipartestület ajánlásainak.

Ebben a tantervi modellben szintén gyakori, hogy a tanterv bírálatát szélesebb körű közösségekre bízzák (nemcsak pedagógiai vagy szak módszertani szakértők, hanem különböző érdekcsoportok – például az ipar vagy a gazdaság és a társadalom más szereplőit képviselő – vegyes bizottságai végzik ezt a munkát). A bírálat nem egyszerű hibajegyzék: konstruktív, a későbbiekben a csoport tagjaival megvitandó javasla-

A természettudományos műveltségelemeket a gazdaság szempontjából értékelve az Egyesült Államok Természettudományos Oktatási Bizottsága (Board of Science Education) öt készségcsoportot emelt ki:

1. alkalmazkodókészség
2. komplex kommunikációs és társas készségek
3. nem rutinszerű problémamegoldás
4. önfejlesztési és önmenedzsment készségek
5. rendszerszemlélet

(National Research Council, 2010)

tok gyűjteménye. A bíráló közösség tehát az alkotó munka részese. A tanterv ennek az egyeztetési folyamatnak a révén valóban kompromisszumok (ideális esetben konszenzus) eredménye lehet.

Más, tanulóközpontú vagy folyamatorientált változatai a tanterv mint termék modellnek elsősorban négy alapkérdésre építenek:

1. Milyen oktatási célokat kíván elérni az iskola?
2. Milyen tanulási tapasztalatok révén lehet ezeket a célokat a legvalószínűbben elérni?
3. Hogyan lehet ezeket a tanulási tapasztalatokat a leghatékonyabban megszervezni?
4. Hogyan határozható meg az, hogy ezeket a célokat elérték?

Ebben a változatban a tanterv megvalósulása nem elsősorban a pedagógus tudásátadó tevékenységén múlik, hanem azon, hogy a tartalmi elemek révén milyen viselkedésbeli változás érhető el, és ez hogyan nyilvánul meg (mennyiben mérhető).

A tervezési lépései ebben a modellben a következők:

1. igényfelmérés
2. a célok megfogalmazása
3. a tartalom kiválasztása
4. a tartalom csoportosítása, tartalomszervezés
5. a tanulási tapasztalatok kiválasztása
6. a tanulási tapasztalatok csoportosítása, szervezése
7. az értékelés és mérés meghatározása

Mivel ezek a lépések igen világosak és követhetők, ez a tantervi modell igen vonzó mindazon rendszerek számára, amelyek a központi tartalomszabályozás megerősítésén fáradoznak. Szintén előnye a modellnek, hogy az előre meghatározott cél- és mérési-értékelési rendszer révén a tanterv bevezetésének eredményei könnyen kommunikálhatók.

A tanterv mint termék modell legnagyobb pozitívumai közé tartozik, hogy a tartalom mint elvont fogalmak halmazától a tartalom kontextusba helyezése felé irányul: nem feltételezi az önmagában és önmagáért hasznos tudáselemek átadásának kizárólagosságát, e helyett a tartalomszabályozás célja, hogy a tudáselemek beválását és gyakorlatba épülését segítse. Mindezt elsősorban úgy, hogy a tartalmi elemeket igyekszik kompetenciák köré szervezni, fejlesztési feladatokhoz rendelni. Az ilyen tanterveket kontextusalapú tanterveknek nevezi a szakirodalom. Több évtizedes tendencia világszerte, hogy a tartomalapú („*content based*”) tantervektől a kontextusalapú („*context based*”) tantervek felé mozdul el az oktatásirányítás, és ezeket a tanterveket igyekeznek a szupraszintű szabályozókkal (nemzetközi egyezményekkel – például az Európai Unióban a Lisszaboni Egyezményrel vagy az EU-2020-as stratégiával) is összhangba állítani.

Az európai országokban a természettudományok tanítását felmérő kutatások (EURYDICE, 2006) már 2006-ban azt állapították meg, hogy az európai országok szinte kivétel nélkül kontextusalapú tanterveket alkalmaznak. A tantervelmélet a tartalomszervezés szempontjából a kontextusalapú tantervet találja megfelelőbbnek, különösen akkor, ha a tartalomszervezés spirális: azaz egy-egy tartalmi elem többször (lehetőleg eltérő kontextusban, más-más kompetenciákkal társítva, más-más fejlesztési feladatokat segítve) jelenik meg. A leginkább bevált európai tantervek ezt a tartalomszervezési elvet követik.

Ennek a tantervi modellnek a fő kritikája az, hogy a társadalom és a gazdaság folyamatos változásai mellett nagyon nehéz víziókat vázolni, amelyek biztos megoldásokat jelentenek a jövő generációi számára. Ráadásul számos kutatás mutat rá arra, hogy a kompetenciák közül az úgynevezett dinamikus kompetenciákra, illetve dinamikus kritériumokra van napjainkban igazán szükség (és várhatóan a jövőben még inkább így lesz). Mindezek mellett a mérés-értékelés rendszere is kérdéseket vet fel: bizonyos célok, hosszú távú bevételek (például felnőttkori magatartásminták) a tanulási folyamatnak nem minden szakaszában mérhetők biztonsággal (ha egyáltalán mérhetők). Bár maga a tervezési folyamat demokratikusnak tűnik, felveti az esélyegyenlőség kérdését: még a kerekasztal során születő vagy társadalmi párbeszédre alapuló tantervi keretek között sem biztos, hogy a célok és eredmények kiválasztásába minden érdekcsoport bevonható, illetve szempontjai megfelelő súllyal képviselhetők.

A modellnek az is a veszélye, hogy az általában kompetenciák és tartalmi elemek révén megfogalmazott célrendszerben elsikkad a nevelés klasszikus, illetve értékátadó szerepe, az affektív elemek pedig különösen elhanyagolódnak. (Az ebben a modellben sikeres iskola egyfajta termelői egység, amely adott mérhető – „objektív” – követelmények mentén a legjobban teljesítő tanulókat „állítja elő”).

Ez a tantervi modell erős programozottságot feltételez, ugyanakkor figyelmen kívül hagyja az informális és nonformális tanulási tapasztalatokat, az iskolán kívüli tanulási lehetőségeket. Általános tapasztalat, hogy a tanterv mint termék modell bevezetése korlátozza a tanulói autonómiát (és ezáltal gátat szab a kreativitás kibontakozásának), és csak kevés teret enged a helyi kritériumok megjelenésének.

Ugyanakkor a szupraszintű szabályozás – a nemzetközi mérések rendszere révén – számos esetben ezt a tantervi modellt támogatja. Ennek oka az is, hogy ez a modell áll legközelebb az ipari szabványokhoz, illetve a termelői szféra minőségirányítási folyamataihoz: és éppen ebben rejlik az implementáció további veszélye is. Nyilvánvaló, hogy a nemzetközi közösségek, amelyek bizonyos esetekben (például a műszaki-teremtudományos oktatás erősítése céljából) komoly összegeket fordítanak a fejlesztésre vagy a közösen megállapított kritériumok (például olvasási készség, matematikai vagy természettudományos kompetenciák) mentén a mérésre, olyan, jól kommunikálható és egyszerűen értelmezhető kimeneteket várnak, amelyek a befektetők (például a tagállamok) számára megnyugtató visszajelzést jelentenek.

Ezzel kapcsolatban a kutatások (egyebek között Stenhouse, 1975; Cornbleth, 1990) még egy veszélyre hívják fel a figyelmet. A legtöbb mérési-értékelési rendszer egy idő után kiismerhető, és az ebben a tantervi modellben szocializálódott pedagógusok (akiknek a munkáját leggyakrabban a tanulói teljesítmények nyomán értékelik) leginkább ezeknek a méréseknek a sikeres teljesítményére drillezik növendékeiket. E miatt a tantervi reformok a valós pedagógiai (osztálytermi) folyamatokra alig vannak hatással.

A TANTERV MINT FOLYAMAT

Az előző modellekben a tantervi tartalom egyfajta közmegállapodás eredménye, mely vagy az átadandó információt (tudástömeget) vagy a kíváncsok viselkedésmintákat és készségeket helyezi középpontba. A tanterv célja ezekben az esetekben az implemen-

táció segítése oly módon, hogy az elvárásokat fogalmazzon meg. Ezt a tartalomsszabályozást értelemszerűen a központilag elkészített tanulási programok támogatják.

Létezik azonban a tanterveknek más megközelítésük is. A folyamatorientált tanterv egyfajta nyitott tanterv: előírásai elsősorban a pedagógus-növendék interakciók módjára, illetve a tudásépítés folyamatára vonatkoznak. Másképpen fogalmazva: ennek a tantervi modellnek a középpontjában az áll, hogy mi történjék az osztályteremben, és hogy az hogyan készíthető elő, illetve hogyan értékelhető. Az ilyen tantervnek az egyes elemei szoros és folytonos kölcsönhatásban vannak egymással.

A folyamatorientált modell a pedagógus részéről az önreflexió és a kritikus gondolkodás készségeit kívánja meg, és a szituált tanulásra épít. Ebben a modellben a rendszer minden szintjén megjelenik a segítő értékelés és a tanulási folyamat diagnózisra épülő újratervezése.

Ezt a modellt alternatív oktatási programokban, illetve közoktatási rendszerekben egy-egy kisebb csoportot megcélzó tantervi programcsomagok kapcsán alkalmazták először. A legtöbb európai tantervben a fejlesztési feladatok részben folyamatorientált szemlélettel jelennek meg a tantervben. Talán nem véletlen az sem, hogy az első módszertani kísérletek is éppen ilyen keresztantervi fejlesztési feladatokhoz kötődően születtek.

Skóciában az 1965-ös tanterv vezette be az általános iskolákban a környezetvédelem és a művészi kifejezőkészség integrált tanítását. A tantervalkotók szándéka szerint ezek nem különálló tantárgyként jelentek meg, hiszen számos tudományterülettel érintkeznek, azonban az implementáció eleinte nem hozta a várt eredményeket. Két évvel később kutató-fejlesztő intézeti munka nyomán, annak módszertani ajánlásából született az azóta Storyline néven elterjedt módszertan. A Storyline módszert hagyományosan az általános iskolások környezeti nevelésében alkalmazták sikerrel, azonban számos országban (különösen Hollandiában, Németországban, Izlandon és Dániában) a természettudományos tantárgyak és különböző más korcsoportok esetében is komoly eredményekkel adaptálták.

Ezt a tantervi modellt szokás gasztronómiai hasonlaltal illetni. Maga a tanterv olyan, mint egy szakácskönyv, amelyben a receptek lehetőségként szerepelnek, és amelynek alapján a gyakorlatban (a szakács saját gyakorlata, tapasztalatai és lehetőségei révén) születik étel. Mindeközben maguk a receptek is egyfajta gyakorlatból született beszámolók. A folyamatorientált tanterv ajánlásai szintén osztálytermi tapasztalatokon (gyakorlaton és megfigyelésen) alapulnak, a felhasználók tudásához mérten kommunikáltak, és annak tapasztalatai révén ültethetők gyakorlatba (akár változtatásokkal).

Mit tartalmaz a tanterv ebben a modellben? Először is a tanulási szakaszok tervezésének elveit, másrészt ezekhez néhány gyakorlati javaslatot, a következők szerint:

I. Tervezés:

1. a tartalom kiválasztásának elvei: mit kell megtanulni, illetve megtanítani
2. a tanulási módszer tervezésének elvei
3. a tartalomszervezés elvei (hogyan szerveződjön a tanmenet)
4. az erősségek és gyengeségek felmérésének elvei, az egyéni fejlesztést is szem előtt tartva

II. A tanulás gyakorlata:

1. elvek, hogy mit és hogyan értékeljen a pedagógus a tanuló fejlődésében

2. elvek, hogy mit és hogyan értékeljen a pedagógus saját munkájában
3. irányelvek, hogy miképp valósítható meg a tanterv implementációja különböző iskolatípusokban, tanulási környezetekben és helyzetekben
4. információ az egyes változatokkal kapcsolatban: a különböző kontextusok hatása, az eltérő eredmények okai

III. A tanterv háttere: a tantervi szándékok, célok, azok indoklása, relevanciája.

Ez a tantervi modell a tanulás-tanítás folyamatát kísérletként fogja fel. Ezzel kapcsolatos kritika vele szemben, hogy objektív (és főként kvantitatív) módon a tanulási hatékonyság nehezen mérhető: vagyis implementációja nehezen kommunikálható, és hatása központi, kemény standardok mentén nem állapítható meg. Még nehezebben követhető a központi (nemzeti) értékek, tartalmi elemek egységes megvalósulása. Minőségirányítási szempontból a helyi kritériumok súlyozottsága miatt a modell szintén aggályokat vet fel.

Másfelől az ilyen tantervi modell implementációja csak erős képzési támogatással lehetséges, hiszen gyakorlata a tanári hivatás professzióként való megélését feltételezi. Azokban az oktatási rendszerekben, ahol a modellt sikeresen alkalmazták (például Kalifornia államban), a modell bevezetését a pedagógus munkáját támogató külső rendszer is segítette.

Elmondható ugyanakkor, hogy fejlett oktatási rendszerekben és különösen az egyéni fejlesztés, illetve a helyi közösség igényeinek figyelembevételében ez a modell különösen ígéretes. A modell természeténél fogva segíti tanulóhálózatok kialakulását is. A modellben az egységesítést segítheti, ha külső szabályozók (például központi vizsgák) is jelen vannak. (Ugyanakkor Svédországban a tanterv mint folyamat modell bevezetése az árnyékoktatás erősödését is kiváltotta, hiszen a „*talk and chalk*” helyett az interakciókra épülő oktatás gyakran „*sit and talk*” folyamatot eredményezett, amelyre válaszul a szülők a magántanárok segítségét vették igénybe.)

Végül elmondható, hogy a képzési támogatás ellenére is ebben a modellben a legerősebb a tanári kvalitások nyomán jelentkező eltérés, mind a nevelési feladatok, mind a tartalmi elemek átadásának terén.

A TANTERV MINT GYAKORLAT

Ez a modell a folyamatmodell továbbfejlesztett változata. Míg a tanterv mint folyamat modell az általános irányelvek mellett a kritikus értékelésre és az értelmezésre helyezi a hangsúlyt, addig a tanterv mint gyakorlat modell a szituált tanulást, az elvek gyakorlati megjelenítését hangsúlyozza.

Ez a modell tehát a pedagógustól elkötelezettséget vár a közös emberi értékek iránt, egyúttal az előző modellhez hasonlóan kritikus gondolkodást, a szerepével kapcsolatos elvárások felmérését és értelmezését, továbbá kezdeményezőkézséget is előtételiz. A tanulást problémahelyzetek sorozatában képzei el, amelyben a tanár a tanuló felfedező társaként, kritikus barátjaként vesz részt, miközben magát a helyzetet is ő készíti elő.

A tanterv ilyen módon elsősorban a tervezést és az értékelést segíti, ilyen értelemben a négy modell közül a leginkább nyitott. Az oktatás céljaként a valós helyzetekben

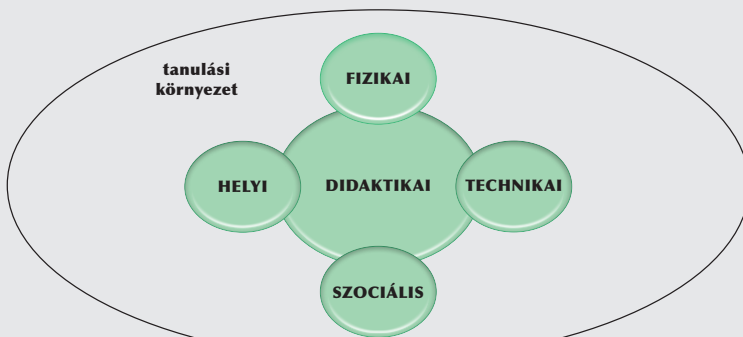
megjelenő megalapozott cselekvést képzel el. Ez a tantervi modell nagymértékben függ a megvalósítóktól és a kontextustól, ezért központilag ez a legkevésbé szabályozható (és így a döntéshozók bizalmatlanságát váltja ki). Hatása ennek a legkevésbé standardizálható, és bevezetéséhez alaposan kidolgozott támogatórendszert (képzések, továbbképzések, tanácsadóközpontok, hálózatosodás segítése) igényel. Kevés példa ismert általános bevezetésére, noha – például a fenntarthatóság pedagógiájában vagy egyes tehetségsegítő rendszerekben – számos kísérletet tettek erre.

A SZINTÉZIS EGYIK ÚTJA: A TANULÁSI KÖRNYEZET MODELL ALKALMAZÁSA A TERVEZÉSBEN

A tanulási környezet modell jelentősége, hogy a tanulás környezetét nem pusztán a nevelési-oktatási folyamatok szintereként (díszleteként) értelmezi, hanem olyan tényezők összességeként, amely a tanulók tanulásában és fejlődésében szerepet játszik. Ebben az értelemben a tanulási környezet tervezése egyfajta tartalomszabályozási eszköz. A tanulási környezet modellben való gondolkodás végső soron tehát a tantervek készítését segíti, noha ennek jelenleg elsősorban helyi (intézményi) szintű jó gyakorlatai ismertek, különösen Finnországból.

Jyri Manninen és munkatársainak modellje (2007) a tanulási környezetnek öt vetületét írja le (4. ábra):

4. ábra. Manninen és munkatársai tanulási környezet modellje



Ez a modell a didaktikai célokat és azon belül a tartalmakat a tanulás folyamatában négy vetületben képezi le: a fizikai és technikai kontextusban, illetve a szociális és helyi szokásokkal, értékekkel, hagyományokkal és szempontokkal való kölcsönhatásában.

A finn nemzeti alaptanterv megalkotásakor a tanulási környezet keretrendszerét a következő meghatározással közelítették meg:

„Olyan tér, amelyet az aktív tanulási folyamat szempontjait figyelembe véve szerveznek, azzal a céllal, hogy a tanuló tanulási lehetőségeit elősegítse.” (Vahtivuori, Wager és Passi, 1999, idézi: Manninen és mtsai, 2007, 11. o.)

Ez a meghatározás a 2004-es finn alaptantervbe a következőképpen épült be:

„A tanulási környezet a tanulással összefüggő fizikai környezetre, pszichológiai tényezőkre, társas kapcsolatok rendszerének teljességére utal. Az a színtér, ahol a tanulás történik.” (Finn Nemzeti Alaptanterv az Alapképzésre, 2004. 16. o.)

A definíció – és maga a tény, hogy a nemzeti alaptanterv követelményeiben szerepel – arra utal, hogy a tanulás tervezésekor (nemzeti, de helyi szinten is) figyelemmel kell lenni a tanulási folyamat és az arra ható tényezők komplexitására, kölcsönhatásaira.

A tanulási környezet tehát olyan pedagógiai modell, amely a tanulási folyamat tervezését, a nevelés és az oktatás folyamatszintű irányítását, a különböző szintű tanulásszervezést segíti azáltal, hogy a tartalmak és kompetenciák figyelembevételével, tudatos didaktikai tervezés révén választ a pedagógus (illetve a tanulási folyamat tervezője) színteret, kontextust, tevékenységtípust a tanuláshoz.

Ez a szemléletmód az észak-európai országokban a tartalomtervezésnek és a tartalomszabályozásnak is bevált eszközévé vált. A tanulási környezet didaktikai vetületét meghatározzák az átadandó tartalmak, ugyanakkor a helyi és szociális környezet adottságai és elvárásai, valamint a fizikai és technikai környezet lehetőségei révén a pedagógusok (általában a pedagógusok alkotó közössége) rugalmasan formálhatják a célok eléréséhez vezető tanulási folyamatot. Ugyanakkor a tartalmi elemek konkrét megjelenése lehetővé teszi a mérést és értékelést is.

ÖSSZEZÉS

A tantervi szabályozás egyik alapvető kihívása: hogyan terelhető az oktatási rendszer a tanulói teljesítmények javulása felé. A tanterv természetesen csak egy eszköz számos lehetséges beavatkozás és szabályozási folyamat közül, ugyanakkor vitathatatlan jelentősége van a kívánatos irányok kijelölésében és a tartalomszabályozás alapelveinek a rögzítésében. A tantervkészítők felelőssége jelentős, hiszen egy-egy téves megállapítással szándékuk ellenére a kívánt céloktól eltérő utakra terelhetik a rendszert. Ugyanakkor előremutató gondolataik akkor is hosszabb távon kedvezően befolyásolhatják az oktatási rendszer működését és a tanulói teljesítményeket, ha a bevezetés kezdetén ezek nehezebben ágyazódnak a gyakorlatba.

A tantervkészítés megközelítésmódjait az 1. táblázat foglalja össze (Sahlberg, 2006; illetve Kliebart, 1987 nyomán):

1. táblázat. A tantervi modellek összehasonlítása

	OKTATÁS MINT CÉL	TUDOMÁNYOS TANTERVKÉSZÍTŐK	FEJLŐDÉSKÖZPONTÚ MEGKÖZELÍTÉS (NEVELÉS MINT CÉL)	TÁRSADALMI MEGÚJULÁS
KÖZPONTI ELEM	TUDÁSÁTADÁS	TERMÉK	FOLYAMAT	PRAXIS
Célrendszer	Az ok-okozati viszony tisztelete és a nyugati kulturális örökség finom elemeinek átadása.	Az élet speciális tevékenységek sorozatából áll: az oktatás, amely erre készít fel, ezeket gyakoroltatja, és ezek végrehajtásához teremtet alapokat.	A gyermek fejlődésének természetes rendje az, ami elsődlegesen megszabja, hogy mit és milyen sorrendben tanuljon.	Az iskolák a társadalmi megújulás és igazság fő (ha nem legfőbb) előmozdítói.
A tanterv jellege	Az ok-okozati kapcsolatok felismerésének szisztematikus rendszere és a kanonikus tudás kommunikációja.	A társadalmi beválás és a tudományos felismerések befolyása alatt születik: célokat fogalmaz meg, amelyek a tanulóknál elért változásokat jelentik meg; az iskoláztatás célja ezek megvalósítása.	A tanterv összhangot keres a gyermek „valódi” érdeklődése, szükségletei és tanulási mintázatai, valamint a környezetének elvárásai között.	Közvetlenül céloz olyan témákat, mint például a korrupció, a társadalmi igazságosság, a nemek és fajok közötti egyenlőség, a hatalom kérdése, annak érdekében, hogy az új generáció ezekkel a problémákkal hatékonyan szembesüljön.
Fontosabb eszközei képviselői	Charles W. Taylor	Franklin Bobbitt és Ralph W. Tyler	G. Stanley Hall	Lester Frank Ward

A hazai tantervkészítésben a fent megismert megközelítésmódok közül több elem is megjelenik, gyakran egy tanterven belül is. Ezt nem feltétlenül tekinthetjük gyengeségnek, és amennyiben a tanterv készítői és az implementáció irányítói is megfelelő egyensúlyt találnak a különböző célok között, az egymást kiegészítő törekvések a tanterv, így végső soron az oktatási rendszer egészének gazdagítását szolgálják majd.

IRODALOM

- Á. Majer Anna – Réti Mónika (2013). *A SINUS-modell*. Kézirat. Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet. URL: http://www.ofi.hu/sites/default/files/WEBRA/2013/04/SINUS_Majer_Reti_hatter_RM.pdf
- Bárdossy Ildikó (2006): *A curriculumfejlesztés elméleti és gyakorlati kérdései*. In: Bárdossy I. – Forray R. K. – Kéri K. (szerk., 2006): Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez. URL: <http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Pedagogia/28K%E9ri/PDF/hefttotal.pdf>
- Bobbitt, F. (1918): *The Curriculum*. Houghton Mifflin, Boston.
- Cornbleth, C. (1990): *Curriculum in Context*. Falmer Press, Basingstoke.
- Dillon, Justin (2009): *On Scientific Literacy and Curriculum Reform*. In: International Journal of Environmental & Science Education. Vol. 4, No. 3, July 2009, 201–213. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ884393.pdf>

- Dolence, Michael G. (2003): *The Learner-centered curriculum model: A structured framework for technology planning*, EDUCASE Centre for Applied Research, *Research Bulletin*, Vol. 2003 Issue 17, URL: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERB0317.pdf>
- EURYDICE (2006): *L'enseignement des sciences dans les établissements scolaires en Europe*. État des lieux des politiques et de la recherche. Eurydice, Brussels.
- Finn nemzeti alaptanterv, alapképzési szakasz. URL: http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education
- Kliebard, H. M. (1987): *The Struggle for the American Curriculum 1893–1958*. Routledge, New York.
- Manninen, J. – Burman, A. – Koivunen, A. – Kuittinen, E. – Luukannel, S. – Passi, S. – Särkkä, H. (2007): *Environments that support learning. Introduction to Learning Environments approach*. National Board of Education, Helsinki.
- McKinsey & Co. (2010): *How the most improved school systems keep getting better*. Executive summary. URL: http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Education_Intro_Standalone_Nov%2026.pdf
- Millar, Robin – Osborne, Jonathan (1998): *Beyond 2000: Science education for the future*. URL: <http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/Beyond%202000.pdf>
- Mourshed, Mona – Chinezi, Chijioke – Barber, Michael (2010): *How the most improved school systems keep getting better*. URL: http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf
- Mylona, Elza (2009): *Development Models of Curriculum*. Előadás. URL: https://cbase.som.sunysb.edu/som/fac_retreat_uploads/69.pdf
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- National Research Council (2010): *Exploring the intersection of Science Education and 21st Century Skills*. Margaret Hilton, Rapporteur. Centre for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. The National Academy Press, Washington, DC.
- OECD (2005a): *Formative assessment: improving learning in secondary classrooms*. OECD, Paris.
- OECD (2005b): *Problem Solving for Tomorrow's World: First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003*. OECD, Paris.
- O'Neill, Geraldine (2010): *Programme design. Overview of curriculum models*. In: UCD Teaching and Learning Resources, University of Dublin. URL: <http://www.ucd.ie/t4cms/ucdtlp00631.pdf>
- Osborne, Jonathan – Dillon, Justin (2008): *Science Education in Europe: Critical Reflections*. URL: http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/Sci_Ed_in_Europe_Report_Final.pdf
- Perjés István (2003): *Az iskola mítosza. Iskolaképek 2*. Aula Kiadó, Budapest.
- Perjés István – Vass Vilmos (2008): *A curriculumelmélet műfaji fejlődése*. Új Pedagógiai Szemle, március. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/perjes-istvan-vass>

- Roberts, D. A. (2007): *Scientific Literacy / Science Literacy*. In: Abell, S.K. – Lederman, N. G. (szerk.): *Handbook on Research in Science Education*, National Association for Science Teaching, Washington. URL: <http://faculty.education.ufl.edu/tsadler/Roberts-SciLit.pdf>
- Sahlberg, Pasi (2006): *Models of Curriculum Development. International trends and the way forward*. In P. Sahlberg (ed.): *Curriculum reform and implementation in the 21st century: policies, perspectives and implementation*. Proceedings of the International Conference on Curriculum Reform and Implementation. Ministry of National Education, Ankara, Turkey. 108–121. URL: <http://tusdcurriculum.wikispaces.com/file/view/Models+of+curriculum+development+ICC2005+copy.pdf>
- Smith, M. K. (1996, 2000): *Curriculum theory and practice, the encyclopaedia of informal education*. URL: www.infed.org/biblio/b-curric.htm
- Stenhouse, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann, London.
- S-TEAM: *Firing up Science Education*, URL: <https://www.ntnu.no/wiki/display/steam/SCIENCE-TEACHER+EDUCATION+ADVANCED+METHODS>

REMÉNYI JUDIT: TANTERV ÉS STANDARDOK VISZONYA A NEMZETKÖZI GYAKORLATBAN

Az oktatás alapvető kérdései minden korban és minden körülmények között ugyanazok: mit tanítunk, milyen céllal és hogyan, illetve – a múlt század utolsó évtizedei óta – emellett egyre hangsúlyosabban az is, hogy pontosan mit várunk el a folyamat végére. Ezekre a kérdésekre az oktatásszabályozás szintjén különböző dokumentumok adják meg a választ: tantervek (országos, regionális, helyi, alap- vagy kerettantervek), valamint más irányelveket és elvárásokat megfogalmazó dokumentumok, melyek tartalmazzák a tanítási-tanulási folyamat tematikáját, az elsajátítandó készségeket, ismereteket és attitűdöket, a fejlesztési célokat és az elvárható kimeneti követelményeket. Ha körületekintünk a nemzetközi gyakorlatban, változatos képet látunk abban a vonatkozásban, hogy melyik országban milyen dokumentumok léteznek, és ezek közül melyik mit is tartalmaz pontosan. Joggal vetődik fel hát a kérdés: miért és milyen dokumentumok az oktatás tartalmi szabályozói, és mi határozza meg azt, hogy ezek közül melyik mit foglal magába?

A tanterv jellegéből adódóan – típusától függő szemléletben és mélységben – szabályozhatja mindazokat az elemeket, amelyek a tanítási-tanulási folyamattal kapcsolatba hozhatóak, így például a folyamat eredményességének ellenőrzését szolgáló mérés és értékelés rendszerét és az ennek alapjául szolgáló követelményeket. A diagnosztikus, formatív és szummatív mérés és értékelés végigkíséri a tanítás-tanulás folyamatát, azzal szorosan összefonódik, ugyanakkor mint arra visszacsatolást jelentő gyakorlat attól függetlenül is megragadható. A több ország esetében standardok formájában megfogalmazott (kimeneti) követelmények, tanulási célok, illetve eredmények a fejlesztés irányának világos meghatározói, a folyamat tervezésének fontos eszközei és egyben az annak eredményességét ellenőrző mérés és értékelés viszonyítási pontjai – azaz egyszerre a rendszer szerves részei és attól függetlenül is leírható elemei. A teljesítésük formájában megnyilvánuló tudás, az elsajátított kompetenciák pedig a folyamat önállóan is létező produktumai. A standardok e tulajdonságát látva nem meglepő, hogy az egyes országok tanügyi szabályozásában hol egy egységes, hol külön dokumentum(ok)ban jelennek meg.

Több – európai és Európán kívüli – ország gyakorlatát megvizsgálva a következő fejlesztési utak és módok körvonalazódtak:

- a tanterv alapján, azzal összhangban dolgozzák ki a standardokat, és azokat külön dokumentumban jelentetik meg – pl. Új-Zéland
- a már előzetesen kidolgozott standardok alapján készülnek vagy készülhetnek az azoktól elkülönülő tantervek – pl. USA, Németország
- az önálló standardrendszer alapján készülnek a tantervek, majd egy következő fázisban a standardok beépülnek a tantervbe – pl. Ausztrália
- a standardok eleve a tartalmi szabályozás egy egységes dokumentumának a részét alkotják – pl. Skócia, Luxemburg
- a standardok – értve ezen az oktatási folyamat egyes szakaszainak végére elvárt tanulói teljesítményt – egy komplex minőségbiztosítási rendszer irányába mutató kritériumokat tartalmazó dokumentum szerves részei – pl. Oroszország

A tény, hogy egy adott országban a fejlesztés mely módja valósult meg, illetve hogy a standardok a tanterv részét alkotják-e vagy külön dokumentumban jelennek meg, összefügg azzal, hogy milyen a tantervi szabályozás formája, de közrejátszhattak más tényezők is. Új-Zéland, az Amerikai Egyesült Államok, Ausztrália, valamint Skócia, Luxemburg, Oroszország és Németország példájának elemzésével azt vizsgáljuk, hogy a standardok megjelenésének módja miként függ össze a tantervi szabályozás jellegével, ezt milyen szempontok befolyásolták az adott országban, illetve milyen egyéb tényezők játszhattak közre abban, hogy a standardok megjelenítésének milyen módja valósult meg. Vizsgálatunk a dokumentumok felépítésére és kialakulásának folyamatára, illetve annak indikátoraira, nem pedig a standardok jellemzőire és a tanulók fejlesztésében, valamint mérésében betöltött funkciójára koncentrált. Elemzésünkkel a hasonló jellegű hazai fejlesztésekhez szeretnénk szempontokat adni.

ÚJ-ZÉLAND

A tantervi szabályozás rendszere

Új-Zéland tantervi szabályozása kétszintű. A központi, minden angol tanítási nyelvű, állami finanszírozású közoktatási intézmény számára kötelező, jelenlegi változatában 2007-ben kiadott tanterv (The New Zealand Curriculum) alapján, egyéni sajátosságaik figyelembevételével készítik el az intézmények saját iskolai tanterveiket. Közbülső, a jogi szabályozás szempontjából kötelező érvényű dokumentum nincs, bár az iskolának több, a helyi tantervek elkészítéséhez támpontot nyújtó segédanyag és kézikönyv áll rendelkezésükre, melyeket az oktatási minisztérium égisze alatt publikáltak.

A The New Zealand Curriculum nemzeti alaptantervnek tekinthető, szemléletet formáló dokumentum: az iskolai nevelő-oktató munka feladatainak ismertetése mellett nevesíti azokat az alapvető értékeket és pedagógiai elveket, amelyekre az oktatás épül, meghatározza a kulcskompetenciákat és azt a nyolc műveltségi területet, melyet a tanítás-tanulás folyamatának le kell fednie, e nyolc terület fejlesztési követelményeivel együtt, valamint iránymelveket fogalmaz meg az iskolai tantervek elkészítéséhez. Ilyen módon az egységes célrendszert és tartalmi kereteket biztosítja. A hagyományosan sokszínű és nagyfokú intézményi autonómiára épülő új-zélandi oktatási rendszerben a helyi tantervek teret adnak az iskoláknak, hogy önálló elképzeléseiket a pedagógiai programba emeljék és az oktatási programjaikat részletesen kidolgozzák. Az oktatáspolitikai így kívánja biztosítani az intézmények szabadságát, az oktatási paletta változatosságát, ugyanakkor azt is, hogy az ország valamennyi iskolája hasonló színvonalú, tartalmában a XXI. század kihívásainak megfelelő és összevethető képzést nyújtson.

A dokumentum főbb fejezeteiben a műveltségi területek – anyanyelv, idegen nyelvek, matematika, társadalomismeret, természetismeret, művészetek, sport és egészség, technika – nevesítése mellett megindokolja a tantervbe kerülésüket és meghatározza alapvető tartalmi struktúrájukat. Konkrét tartalmi ajánlásokat nem tesz, ugyanakkor fejlesztési célként világos követelményeket fogalmaz meg mind a nyolc területre – az egyes műveltségi területek specifikumainak megfelelő kategóriákban. Az alaptantervben ezek a követelmények valamennyi terület esetében – az alap- és középfokú oktatás 13 évfolyamára vonatkozóan – nyolc szinten jelennek meg. E szintek és az

egy-
es évfolyamok megfeleltetését – azazhogy az egyes szintek elérése mely évfolyam
intervallumokban várható (el) – szintén tartalmazza a dokumentum.¹

A standardok rendszere

Az ún. nemzeti standardok (National Standards) rendszerét szövegértésből és írás-
készségből, ill. matematikából dolgozták ki az alapfokú oktatás nyolc évfolyamára
– évenkénti bontásban, a nemzeti tantervhez igazodva, többek között azzal a céllal,
hogy fokozzák a tanulók teljesítményét a kérdéses területeken. Azért éppen ezekre
az évfolyamokra és területekre esett a választás, mert ezek azok, amelyek valame-
nyi évfolyamon és területen megalapozhatják a sikeres iskolai karriert. A megfelelő
szintű anyanyelvi és matematikai kompetenciák megléte elengedhetetlen feltétele va-
lamennyi tantárgy tanulásának, illetve később a munkaerőpiacon való helytállásnak
és annak, hogy az iskolából kikerülő diákok a kor kihívásainak megfelelően képesek
legyenek az élethosszig tartó tanulásra. Így ezek azok a területek is, amelyeken a stan-
dardok bevezetésének egyéb céljai – a tanári értékelő munka megsegítése és a külön-
böző iskolákban elért eredmények összevethetőségének biztosítása – szintén különös
jelentőséggel bírnak.

A standardokat, azaz az egyes évfolyamok végére elvárt tanulói teljesítményeket,
elsajátítandó ismereteket és készségeket önálló, országos érvényű szabályozó doku-
mentum tartalmazza, külön az anyanyelvi és a matematikai kompetenciákra vonatko-
zóan. Az oktatási minisztérium gondozásában megjelent kiadványok egyfajta „tanári
kézikönyvnek” is tekinthetők. A szigorúan vett standardleírásokon túl megtaláljuk
bennük a standard fogalmának tisztázását, kontextusba helyezését, a standardok ki-
dolgozásának elvi alapjait és történetét, szerkezetük leírását, alkalmazásuk mikéntjét
– ennek a pedagógusok napi gyakorlatában újszerű rendszernek a könnyebb értelmez-
hetősége és használata érdekében.

Maguk a standardleírások az egyes készségek tekintetében 1-2 mondatos tömör
leírást tartalmaznak arról, hogy a tanuló milyen szinten és mire képes egy adott évfolyam
végén. A követelményeket valamennyi standard esetében a nemzeti alaptanterv
szintjeire vonatkoztatják. Szövegértésből, ill. íráskészségből meghatározzák a feldol-
gozandó és a létrehozandó szöveg jellemzőit. Matematikából a megfogalmazott elvár-
ások három területet ölelnek fel: algebra, geometria és statisztika.

A standardleírásokat minden esetben a leírt követelményeket illusztráló konkrét
példák, a standardra vonatkoztatott tanulói produktumok követik, megkönnyítendő
az elvek szintjén megfogalmazott elvárások értelmezését, a standardoknak a napi gya-
korlatban viszonyítási pontként való alkalmazását.

Ez utóbbiak – funkciójukat tekintve – azért is lényeges elemei a standarddoku-
mentumoknak, mert a standardok alkalmazása 2010-től kötelező az olvasás- és írás-
készség, illetve a matematikai kompetenciák iskolai szintű mérésében és értékelé-
sében. Standardokon alapuló központi, mindenkre kötelező országos mérés nincs.
A diákok teljesítményének mérése és értékelése a 10. évfolyamig teljes mértékben ta-
nári kompetencia (OTJ – overall teacher judgement of pupils). 1–8. évfolyamig mate-
matikából és anyanyelvből, ill. a tanítás nyelvéből az elsősorban fejlesztő célt szolgáló

1 The New Zealand Curriculum, <http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum>.

folyamatos tanári mérés és értékelés vonatkoztatási pontja kötelező jelleggel a standardok rendszere. S bár a világos követelményeket megfogalmazó standardok konkrét elvárásokat támasztanak a diákokkal szemben, nem teljesítésük nem jár szankciókkal – az évismétlésre utasítás nem „standard” gyakorlat az új-zélandi oktatási rendszerben.²

A fentebb ismertetett nemzeti standardokon túl átfogó standardstruktúrát dolgoztak ki Új-Zélandon a középfokú oktatást lezáró általános képesítés követelményrendszereként.³ Az ún. NCEA (National Certificate of Educational Achievement) többszintű, valamennyi műveltségi területet tantárgyi szerkezetben is lefedő, a nemzeti alaptanterv alapján kidolgozott önálló kimeneti kritériumrendszerét külön vizsgáljuk a képesítés részletes elemzésének szentelt esettanulmányban.

A nemzeti tanterv és a standardok viszonya

Akár a nemzeti tanterv fejlesztési céljait (achievement objectives) vizsgáljuk, akár a nemzeti standardokat (national standards), a tanulóval szemben támasztott követelményekkel találkozunk. Olvasva őket azt érzékelhetjük, nem is annyira tartalmuk, mint inkább szemléletük különbözik. Az alaptantervben megfogalmazott követelmények – melyekre a standardleírások „demand”-ként hivatkoznak –, ahogy azt elnevezésük is jelzi, fejlesztési célként, a tanulói teljesítményre vonatkozó célkitűzésként értelmezhetők, míg a standardok konkrét elvárásokat, kívánt teljesítményeket jelenítenek meg. Ami – az alaptanterv iránymutató szándékából adódóan – ott még csak elérendő cél, a standard dokumentumokban már elvárt eredmény (expectation).

Ugyanaz vagy legalábbis közel ugyanaz – más megjelenési formában? Mi indokolja ezt? Miért nem elég szabályozó a fejlesztési cél (achievement objective)? Miért van szükség a nemzeti standardra (national standard) is? És miért külön dokumentumban? A válasz gyökere Új-Zéland földrajzi adottságaiban, történelmi és társadalmi hagyományaiban keresendő. Az etnikailag és kulturálisan sokszínű, földrajzilag kis területe ellenére szétszabdalt, nem egyenletes népességszórású országban természetesen volt egy változatos iskolarendszer kialakulása, melynek megnyirbálása a demokratikus hagyományok megsértését jelentette volna. Ugyanakkor a gazdaság teljesítőképességének fenntartása és a modern társadalom igényeinek kielégítése érdekében szükségessé vált a mindenki számára egységesen magas színvonalú, a mai életben nélkülözhetetlen kompetenciák elsajátítását valamennyi tanuló számára lehetővé tevő oktatás biztosítása. Ezt az egységesen magas színvonalat hivatott szolgálni a központilag kiadott, kötelező érvényű alaptanterv, mely a követelményeket lényegében tartalmazza ugyan, de szemléletéből és műfaji sajátosságaiból adódóan célként fogalmazza meg. Az iskolák autonómiáját garantálandó más központi szabályozás a tantervek tekintetében nincs. Így a konkrét, a már részletesen kidolgozott tartalomhoz igazodó követelmények a helyi tantervekben jelen(het)nek meg. Az iskolák sokszínűsége, gyakran nem azonos színvonalú működése azonban nem jelent elég biztosítékot arra, hogy az egységes kimeneti szintet biztosítani hivatott alaptantervi fejlesztési követelmények a helyi tantervekben megjelenő követelményeken keresztül teljes mértékben betöltsék funkciójukat. A tapasztalatok azt mutatták, hogy célszerű nemcsak

2 National Standards, <http://nzcurriculum.tki.org.nz/National-Standard>.

3 National Certificate of Education (NCEA), <http://www.nzqa.govt.nz/qualifications-standards/qualifications/ncea/>.

a tervezés, hanem a kimenet nézőpontjából, a fejlesztés elvárt eredményeként, illetve az értékelés szempontjából is központilag megfogalmazni és kötelező érvényűvé tenni a követelményeket, hogy azok az alaptantervben megfogalmazott irányelvek szerint, az iskolák önállóságának megsértése nélkül teljesüljenek.⁴ Explicit kimeneti szabályozóként ezt a célt szolgálják a standardok, és ezért önálló dokumentumként jelennek meg.

A fentiek már önmagukban elég magyarázatot jelenthetnének arra, hogy miért jelennek meg a standardok külön, önálló dokumentumként – a tanterv alapján kidolgozva, azzal összhangban. Van azonban még egy tényező, amire érdemes odafigyelnünk, és ami a korábbiakból már kiviláglott: a tantervi szabályozás és a standardok között van némi „tér- és időbeli” eltolódás is. Míg a standardok a korábban már leírt prioritások következtében csak bizonyos területekre és évfolyamokra vonatkoznak, amelyeknél az országosan egységes és magas színvonalú teljesítmény elérése kiemelten fontos, az alaptanterv lefedi az összes területet és évfolyamot. A standardok évfolyamonként teljesítendő szinteket írnak elő, míg a tanterv nyolc szintje 13 évfolyamra vonatkozik. Az anyanyelven belül a standardok két kiemelt területre koncentrálnak, míg a tanterv annak valamennyi aspektusára. Ezeket az eltéréseket látva egyértelmű, hogy a standardok rendszere jelenlegi formájában nem illeszthető az egységes egészet alkotó tanterv struktúrájába. Külön dokumentumot kell alkotnia, melyben a világos vonatkoztatások teremtik meg a kapcsolatot és az összhangot a tantervvel. Ezért minden standardleírásban megtaláljuk, hogy az adott standard a tantervi követelmények melyik szintjével harmonizál. Azt az elvet figyelhetjük meg, hogy a tanterv egy szintje az alapfokú oktatás két évfolyamának felel meg, a 8. évfolyam végére a tantervi 4. szint teljesítése várható el. Az egyes évfolyamok végére teljesítendő szinteket meghatározó standardok tehát egy-egy tantervi szinten belül konkretizálják az elvárásokat. Nem mást írnak elő, de a szintek teljesítésének lehetőségét több évfolyamra kiterjesztő tantervi rendszert, „puhább” szabályozást határozottabbá teszik – a tantervben leírtakat pontosabb megvilágításba helyezve mind a tanulók fejlesztésének tervezéséhez, mind pedig értékelésükhöz jobban megragadható kritériumokat jelentenek.

Új-Zéland gyakorlatában van még egy – már említett – figyelemre méltó körülmény: a mérés és értékelés a 10. évfolyamig minden külső kontroll nélkül a tanuló saját tanárának hatáskörébe tartozik. Természetes, hogy ezt a feladatát a pedagógus a központi tanterv alapján kidolgozott helyi tanterv figyelembevételével végzi, mely így közvetve biztosítja az egységesen elvárt követelmények teljesülését és az egyes iskolákban elért eredmények összevethetőségét. Ugyanakkor kevésbé életszerű, hogy a tanárok nap mint nap a helyi vagy akár a központi tanterv szem előtt tartásával mérik és értékelik diákjaikat, és azt is tudjuk, hogy az egyes pedagógusok és iskolák, sőt tanulók esetében sok olyan tényező van, amely ellene hat a tantervi követelmények objektív mérés-értékelési érvényesülésének. Így akkor, amikor a folyamat ellenőrzése szempontjából oly fontos eredmények hitelessége a tét, illetve a hitelesség záloga az egyes pedagógusok munkája, célszerű egy olyan „eszköz” létrehozása és alkalmazása, mely a „rizikótényezőket” pozitívan befolyásolhatja. Ilyen eszköz lehet a standardok

4 Key assumptions, National Standards, <http://nzcurriculum.tki.org.nz/National-Standards/National-Standards-archives/Key-assumptions>.

tantervtől független vagy akár abból kiemelt leírása, amely a mérés-értékelés napi gyakorlatában mintegy „sillabuszként” használható. Új-Zélandon a standardok létrehozása és önálló, tanárikézikönyv-szerű megjelentetése – egyebek mellett – ezt a célt is szolgálja. A megjelentetésnek ez a módja lehetővé teszi, hogy az egyes standardokat példákkal illusztrálják. Erre tantervi keretek között semmiképpen sem lenne mód.

Mi az, amit az új-zélandi gyakorlat alapján összegzésként lezűrhetünk?

A tantervi szabályozás jellege és az adott országra jellemző adottságok és sajátosságok külön-külön, de együttesen is nagymértékben befolyásolják, hogy indokolt-e a tantervvel összhangban levő, de attól független standardrendszer kidolgozása. A központi, alaptanterv típusú dokumentum – még ha a fejlesztési célokként megfogalmazott elvárások formájában megfelelő mélységig is határozza meg a várható eredményeket – a további szinteken való tervezést megalapozó funkcióját tekintve nem biztos, hogy az adott országra jellemző sajátosságok miatt alkalmas arra, hogy ezeknek az eredményeknek az elérését is biztosítsa. Ugyanakkor – többek között éppen az adott országra jellemző sajátos körülmények miatt – a minimális és egyben optimális közös célrendszer elérésének biztosítása különösen fontos lehet. Ekkor, az országos alaptanterv és a helyi tanterv közötti közbülső egységes tanterv – pl. tantárgyi kerettantervek – hiányában szükségessé válik a tanterv alapján egy olyan szabályozórendszernek a létrehozása, amely a tantervvel összhangban, de attól elkülönülve szolgálja a kívánt teljesítmény elérését. Ebben az esetben kézenfekvő megoldás a kimeneti standardok önálló rendszerként való kidolgozása. A fejlesztés mellett az ellenőrzés eszközéül is szolgáló standardrendszer a tervezés központi dokumentumából, az alaptantervből kiindulva, időben az után készül el.

Ha bizonyos prioritások következtében a standardok sem horizontálisan, sem vertikálisan nem fedik le a teljes tantervet, illetve egyes megfontolások következtében szerkezetileg nem pontosan feleltethetőek meg a tantervi struktúrának, különálló megjelenítésük még inkább indokoltá válik. Ez az önálló megjelenítés pedig lehetőséget teremt a kritériumok világosabb és határozottabb kifejtésére.

A mérési és értékelési gyakorlat bizonyos jellemzői praktikussá tehetik a tantervtől független, de természetesen tartalmilag és szemléletében azzal teljes összhangban álló standardstruktúra meglétét. Új-Zélandon ezt az ún. „overall teacher judgement of pupils” indokolja – vagyis az a tény, hogy a tanulók értékelése az 1-10. évfolyamig teljes körűen tanári kompetencia, és pedig a diák saját tanárának feladata. Adott esetben indokolhatja ugyanezt más, pl. az iskolai nevelés-oktatás napi gyakorlatától elszakadó, mégis bizonyos képzési szinteknek vagy évfolyamoknak megfelelő követelmények teljesülését vizsgáló mérés és értékelés szükségessége is.

AMERIKAI EGYESÜLT ÁLLAMOK

Tanterv és standardok időrendisége és logikai kapcsolata az Új-Zélandon tapasztaltakhoz képest az Egyesült Államokban éppen fordított. Az államok túlnyomó többsége által elfogadott Közös Alapstandardokhoz (Common Core Standards) igazodva dolgozzák ki a kérdéses államok tanterveiket. Itt tehát felborulni látszik a dolgok előbb

tapasztalt rendje. Mi magyarázza ezt? Valóban felborul a rend, vagy csak egy másik lehetséges rendről, illetve megoldási módról van szó?

Ahhoz, hogy a kérdéseket meg tudjuk válaszolni, meg kell vizsgálnunk az Egyesült Államoknak mint független államok szövetségének oktatásszabályozási rendszerét és az országra mint egészre vonatkozó oktatáspolitikai célkitűzéseket. Az alkotmány tizedik kiegészítése az általános és kötelező oktatást az egyes államok hatáskörébe helyezi.⁵ Ennek következtében a közoktatás rendszere decentralizált, szövevényes és szerteágazó. Nincs országosan kötelező érvényű tanterv, sem központilag meghatározott rendje a tantervi szabályozásnak, de hiányoznak az egységesen előírt követelmények is. A tapasztalatok azt mutatják, hogy – ilyen körülmények között – az oktatási rendszer teljesítményének színvonala egyenetlen, a különböző államok különböző iskoláinak eredményei szélsőségesen eltérnek egymástól, sok a lemaradó diák. Ugyanakkor a kor kihívásainak való megfelelés kényszere azt diktálja, hogy valamennyi államban valamennyi gyermek számára elérhetővé váljon a magas színvonalú, korszerű, nemzetközileg is piacképes tudást garantáló oktatás. Ez a szükségszerűség oktatáspolitikai célkitűzésként is megfogalmazódik, majd 2001-ben a jogi szabályozás szintjén a szövetségi érvényű „Egy gyermek se maradjon le” (No Child Left Behind) törvényben manifesztálódik is. A 2002-ben bevezetett törvény újra megerősíti, hogy az államok rendelkeznek az oktatás tartalmáról, a követelményekről, a tantervekről és egyéb oktatási programokról, de megjelenik a teljesítmény, az elszámoltathatóság és az egységesítés elve is. A jogszabály szorgalmazza a standardalapú oktatási reformokat, előírja a tanulók rendszeres mérését és értékelését anyanyelvől (illetve a tanítás nyelvéből) és matematikából. A mérés és értékelés a 3–8. évfolyamon évenként kötelező, majd a 9–12. évfolyamok valamelyikén még egyszer meg kell ismétlődnie.⁶ Viszonyítási pontként kezdetben az államoként külön kidolgozott és elfogadott standardok rendszerét alkalmazzák. Országosan egységes követelményrendszert nem vezetnek be. Az államoként meghatározott standardok konkrét és világos követelmények támasztásával az oktatás eredményességének javítását hivatottak szolgálni, de kérdéses, hogy szövetségi szinten (akár csak közel) azonos színvonalat tűznek-e ki célként. Így hát az egyformán magas mércét állító oktatás biztosítása érdekében felmerül az igény az egyes államok rendszerének összehangolására, de még inkább egy közös standard létrehozására. Bármilyen központi, kötelező érvényű rendszer felülről történő bevezetése elképzelhetetlen volna a mélyen demokratikus hagyományokkal bíró Egyesült Államokban. A megoldás útja egy közösen fejlesztett konszenzusos dokumentum létrehozása, amelyet aztán minden állam saját törvényhozással ratifikáltathat (vagy akár el is utasíthat). Ez a dokumentum a 2010-re megszületett Közös Alapstandardok (Common Core Standards), melyet eddig az 50 tagállamból 45 fogadott el.⁷

A Common Core Standards világos és következetes rendszer. A tanulóval szemben magas színvonalú, de teljesíthető minimumkövetelményeket támaszt. A standardleírások egyértelmű eligazítást adnak az elvárható eredményekre vonatkozóan, a pedagógus számára könnyen alkalmazhatóak mind a tanulók fejlesztése, mind pe-

5 The United States Constitution, <http://constitutionus.com/>.

6 No Child Left Behind Act, <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>.

7 Common Core Standards, Development Process, <http://www.corestandards.org/about-the-standards/development-process/>.

dig értékelése terén. A kialakított standardstruktúra matematikából és angol nyelv és irodalomból – az iskolai, majd a későbbi karriert leginkább meghatározó két területen – fogalmaz meg teljesítménykritériumokat. A rendszer a teljes közoktatási spektrumot lefedi – az óvodától kezdve a középiskola befejezéséig. Megtaláljuk benne az iskolaalkalmasság feltételeit és a felsőfokú továbbtanuláshoz, illetve a munkaerőpiacra való belépéshez szükséges kimeneti kritériumokat is. Az elvárt tanulói teljesítményt mind ismeretek, mind pedig készségek tekintetében meghatározza, bár tartalmi szempontból csupán irányadó, nem törekszik a teljességre. A kimeneti követelményeket hol éves bontásban, hol két évfolyamonként, hol oktatási szakaszonként tartalmazza. Két különálló és nem teljesen egységes szerkezetű dokumentum – egy a matematikára, egy pedig az anyanyelvre vonatkozó szabályozó – és azok mellékletei alkotják. Az anyanyelvi standardok rendszere jól tükrözi azt a szemléletet, amely a nyelvet eszköznek tekinti – a nyelvi ismereteknek és készségeknek „nyelvi kontextusban” való megjelenítésén túl kiter azok más tantárgyi környezetben történő alkalmazására is, az olvasás- és íráskészség mellett helyet kap a hallott szöveg értése és a beszédképesség is. Matematikából kizárólag tantárgyspecifikus területekre bontva jelennek meg a standardok, de a dokumentum hangsúlyozza a tantárgy alapozó jellegét.⁸

Az USA-ban „történelmileg” úgy alakult a helyzet, hogy előbb született meg a közös kimeneti követelmények rendszere, mint ahogy az egységes országos tanterv gondolata akár csak fel is merülhetett volna. Akkor, amikor a tervezés folyamatának központosítása – bármilyen szinten és mélységig történjék is – az egyes államok autonómiájába való sértő beavatkozásnak tűnhetett volna, az egységes színvonal és kimenet biztosításának jogos igénye miatt a közös, ajánlott, de választható, az eredmények oldaláról közelítő standardrendszer bevezetése vállalható, mi több, szükséges volt. Az előre világosan meghatározott elvárások szem előtt tartásával „épül alá” a tanterv a standardstruktúrának, nem a tantervben célként meghatározott teljesítmények öltének testet standardok formájában. A standardok egységes tartalmi keretet jelentenek, és meghatározzák a közös célrendszert, de nem korlátozzák az egyes államok szabadságát a tantervi tervezés terén. Bármilyen rendszerű és szintű legyen is egy adott állam tantervi szabályozása, megjelenhetnek benne a helyi sajátosságok, az önálló elképzelések és az ott lényegesnek ítélt tartalmi elemek – értelemszerűen az elfogadott közös minimumhoz igazodva, azzal összhangban. Ezek a közös minimumkövetelmények pedig kritériumjellegüknél fogva nemcsak a közös célrendszert és tartalmi keretet biztosítják, hanem garantálhatják az egységes kimenetet is, miközben a rájuk szabadon építhető tantervek a tanítás-tanulás folyamatának szabhatnak medret.

Hogyan összegezzhetjük az Egyesült Államok példáján látottakat?

Bizonyos körülmények indokolttá tehetik a standardok rendszerének és dokumentumainak a tantervi szabályozást megelőző, önálló létrehozását. Az USA esetében az a tény, hogy az azonos és megfelelő színvonalú eredmények elérése különösen is hangsúlyos, párosulva a tervezés szabadságának jogos igényével, ilyen körülmény. De más olyan tényező is, amely indokolja a tanulási eredményeken alapuló szemlélet prio-

⁸ English Language Arts / Literacy Standards, Mathematics Standards, <http://www.corestandards.org/read-the-standards/>.

ritását, a folyamatorientált megközelítéssel szemben a produktumorientált előnyben részesítését, célszerűvé teheti a szabályozásnak ezt a módját.

Az előzetesen kialakított standardstruktúra a tantervek kidolgozásának alapjául szolgálhat. A tantervfejlesztésnek ez a módja a tervezés nagyfokú szabadságát teszi lehetővé, miközben a kimeneti követelményrendszer figyelembevétele által érvényesül az egységesség és az elszámoltathatóság elve is.

AUSZTRÁLIA

Ausztráliában szövetségi államformájából adódóan – az Amerikai Egyesült Államokhoz hasonlóan – a közoktatás ügye az egyes államok és tartományok minisztériumainak hatáskörébe tartozik. Az oktatáspolitikai országos szintű összehangolása a tagállamok illetékes minisztereit tömörítő Standing Council on School Education and Early Childhood (SCSEEC) feladata, amely a Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs (MCEECDYA) jogutódjaként 2012 januárjában jött létre. Ez a tanácskozó testület a fóruma a stratégiai célkitűzések egyeztetésének, míg a szövetségi oktatási minisztérium a közös célkitűzések gyakorlati megvalósításának a felelőse.⁹

A tantervi szabályozás kérdése a decentralizált oktatásirányítás következtében eredendően a tagállamok hatáskörébe tartozott. Az egységesítés első lépéseként – az országosan azonos kimeneti eredmények biztosítása érdekében – az egyes tartományok oktatási minisztereinek tanácsa 1996-ban anyanyelvi és matematikai minimumkövetelmények (literacy and numeracy benchmarks) kidolgozása mellett döntött. A tudományos alapon kifejlesztett standardok rendszerét széleskörű szakmai konzultációt követően 2000-ben hagyták jóvá, és két kiadványban, egy az anyanyelvre és egy a matematikára vonatkozó dokumentumban jelentették meg. Mind a két terület esetében a 3., 5. és 7. évfolyam végére írtak elő minimumszinteket.¹⁰ Következő lépésként 2003 júliusában a MCEECDYA a standardok rendszerének kiszélesítése mellett döntött, és elhatározta az ún. Statements of Learning létrehozását. Az eredeti terv szerint anyanyelvből, matematikából, természet- és társadalomismeretből fogalmaztak volna meg országosan érvényű kimeneti követelményeket a 3., 5., 7. és 9. évfolyam végére. 2005-ben a kor kihívásaira reagálva a kidolgozandó standardok körét kiterjesztették az informatikára is. Az anyanyelvi standardok elsőbbséget élveztek. Az ezeket tartalmazó – az egyes tartományok oktatásért felelős vezetőinek és szakembereinek konszenzusával létrejött – dokumentumot 2005-ben hozták nyilvánosságra, majd 2006-ban elkészült a többi terület standardrendszere is.¹¹ Az egységes és összevethető oktatási eredmények biztosításán túl a standardstruktúra a tantervi tervezés összehangolását is hivatott volt szolgálni. Bevezetésük után az egyes tartományok tanterveit úgy kellett kiala-

9 SCSEEC, <http://scseec.edu.au/>.

10 Literacy Benchmarks Years 3, 5, 7, <http://cms.curriculum.edu.au/litbench/default.asp>.

Numeracy Benchmarks Years 3, 5, 7, <http://cms.curriculum.edu.au/numbench/index.htm>.

11 Statements of Learning, http://www.curriculum.edu.au/mceecdya/statements_of_learning,22835.html.

kítani, hogy az abban foglaltak elsajátítása a tanulók számára garantálja a központilag meghatározott standardoknak való megfelelést.¹²

A megfogalmazott követelmények teljesülésének ellenőrzésére létrehoztak egy a standardokra épülő országos mérési és értékelési rendszert is, illetve a már létező rendszereket a standardokhoz igazították. A Nemzeti Mérési és Értékelési Program (National Assessment Program) keretében anyanyelvből és matematikából 2008-tól évenként országosan kötelező mérést vezettek be a 3., 5., 7. és 9. évfolyamon.¹³ Természetismeretből, társadalomismeretből és informatikából 2003 óta mérnek reprezentatív mintán – évenként ciklikusan váltakoztatva a három területet. A méréseket a 10. évfolyamon – természetismeretből a 6. és 10. évfolyamon – végzik.¹⁴ A program célja az oktatási rendszer eredményességének vizsgálata, az elvárt követelményeknek való megfelelés ellenőrzése, az esetleges színvonalbeli eltérések diagnosztizálása.

A Literacy and Numeracy Benchmarks dokumentumok az oktatás két kiemelt fontosságú területére koncentrálnak, míg a Statements of Learning dokumentumok már valamennyi alapvetőnek ítélt területét lefedik. A kidolgozott standardok mind a két esetben meghatározzák azokat a készségeket, képességeket és ismereteket, amelyekkel a tanulónak egy adott oktatási szakasz végén rendelkeznie kell. A „benchmark” formájában megfogalmazott követelmények minimumelvárásokat, a „statement of learning” formájában megfogalmazottak pedig optimális teljesítményt jelentenek – azt a szintet, amely egészséges kihívást jelent ugyan, de még valamennyi diák számára elérhető. A „benchmark” a szükségést, a „statement” a lehetőséget állítja mind a tanár, mind a diák, mind pedig a szülő elé. A minimumstandardok elsődleges funkciója, hogy adott kimeneti pontokon egységes viszonyítási alapot, megfelelő színvonalú és összevethető eredményeket biztosítsanak. Kimeneti szabályozóként ugyanakkor visszahatnak a tanítás-tanulás folyamatára és annak tartalmára is. Az optimális teljesítményre kidolgozott standardoknál ez a két funkció már lényegében egyenlő súllyal jelenik meg. Egyik oldalról az azonos kimeneti szinteket, másik oldalról a tantervi tervezés alapját biztosítják.

Ausztráliában az egységes és magas színvonalú oktatás garantálásának érdekében nem elégedtek meg az országosan kötelező érvényű standardok bevezetésével. Az évezred első évtizedében ismét napirendre került a nemzeti tanterv kidolgozásának gondolata. 2008 decemberében fogadta el az MCEECDYA a Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians dokumentumot. Ez a nyilatkozat fogalmazza meg azokat az oktatáspolitikai irányelveket, amelyek alapján a tantervfejlesztési folyamat elindulhatott. Az egységes, valamennyi állam és tartomány számára kötelező országos tanterv elkészítése az ACARA (Australian Curriculum and Assessment Reporting Authority) feladatkörébe tartozik. A 2009 óta tartó folyamatos fejlesztő munka eredményeként angolból, matematikából, történelemből, földrajzból és természetismeretből az alap- és középfokú oktatás valamennyi évfolyamára (F-12) elkészültek a tantervek, és azokat az oktatási miniszterek tanácsa jóváhagyta. További hat terület – művészetek, testnevelés és sport, állampolgári ismeretek, gazdasági ismeretek, tech-

12 Statements of Learning, NAP, <http://www.nap.edu.au/naplan/statements-of-learning.html>.

13 NAPLAN, <http://www.nap.edu.au/naplan/naplan.html>.

14 NAP Sample Assessments, <http://www.nap.edu.au/nap-sample-assessments/nap-sample-assessments.html>.

nika, idegen nyelvek – tantervei a végső jóváhagyás előtt állnak. A már jóváhagyott tantervek implementációja megkezdődött – a bevezetés pontos üteméről az egyes államok és tartományok saját hatáskörükben döntenek.¹⁵

Ausztráliában tantervként nem egy alapidokumentum készült, amely magában foglalja a pedagógiai elveket és célkitűzéseket, és egyben kitér az egyes műveltségi területekre, hanem az egyes műveltségi területek, tárgyak országosan egységes tanterveit, lényegében kerettanterveit dolgozták ki. A szemléletformálás és az irányelvek kijelölése megtörtént a Melbourne Declarationben, illetve az először 2009-ben közzétett – majd azóta folyamatosan frissített – The Shape of the Australian Curriculum dokumentumban. A tantárgyi kerettantervek kitérnek az adott tárgynak a szerepére, oktatásának célkitűzéseire, bemutatják és magyarázzák a tanterv struktúráját, meghatározzák – kompetenciaalapú megközelítésben – a tanítás-tanulás folyamatának tartalmát és elvárt eredményeit, esetenként konkrét elsajátítandó ismeretekre is ajánlást tesznek. A dokumentumokban a követelmények ún. „achievement standard”-ek formájában fogalmazódnak meg. A standardok, amelyek korábban öt műveltségi területen külön dokumentumot alkottak, az egységes nemzeti kerettantervek megszületésével – valamennyi területen – azok szerves, beépült részévé váltak.¹⁶ A tantervek teljes elkészülte és bevezetése után a központi országos mérések alapjául az azokban meghatározott standardok fognak szolgálni. Így a korábbi Statements of Learning dokumentumok jelentőségüket és hatályukat veszítik.¹⁷

Mik az ausztrál példa konklúziói?

A tanítás-tanulás folyamatának eredményeit megtestesítő standardok lényegileg hozzátartoznak a folyamathoz. Így a folyamat minden aspektusát országosan egységesen szabályozó dokumentumban, a tantervben is helyet kapnak. Ez a megoldás formailag is hangsúlyozza folyamat és kimenet összhangját.

A standardok beemelése a tantervbe az országos egységesítési törekvéseket különösen is hangsúlyossá teszi – az azonos színvonalat mind a folyamat, mind pedig a produktum oldaláról biztosítani kívánják, és ezt a törekvést azzal hangsúlyozzák, hogy egyetlen szabályozó dokumentumot hoznak létre.

A tantervi standardokra épülő országos mérések megfelelő visszajelzést adhatnak a rendszer eredményességéről, tükröt tarthatnak a folyamatnak, ha a mérés-értékelés szempontjából a kritériumok a mindennapok gyakorlatában elvesznek is a tantervben.

Az Egyesült Államokban az egységes tanterv, Új-Zélandon pedig az országos mérés-értékelési rendszer hiánya különösen is indokoltta teszi önálló standard dokumentumok meglétét. Országos kerettanterv és központi mérés-értékelés mellett jól funkcionálhat egy tartalmilag és formailag is ötvöztött tanterv-standard struktúra.

15 Development of the Australian Curriculum, http://www.acara.edu.au/curriculum/curriculum_design_and_development.html.

Learning areas / Subjects, http://www.acara.edu.au/curriculum/learning_areas/learning_areas.html.

16 The Australian Curriculum, <http://www.australiancurriculum.edu.au/>.

17 Statements of Learning, NAP, <http://www.nap.edu.au/naplan/statements-of-learning.html>.

LUXEMBURG ÉS SKÓCIA

Míg Ausztráliában előbb dolgozták ki a standardokat és csak egy következő lépésben a nemzeti tantervet, melybe a standardokat már szervesen beleépítették, addig Luxemburgban és Skóciában eleve a standardok formájában megfogalmazott követelményeket is tartalmazó tantervi dokumentumot hoztak létre. A kötelező oktatás első nyolc évére (az iskola-előkészítő szakasztól az alapfokú oktatás végéig tartó ciklusokra) vonatkozó luxemburgi tanterv (Plan d'études) „niveaux de compétence”, a skóciai tartalmi szabályozó dokumentum (Curriculum for Excellence) a teljes iskolaköteles korra (5–16 éves korig) „statements of experiences and outcomes” elnevezéssel határoz meg teljesítendő szinteket.

Luxemburgban a 2009. januári oktatási reform következtében új törvényi szabályozás lépett életbe, mely a 2009/2010-es tanévtől hatályos. A bevezetett változtatások mind szerkezeti, mind pedig szakmai szinten érintették az oktatás első 9 évfolyamát. A reform részeként az alapfokú oktatásban létrehoztak egy kompetenciaskálát, melyen meghatározták a kétéves ciklusok végére teljesítendő minimum kompetenciaszinteket. Az alapkészségekre vonatkozóan megfogalmazott standardok rendszere valamennyi műveltségi területre kiterjed. A standardstruktúrát – a minisztérium kezdeményezésére – tanári munkacsoportok dolgozták ki. A kompetenciaalapú megközelítés szemléletváltást hozott a mérés és az értékelés rendszerében is: a diákok mérése és értékelése az előre meghatározott standardok alapján történik – kötelező jelleggel. A kompetenciaalapú oktatás és a standardokra irányuló értékelési rendszer bevezetésével az oktatásirányítás az esélyegyenlőséget és az átjárhatóságot kívánta biztosítani egy korábban erősen szelektáló, szegregáló oktatási struktúrában. Az alapfokú oktatás nemzeti tanterve (Plan d'études) a standardleírásokon túl még két egységet tartalmaz műveltségi területenként: standard példákat és ajánlott tartalmakat. Ezen felül ciklusonként meghatározza az egyes készségek fejlesztésére fordítandó heti, ill. éves óraszámot.¹⁸

A jelenlegi skót nemzeti alaptanterv (Curriculum for Excellence) első változatát 2004 novemberében publikálták. A kutatások és tapasztalatok felhasználásával átdolgozott, megújított változatot 2009-ben tették közzé. Az iskolák ennek alapján továbbfejlesztett tanterveinek implementációja a 2010/2011-es tanévben kezdődött. A dokumentum nyolc tantervi területet – nyelvek (anyanyelv, modern és klasszikus idegen nyelvek), matematika, természetismeret, társadalomismeret, sport és egészség, művészetek, technika, vallás és erkölcstan – határoz meg, és ezen felül, illetve ezek közül hármat külön ki is emel. Ez a három terület az anyanyelvi és a matematikai műveltség, valamint a sport és az egészség (literacy, numeracy, health and wellbeing). Megkülönböztetett szerepüket az indokolja, hogy a tanterv központi célkitűzéseinek teljesülése – valamennyi diák sikeres tanulóvá, magabiztos személyiséggé, felelős állampolgárrá és eredményes „csapatjátékossá” válása – szempontjából kiemelt jelentőségűek. Fejlesztésük ezért a teljes tantervet átívelő feladat, melyben valamennyi pedagógusnak szerepe van. Az egyes műveltségi területek tanterveinek súlypontját

¹⁸ Plan d'études, <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/systeme-educatif/cen/cens/plan-etudes/fr.pdf>.

az „elvek és gyakorlat” (principles and practice) című bevezetést követő „tapasztalatok és eredmények” (experiences and outcomes) táblázatok képezik. Az „elvek és gyakorlat” fejezetek kitérnek az adott terület specifikus céljaira, leírják a struktúráját, módszertani ajánlásokat tesznek a tanítási és a mérési-értékelési gyakorlat hatékonyságáért. A „tapasztalatok és eredmények” szekciók rövid állítások (statements) formájában fogalmazzák meg az elvárt eredményeket (outcomes) és azokat a tevékenységeket, tapasztalatokat (experiences), melyek segítségével ezeket a diákok elérhetik. Valamennyi műveltségi terület tantervében olvasható a részletes követelmények előtt néhány olyan általános állítás, mely az alap- és középfokú oktatás teljes vertikumára vonatkozó alapvető fejlesztési célokat jelöl meg. Ezután következnek táblázatos formában a részletes „állítások” (statements), melyek elrendezése követi az adott terület struktúráját. A standardok kompetenciákra vonatkoznak, öt kimeneti szinten (early→fourth) határoznak meg elvárt teljesítményeket.¹⁹

Mind a luxemburgi, mind pedig a skót alaptantervnek központi elemei a standardok. Mindkét dokumentum a kompetenciák tekintetében fogalmaz meg követelményeket, azaz mind a két tantervet alapvetően a produktumorientáltság és a kompetenciaalapú megközelítés jellemzi. Hasonlóságuk mellett azonban szembe-tűnő különbségük is. A skót Curriculum for Excellence olyan stratégiai alapidokumentum, amellyel rendszerszintű összhangban áll a közoktatás valamennyi szabályozó és támogató eleme. A luxemburgi Plan d'études csak az alapfokú oktatás szintjét fedi le; ez az a szint, amelyen az oktatási reformok következtében már rendszerszerű az összhang. Jelentősen eltér a két tanterv abban is, amit a gerincüket képező standardokon kívül magukban foglalnak. A luxemburgi tantervben a *mi?* és a *mit?*, a skóciában a *hogyan?* a hangsúlyos. Míg a standardokon túl a luxemburgi dokumentum tartalmakat ajánl, teljesítménypéldákat ad és órakereteket ír elő – azaz az átadandó tudás halmazára koncentrálnak –, addig a skót a célok elérését segítő tapasztalatokra és tevékenységekre fókuszál – azaz a tanítás-tanulás folyamatának irányába ad kitekintést. Ez a különbség magyarázható azokkal a hagyományokkal, melyeket a tantervi tervezés terén tapasztalhatunk a két országban. Luxemburgban – ahogy az még a jelenlegi érettségi vizsgákból is látható – hagyományosan a tartalomra, az elsajátítandó tudáselemekre helyezik a hangsúlyt. Az angolszász oktatási kultúrában viszont mély gyökerei vannak a tevékenységközpontúságnak.

A standardokhoz igazodó mérést és értékelést a két országban szintén egymástól eltérő módon igyekeznek meg támogatni. Luxemburgban maga a tanterv tartalmaz a mérési és értékelési gyakorlatban viszonyításhoz felhasználható példákat, illetve az előírt kompetenciaszintekre épülő kötelező országos méréseket végeznek. Az alapfokú szakaszban a kötelező oktatás 5. és 8. évében mérnek – az 5. évfolyamon németből és matematikából, a 8. évfolyamon németből, franciából és matematikából.²⁰ Skóciában a tanterv mérési és értékelési elveinek gyakorlatba ültetését a Building the Curriculum segédkönyvsorozat 5. kötete segíti, illetve a pedagógusoknak 2011 szeptemberétől rendelkezésükre áll egy online mérési és értékelési feladatbank (National

19 The Curriculum in Scotland, <http://www.educationscotland.gov.uk/thecurriculum/>.

20 CHAPTER 6: Student Assessment, OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes, Country Background Report: Luxembourg, OECD 2011, <http://www.oecd.org/edu/school/LuxembourgCBR.pdf>.

Assessment Resource, NAR).²¹ Országos méréseket (Scottish Survey of Literacy and Numeracy, SSLN) csak mintán végeznek – a tanterv szintjeivel összhangban, évenként változtatva az anyanyelvet (literacy) és a matematikát (numeracy).²²

Mit láthatunk Luxemburg és Skócia példáján?

Amikor az esélyegyenlőség, az összevethetőség és az átjárhatóság biztosítása érdekében az azonos kimeneti eredmények garantálása az oktatáspolitikai meghatározó törekvése, akkor a standardok a nemzeti alaptantervbe is bekerülhetnek, különösen, ha az adott országban a tantervi tervezésnek nincs más központi dokumentuma. Az így létrejövő tartalmi szabályozók produktumorientáltak. Az elvárt eredmény felmutatásával támogatják meg a tervezés folyamatát, segítik az iskolák helyi tanterveinek elkészítését, és egyben a mérés-értékelés vonatkoztatási pontját is világosan megjelenítik.

A mérés-értékelés gyakorlatának egységességét további eszközök is segíthetik. Ilyenek lehetnek az országosan kötelező mérések, online feladatbankok vagy egyéb kiadványok, tanári segédanyagok.

OROSZORSZÁG

Az oktatás tartalmát szabályozó dokumentumok

A Szovjetunió utódállamai közül a legnagyobb területű és lélekszámú Oroszországi Föderációban a szovjetrendszer megszűnésével már az 1990-es évek első felében megkezdődött, majd az új évezred első évtizedében is dinamikusan folytatódott az oktatás reformja. A változások mind az iskolarendszer szerkezetét, mind pedig az oktatás tartalmát érintették. A jelenleg 4 + 5 + 2-es iskolaszervezetben az oktatásirányítás legfőbb szabályozó dokumentuma két évtizeden keresztül az 1992-es oktatási törvény volt, melyet többszöri módosítás után 2012 végén váltott új törvény. Már az 1992-es jogszabály 2007-es módosított változata, majd pedig a 2012-es törvény a tartalmi szabályozás központi dokumentumaként a közoktatás valamennyi iskolatípusának valamennyi szakaszára nézve az ún. állami oktatási standardokat (федеральные государственные образовательные стандарты) határozza meg.²³ Az általános alap- és középfokú oktatásra vonatkozó standardokat oktatási minisztériumi rendelet formájában adták ki 2009 és 2012 között. Az elemi (начальная) iskola – a kötelező iskolai oktatás első négy éve – standardja 2009 őszén látott napvilágot, majd 2010 és 2011 őszén is módosították. Az ötéves általános alapozó (основное) és a kétéves középfokú (среднее) képzés standardjai pedig 2010 decemberében, illetve 2012 áprilisában kerültek nyilvánosságra. A standardok alkalmazásának bevezetése 2010-től 2020-ig felmenő rendszerben

21 National Assessment Resource, <http://www.educationscotland.gov.uk/learningteachingandassessment/assessment/supportmaterials/nar/>.

22 Scottish Survey of Literacy and Numeracy, <http://www.educationscotland.gov.uk/learningteachingandassessment/assessment/ssln/index.asp>.

23 Об образовании, Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 года N 3266-1, http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%1%82%D1%8B?events_sections=35.
Об образовании в Российской Федерации, Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%1%82%D1%8B/2974>.

zajlik, és az állami iskolákban kötelező. Létrehozásukat és alkalmazásuk kötelezővé tételét az oktatáspolitikát vezérlő több célkitűzés is indokolta: az oktatás eredményességének növelése, az egységes képzési és intézményi színvonal megteremtése, a tanulók mérésének és értékelésének objektivizálása. Ezek azok a törekvések, melyeket a minisztérium által a 2013–2020-as időszakra kiadott Az oktatás fejlesztése (Развитие образования) című állami cselekvési terv is prioritásként említ.²⁴

Az oktatási törvény értelmében az adott iskolatípusra és oktatási szakaszra vonatkozó standard dokumentum alapján készül az ún. oktatási-nevelési program (образовательная программа). Ezt az egyes intézmények maguk készítik, azaz tekintetük őket helyi tanterveknek. Ezen felül készül(het)nek központi mintaprogramok (примерные образовательные программы) pl. a minisztérium megbízásából, melyeket az iskolák segítségként felhasználhatnak saját tantervük kidolgozásánál.²⁵ Ily módon a tartalmi szabályozás rendszere tekinthető két-, illetve háromszintűnek.

A standard dokumentumok jellege, tartalma és felépítése

A fent leírtak alapján, illetve a dokumentumok mélyebb ismerete híján úgy tűnhet, hogy az orosz rendszer leginkább az Amerikai Egyesült Államok példáját idézi: egy egységes központi kimeneti követelménystruktúrára épülhet a tanterv, a konkrét oktatási program – az USA-ban az egyes államoké, szabadon választható módon, Oroszországban az önálló intézményeké, kötelező jelleggel. Az orosz oktatási törvénnyel, valamint a standard dokumentumokkal való alaposabb megismerkedés azonban nyilvánvalóvá teszi, hogy a hasonlóság csak látszólagos. Az egyes iskolatípusok standardjait meghatározó rendeletek nemcsak az adott oktatási szakasz végére teljesítendő kimeneti követelményeket határozzák meg explicit állítások formájában, hanem az iskolák helyi tanterveinek felépítésére vonatkozóan is konkrét elvárásokat, „standardokat” fogalmaznak meg. Ezek a világos irányelvek megadják, hogy mit (célok, tartalmak, tevékenységek, mérés-értékelés rendszere, tanórák száma, diákok terhelése, sajátos nevelésű igényű gyermekkel való foglalkozás stb.) és milyen struktúrában kell a helyi nevelési-oktatási programoknak tartalmazniuk. Ehhez hasonló, bár kevésbé részletes útmutatást az eddig vizsgált országok közül az új-zélandi nemzeti tanterv esetében láttunk. Ugyanakkor ott tanterv és standard leírások külön dokumentumot alkottak, ellentétben Oroszországgal, ahol a standardok és az egyéb tantervi elemekre vonatkozó szabályozók egyetlen dokumentum részei, akárcsak Luxemburgban és Skóciában. Utóbbiaktól azonban különbözik abban, hogy míg a standardleírásokon túl a luxemburgi Plan d'études tartalmi ajánlásokat tesz, a skót Curriculum for Excellence pedig a tanulói tevékenységekre koncentrál, addig az orosz „standard” szerkezeti előírásokat tartalmaz. Mi több, a hagyományos alaptanterv hatáskörét túllépve kiter az oktatás személyi és infrastrukturális feltételeire, az oktatás körülményeire, a megfelelő környezet megteremtésére. Teszi mindezt nem egyetlen, hanem iskolatípusonként külön dokumentumban. Azaz összességében nézve és jellegüket tekintve a standarddoku-

24 Развитие образования, 2013–2020 годы, Министерство образования и науки Российской Федерации,
<http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%BF%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%81-%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%80/4200>.

25 Примерные образовательные программы, <http://old.mon.gov.ru/dok/fgos/7195/>.

mentumok inkább keltik egy egységes struktúrába rendezett kerettantervrendszer benyomását, mint egy mindent átfogó alaptantervét.

A közoktatás három alapvető szakaszának (начальное-основное-среднее образование) „standardja” szerkezetileg azonos felépítésű, mindegyik dokumentum négy nagy fejezetből áll: az általános rendelkezéseket a nevelési-oktatási standardok, majd pedig a helyi tantervfejlesztés kritériumai és az iskolai programok implementációjának egyéb feltételei követik. A bevezető után következő három nagy egység mindegyike azonos súllyal és lényegében azonos terjedelemben jelenik meg. A tanítási-tanulási folyamat elvárt eredményeivel kapcsolatban a dokumentumok három kategóriában fogalmaznak meg állításokat: a személyiségfejlesztés területén, illetve a keresztntantervi kompetenciák és a műveltségterületenkénti/tantárgyankénti követelmények vonatkozásában. A szaktárgyi elvárások esetében kiemelt hangsúlyt kapnak a készségek-képességek, de jelentős súllyal szerepelnek attitűdre vonatkozó elvárások is. Az elsajátítandó kompetenciák összessége jól kirajszolja a lehetséges tartalmi elemek körét is. A nevelési-oktatási standardok az adott iskolatípus kimeneti követelményei, évenkénti vagy más szakaszos bontást a dokumentum nem tartalmaz. A helyi iskolai programok elkészítését szabályozó standardok egyebek mellett világosan meghatározzák az adott oktatási szakasz minimális és maximális tanulói óraszámát, a kötelező tárgyakat, a kötelező tárgyakra fordítandó és a szabadon felhasználható órakeret arányát – ez utóbbi az elemi oktatásban 80–20%, míg a másik két szakaszban 70–30%. A szabadon tervezhető keret lehetőséget biztosít a specializációra, illetve az iskola programjának a helyi sajátosságokhoz igazítására. Az utolsó nagy fejezetben meghatározott implementációs kritériumok az országosan egységes nevelési-oktatási standardok és a szigorú kritériumok alapján kidolgozott iskolai programok által biztosítható magas színvonal tényleges elérését kívánják garantálni azáltal, hogy legalább elvárások szintjén megfogalmazzák a gyakorlati megvalósítás elengedhetetlen feltételeit.²⁶

Milyen új szempontokkal gazdagodhatunk az előbbiekhöz több ponton hasonló, mégis egyedi és újszerű vonásokat is viselő orosz standardstruktúra vizsgálata alapján?

Az országosan egységes és magas színvonalú oktatás biztosítása érdekében az oktatáspolitikai dönthet a standardfejlesztés mellett. A tanítás-tanulási folyamat kimeneti követelményeit meghatározó standardstruktúra, standarddokumentum vagy dokumentumok megléte azonban önmagában nem elegendő ahhoz, hogy az oktatás eredményességét javítsa – különösen nem, ha az intézmények adottságai és lehetőségei nagyon eltérőek. Ilyenkor – a standarddokumentumokkal összhangban – szükséges lehet egyéb központi szabályozók, jelen esetben tantervi irányelvek és implementációs feltételek kidolgozása, melyek a standardok hatékony bevezetését segítik. A különböző elemek szerves egységét kiemeli, hogy valamennyiük standard formájában és egyetlen dokumentumban, egy már-már teljes, komplex minőségbiztosítási kritériumrendszerben jelenik meg. Az pedig, hogy egy ilyen összetett szabályozó dokumen-

²⁶ Федеральные Государственные Образовательные Стандарты: начальное общее образование (1-4 кл.), основное общее образование (5-9 кл.), среднее (полное) общее образование (10-11 кл.), <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%B-D%D1%82%D1%8B/543>.

tumrendszer szerkezetileg iskolatípusokra bomlik, és nem egyetlen alapjogszabályban kap helyet, megkönnyíti az alkalmazást.

A központi szabályozás és intézményi autonómia helyes aránya a tantervfejlés egyik örök dilemmája. Különösen kényes kérdés ez egy olyan diktatórikus múltra visszatekintő államban, mint amilyen Oroszország is. Az összevethetőség és az esélyegyenlőség megkívánja az állami irányítást, ugyanakkor az intézményi sajátosságok és nem utolsósorban a szövetségi államforma a helyi, területi önrendelkezést. Az orosz oktatási „standardcsomag” a történelmi múlt örökségét és a jelen adottságait optimálisan figyelembe vevő szabályozási gyakorlatot látszik megvalósítani. A nevelési-oktatási standardok az egységesség és a magas színvonal remélt zálogai. A mindenkire nézve kötelező kimeneti követelmények mellett azonban nincsen ott az elmúlt század évtizedeire oly jellemző „pontosan mit és hogyan?” utasítás. A helyi tanterv kidolgozását világos irányelvek, esetenként konkrét előírások szabályozzák ugyan, de ezek nem kötik meg teljesen az iskolák kezét, teret engednek a regionális és lokális, a nyelvi és nemzeti(ségi) sajátosságok érvényesítésének. Egyben kapaszkodót is biztosítanak a korábbi gyakorlatuk alapján nem feltétlenül az önálló programalkotáshoz szokott intézmények számára. A feltételrendszerre vonatkozó kritériumok pedig szembesítik a (sokszor nagyon különböző erőforrásokkal rendelkező) iskolákat – s talán nem csak őket – azzal, hogy mik azok a körülmények, melyek nélkülözhetetlenek az eredményes munkához. Bár ezen a területen talán a legnagyobb kérdés az, hogy az igények és elvárások megfogalmazása mennyiben segít hozzá a sikerhez.

NÉMETORSZÁG

Ha Oroszországban nem is, Németországban találunk európai példát az USA mintájának megfelelő standardrendszerre. A hasonlóság gyökere minden bizonnyal az, hogy Németországban mint szövetségi államban az oktatás rendszere, akárcsak az Egyesült Államokban, decentralizált. A 16 szövetségi tartományban lényegében 16 különböző – több ponton ugyan hasonlóságokat is mutató, de sok vonásában mégis kisebb-nagyobb mértékben eltérő – önálló oktatási rendszer működik. Ez azért alakulhatott így, mert a közoktatás ügye itt lényegében teljes egészében az egyes tartományok saját hatáskörébe tartozik, ahogy az USA-ban a tagállamokéba. Az oktatáspolitikai országos szintű összehangolása, Ausztráliához hasonlóan, az illetékes minisztereket tömörítő tanácskozó testület feladata. Az ún. „Kultusministerkonferenz” (KMK) ajánlásai és döntései országos érvényűek.

Mivel a tervezési és szervezési feladatokért, így a tartalmi szabályozás irányelveinek kidolgozásáért és az iskolák szakmailag hatékony működtetéséért is a tartományi szakminisztériumok felelősek, az országot mind tantervi tervezés, mind pedig a követelmény- és vizsgarendszerek tekintetében sokszínűség jellemezte, és több szempontból jellemzi még ma is. Ez a sokszínűség évtizedeken keresztül a rendszer erényének látszott, az esetleges hátulütői nem voltak szembetűnőek. Az Európa egyik legjobbnak tartott oktatási rendszerét magáénak tudó Németország oktatáspolitikájának és közvéleményének szemléletében a döntő változást a 2000-es PISA-mérés eredményeivel való szembesülés hozta. A német diákok a mérésen az OECD-országok átlaga alatt teljesítettek, az érvényes tantervi normák alapján magas szintűnek vélt tudásuk nem bi-

zonyult megfelelően alkalmazásképesnek. Teljesítményük nemcsak átlagában maradt el az elvárttól, hanem országon belül, területenként is jelentősen eltért. Nyilvánvalóvá vált, hogy a tradicionális, a tanterv tartalmi elemeit hangsúlyozó, a bemenetre (input) koncentráló megközelítés önmagában nem eredményez a modern kor követelményeinek megfelelő piacképes tudást, illetve hogy a területi különbségek nem pusztán regionális sajátosságok, hanem jelentős színvonalbeli eltérések is. A helyzet orvoslására a kultuszminiszterek konferenciája a szaktárgyi kompetenciákat középpontba helyező, országosan egységes és magas színvonalú követelményrendszer kidolgozását határozta el. Olyan, az alapvető műveltségi területeket lefedő és az oktatás fő szakaszainak kimenetére kiterjedő standardrendszer fejlesztését célozták meg, mely szükséges és elégséges közös „tudásmagot” garantál valamennyi tartomány valamennyi iskolájában. Az egységes követelményrendszer kidolgozásának elhatározását a PISA-sokkon kívül az ország különböző tartományaiban szerzett bizonyítványok és képesítések összevethetőségének és egyenértékűségének, az oktatási rendszerek átjárhatóságának jogos igénye is indukálta.

Az új évezred első éveiben zajló fejlesztési folyamat a szövetségi oktatási minisztérium égisze alatt zajlott a Német Nemzetközi Oktatáskutató Intézet bevonásával. Az oktatási standardok kidolgozásában a különböző szakterületeket képviselő szakemberek, kutatók, valamint oktatáspolitikusok vettek részt. A standardokat az oktatási miniszterek tanácsa hagyta jóvá széleskörű, valamennyi tartományra kiterjedő szakmai és nyilvános konzultációt követően. Az így jóváhagyott standardok bevezetése országosan, azaz valamennyi tartományban kötelező – az állami és a nem állami oktatási intézményekben egyaránt. A különböző oktatási szakaszok kimeneti követelményeire vonatkozó standardok fejlesztése szakaszosan, több lépcsőben zajlott. Elsőként, 2003 decemberében, a középiskola 10. évfolyamának, a reáliskolának – a német iskolarendszerek egyik jellemző iskolatípusának – a képesítési követelményeit fogadta el a KMK – németből, matematikából és az első idegen nyelvből (angol vagy francia). Ezt követte 2004 októberében az alsó középiskolai szakaszt záró vizsga (9. évfolyam) és az elemi iskola kimeneti (4. évfolyam) követelményeinek jóváhagyása. Az előbbire németből, matematikából és az első idegen nyelvből, az utóbbira németből és matematikából dolgoztak ki standardokat. Szintén még a 2004-es esztendőben, decemberben fogadták el a 10. évfolyam végi standardokat a természettudományos tantárgyakból (biológia, fizika, kémia). A felső középiskolai szakaszt záró hagyományos érettségi vizsga egységes követelményei 2012-ben láttak napvilágot – németből, matematikából és az első idegen nyelvből.

Ahogy az az előbb leírtakból kitűnik, a kidolgozott standardok tantárgyi szerkezete szempontjából a német oktatáspolitikai középutas megoldást választott: a világos standardok formájában megfogalmazott követelmények nem pusztán a két alapvető műveltségi területet fedik le, ugyanakkor nem terjednek ki az összes tantárgyra. Azaz, hogy anyanyelvből és matematikából valamennyi ki- és egyben bemeneti pontot jelentő oktatási szakaszhatárra előírtak kötelezően teljesítendő standardokat, elismerték e területek fejlesztésének kiemelt jelentőségét mind a sikeres tanulási karrier, mind pedig a munkaerőpiacon való helytállás szempontjából. Ugyanakkor egyéb lényegesnek ítélt területek is megfelelő hangsúlyt kaptak anélkül, hogy túlzóan aprólékos és túlszabályozott, vagy akár csak horizontálisan a teljes spektrumot lefedő lenne a rendszer – az oktatási autonómiájukhoz ragaszkodó, azt féltve őrző tartományokból

ugyanis ez ellenállást válthatott volna ki. Figyelemre méltó a standardok szaktárgyi struktúrájában az idegen nyelvek előretörése (négy lehetséges kimeneti pontból háromnál szerepelnek), illetve a természettudományos tárgyak megjelenése (a 10. évfolyam végén). Az előbbi az anyanyelvi műveltség fontosságán túl a hatékony kommunikációt lehetővé tevő idegen nyelvi kompetencia nélkülözhetetlenségét emeli ki, az utóbbi magyarázható a németországi standardfejlesztés nemzetközi mérésekhez való szoros kötődésével (PISA, TIMSS), illetve azzal, hogy a tudományos-technikai fejlődés mellett a fenntartható fejlődést is szem előtt tartó századunkban felelősen gondolkodó oktatásirányítási koncepcióban sem a biológia, sem a kémia, sem pedig a fizika nem szorulhat teljesen a perifériára.

A standardstruktúra vertikálisan sem fedi le teljesen a spektrumot, bár azt teljes egészében átíveli. A szabályozás nem évenkénti vagy ciklikus, hanem az egyes oktatási szakaszokat záró – és egyben a különböző iskolatípusok közötti átmenetet is jelentő – kimeneti pontokra koncentrál. Ennek oka az, hogy a fejlesztés céljai az eredményességet biztosító, az oktatás folyamatára ténylegesen visszaható kritériumrendszer kidolgozása és az intézményrendszer átjárhatóságának biztosítása voltak. A német standardok, mivel lényegében az egyes oktatási szakaszokra, iskolatípusokra vonatkozó képesítés, záróbizonyítvány megszerzésének feltételei, tartalmi szabályozás szempontjából egyértelműen tekinthetők vizsgakövetelmény jellegű kimeneti szabályozóknak. Ebben a minőségükben természetszerűleg önálló dokumentumok.

A német oktatáspolitikai irányelvek szerint ezek az önálló, de egységes rendszert alkotó dokumentumok adják az oktatás országosan egységes tartalmi keretrendszerét. Szakmai szempontból nyilvánvaló, hogy a regionális tantervek ehhez a keretrendszerhez igazodnak, fejlesztésük ezzel harmonizál. Az egyes tartományok azonban tantervfejlesztésük irányelveiről maguk döntenek, így arról is, hogy jogilag ebben milyen módon és mértékben érvényesítik a szövetségi szinten előírt kritériumokat. A standardok oktatási gyakorlatba épülésének szempontjából ezért jelentős szerepe lehet a pedagógusok módszertani kultúrájának, illetve egy esetleges központi mérési-értékelési rendszernek is.

Ez utóbbi megteremtésére és működtetésére hozták létre 2004-ben az Oktatásügyi Minőségfejlesztő Intézetet (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, IQB). Az intézet feladata a német oktatási rendszer egészének monitorozása – különös tekintettel a standardok implementációjára és hatékonyságára –, valamint az oktatás eredményességének kutatása. Az intézet munkatársai külső szakemberek és gyakorló pedagógusok bevonásával a standardok által előírt kompetenciák mérésére alkalmas tesztelt feladatbankot hoztak létre, melyet folyamatosan fejlesztenek. A feladatokat egyrészt az egyes tartományok által lebonyolított, másrészt központi mérési-értékelési programokban használják. A legtöbb tartományban a „Vergleichsarbeiten” elnevezésű, VERA-ként rövidített tesztekét évente és országsszerte minden 3., illetve 8. évfolyamon tanuló diák megírja. Mindegyik évfolyamon egy adott terület kompetenciáinak a mérése kötelező, ez 3.-ban a német vagy a matematika, 8.-ban a német, az első idegen nyelv vagy a matematika, de az iskolák kérhetik több terület mérését is. A program szervezése és értékelése tartományi szinten zajlik, keretében elsősorban az egyes intézmények és tanulócsoporthoz teljesítményéről kívánnak visszajelzést kapni, de az eredmények országos szintű összehasonlításra is lehetőséget adnak. Központi szervezésű méréseket az elemi iskolában ötévente terveznek, németből és matemati-

kából, középiskolában háromévente szerveznek a különböző mérési területeket változtatva németből és az első idegen nyelvből, vagy matematikából és természettudományokból. Az országos mérések mintán történnek. Eddig három mérési ciklus zajlott le: 2008/2009-ben a középiskolák 9. évfolyamán mértek németből és az első idegen nyelvből, 2011-ben az elemi iskolát záró 4. évfolyamon németből és matematikából, 2012-ben pedig szintén a középiskola 9. évfolyamán matematikából és természettudományokból. A következő mérést 2015-ben végzik ismét németből és az első idegen nyelvből a középiskolák 9. évfolyamán. A központi mérések elsődleges célja az, hogy rendszerszinten, országosan, illetve tartományonként nyerjenek adatokat az oktatás hatékonyságának elemzéséhez. A program visszajelzést ad a standardstruktúra bevezetésének eredményességéről, valamint annak korrigálásához és továbbfejlesztéséhez is szempontokat szolgáltat. Mind a tartományi, mind pedig a központi szervezésű mérések alacsony kockázatúak a tanulóra és a tanárra nézve.

A pedagógusokat elsődlegesen nem a mérések által kívánják eredményesebb munkára ösztönözni, hanem sokkal inkább azért, hogy módszertani kultúrájuk fejlesztésére buzdítják őket, és ehhez alkalmas programokat is a rendelkezésükre bocsátanak. Így például matematikából még a PISA- és a TIMSS-eredmények hatására kidolgozták az ún. SINUS programot, majd a kompetenciaorientált standardalapú oktatáshoz az ún. for.mat projektet. Ezen felül az IQB gondozásában több, az egyes műveltségi területeken a kompetenciaalapú oktatást támogató kiadvány is megjelent.

Mi az, amiben a már korábbiakban elemzett országok gyakorlatához hasonló, és mi az, amiben egyedi a német példa?

Ha a német példa egy-egy elemét vizsgáljuk, szinte minden ország gyakorlatában találunk hasonló vonásokat. Új-Zélandhoz leginkább a tanárok módszertani kultúrájára való odafigyelés köti. Ausztráliával kapcsolatban megemlíthető a szövetségi döntéshozatal azonos mechanizmusa, de az is, hogy ott is egyes kiemelt területekre – nem csupán a két alapvetőre, mégis a tantárgyak egy korlátozott körére – koncentráltak a standardfejlesztés egy bizonyos szakaszában. Luxemburg és Skócia gyakorlatához a standardstruktúrához rendelt mérési és értékelési gyakorlat hasonlítható. Oroszországgal közös jellemző az egyes oktatási szakaszhatárok, iskolatípusok kimenetére való fókuszálás.

Összességében az Amerikai Egyesült Államok rendszere – a teljesen önálló standardstruktúra és az alá-köré építhető, azzal összhangba hozható, de attól mégis dokumentumként független tanterv – feleltethető meg leginkább a német példának.

A német példa egyedisége pedig talán abban rejlik, hogy a standardstruktúra önálló rendszerként a hozzárendelt mérési-értékelési programmal együtt működve az ország alapvető egységes tartalmi szabályozójává válhat – feltételezve ugyan a vele harmonizáló tanterveket, mégis azoktól akár függetlenül is kifejtve hatását, és így segítve azt, hogy a hagyományosan ismeretközpontú oktatás a kimeneti követelmények visszahatása által a kompetenciafejlesztésre is kellő figyelmet fordítson. Ez a vonása különösen felerősödhet akkor, ha a jelenleg még tervezetben élő egységes közös, a felső középiskolai kimeneti standardokra épülő „érettségi mag” koncepcióból gyakorlattá válik.

ÖSSZEGZÉS

A vizsgált országok gyakorlatából kitűnik, hogy a standardok a különböző szintű tantervi dokumentumokban és azoktól függetlenül is megjelenhetnek. Tapasztalatként leszűrhetjük, hogy bár a tanterv jellege és az, hogy a standardok megjelennek-e benne, összefügghet, mégsem ez a meghatározó tényező. Elsősorban a standardok létrehozásának célja és a tantervi szabályozás hangsúlyos funkciói azok, amelyek eldöntik, hogy végül egyetlen vagy több dokumentum jön-e létre. A célok és a funkciók nagymértékben összefüggnek egy-egy ország adottságaival. Nem a megjelenési forma a lényeg, hanem az, hogy tanterv és standardok olyan komplex, mégis egységes rendszert alkossanak, melyet azonos szemlélet és koherencia jellemez.

Mely esetekben lehet a tanterv és a standardok rendszere külön dokumentum?

Az adott országban létezik egy vagy több tantervi területre vonatkozóan egységes követelményrendszer, de nincsen központi tanterv. Ebben az esetben nem lehetőség, hanem szükségszerűség, hogy külön standarddokumentum legyen. Ezt a helyzetet példázza az Amerikai Egyesült Államok, Németország, illetve a nemzeti tanterv teljes implementációjáig Ausztrália.

Létezik ugyan egységes nemzeti alaptanterv vagy/és kerettantervek, de fennállnak olyan körülmények, melyek indokolják a standardok formai különválasztását. Ilyen körülmény lehet például az, hogy

- a tanterv szemléletéből adódóan fejlesztési célokat jelöl meg és nem (konkrét) elvárásokat fogalmaz meg;
- a tanterv és a standardok rendszerének struktúrája valamilyen jól artikulált oknál fogva eltér egymástól;
- a mérés és értékelés helyi gyakorlata indokolja a standardok önálló megjelenését.

Erre a helyzetre jó példa Új-Zéland.

Mely esetekben alkotják a standardok a tanterv részét?

Az országosan egységes követelményeket megfogalmazó standardok a központilag kiadott tantervekben kaphatnak helyet. Tantervbe emelésük különösen is jellemző, ha az adott országban hangsúlyosak az egységesítési törekvések és ennek a dokumentumok összevonásával is nyomatékot kívánnak adni. Az esélyegyenlőség, az azonos színvonalú oktatás, az iskolarendszer átjárhatóságának és az iskolák teljesítményének összevethetősége mint meghatározó szempontok következtében a tanterv súlypontjává az elérni kívánt eredmény válik. Az ilyen típusú tantervek a tervezést a „végtermék” meghatározásával kezdik, és a tanítás-tanulás folyamatát ehhez igazítják, azaz alapvetően „produktumorientáltak”. A követelményekhez igazodó fejlesztés, mérés és értékelés elsődleges biztosítóka nem a standardok különválasztása, hanem egyéb eszközök – például a kötelező országos mérések, módszertani segédanyagok, feladatbankok. A tanári fejlesztő és értékelő munka megkönnyítése érdekében azonban ilyenkor is előfordulhat, hogy a tantervből kivonatolt standardok külön is hozzáférhetőek, külön kiadványban is rendelkezésre bocsátják őket.

A szabályozás ilyen példája Luxemburg és Skócia gyakorlata. A nemzeti tanterv teljes implementációja után Ausztrália is ezt a mintát követi majd, illetve lényegét te-

kintve ide sorolható Oroszország új gyakorlata is. Utóbbi esetében az elnevezés szűkebb tartalomra enged következtetni, a tényleges szabályozó dokumentum pedig szélesebb területet fed le, mint egy hagyományos értelemben vett tanterv, mégis a klasszikus tantervi elemek és a standardok formájában megfogalmazott kimeneti követelmények – bár oktatási szakaszonként külön-külön – itt is egy-egy egységes dokumentumban jelennek meg.

Összegzésként tehát megállapíthatjuk, hogy ha egy ország tanulmányi standardok bevezetése mellett dönt, egységes központi tanterv hiányában az egyéb tartalmi szabályozókkal összhangban levő külön dokumentum formájában alkothatja meg a követelmények rendszerét. Ha létezik országosan kötelező érvényű tanterv, illetve központi tartalmi szabályozó, mind a standardok ebbe való beemelése, a két dokumentum együttes, egységes egészlet létrehozó fejlesztése, mind pedig a standardok független megjelentetése jó megoldásnak bizonyulhat. A fejlesztés módja nagy mértékben függhet attól, hogy az adott országban a jelen tanulmányban nevesített körülmények és elemzett tényezők miként esnek latba. Közülük bármelyikek is érvényesüljenek, egy szempont semmiképpen sem téveszthető szem elől: a tartalmi szabályozók összességének egységes szemléletű és koherens rendszert kell alkotnia.

IRODALOM

Új-Zéland

National Standards. URL: <http://nzcurriculum.tki.org.nz/National-Standards>

[Utolsó letöltés: 2015.03.04.]

NCEA (National Certificate of Educational Achievement).

URL: <http://www.nzqa.govt.nz/qualifications-standards/qualifications/ncea/>

[Utolsó letöltés: 2015.03.12.]

OECD (2010): *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes, New Zealand Country Background Report*.

URL: <http://www.oecd.org/edu/school/47797042.pdf>

[Utolsó letöltés: 2015.03.04.]

The New Zealand Curriculum. URL: <http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum> [Utolsó letöltés: 2015.03.04.]

The New Zealand Curriculum Online. URL: <http://nzcurriculum.tki.org.nz/>

[Utolsó letöltés: 2015.03.04.]

USA

Common Core Standards. URL: <http://www.corestandards.org>

[Utolsó letöltés: 2015.03.04.]

OECD (2013): *Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: a Comparative Study, OECD Education Working Papers No. 99*.

URL: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5k3tsjqtp90v.pdf?expires=1425469609&id=id&accname=guest&checksum=B9B58E1F49B6496B978FFB8B48EB9CCB> [Utolsó letöltés: 2015.03.04.]

Zsigmond Anna (2006): Amerikai közoktatás-politika magyar szemmel.

In: *Új Pedagógiai Szemle*, 02. 113-122. o.

URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00100/2006-02-vt-Zsigmond-Amerikai.html> [Utolsó letöltés: 2015.03.04.]

Ausztrália

Literacy Benchmarks Years 3, 5, 7. URL: <http://cms.curriculum.edu.au/litbench/default.asp> [Utolsó letöltés: 2015.03.04.]

National Assessment Program. URL: <http://www.nap.edu.au/naplan/naplan.html> [Utolsó letöltés: 2015.03.04.]

Numeracy Benchmarks Years 3, 5, 7. URL: <http://cms.curriculum.edu.au/numbench/index.htm> [Utolsó letöltés: 2015.03.04.]

OECD (2010): *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes, Country Background Report for Australia.*

URL: <http://www.oecd.org/edu/school/48523989.pdf> [Utolsó letöltés: 2015.03.04.]

Statements of Learning. URL: http://www.curriculum.edu.au/mceecdya/statements_of_learning,22835.html [Utolsó letöltés: 2014.06.20.]

The Australian Curriculum. URL: <http://www.australiancurriculum.edu.au/> [Utolsó letöltés: 2015.03.04.]

URL: <http://www.acara.edu.au/curriculum> [Utolsó letöltés: 2014.06.20.]

Luxemburg

Plan d'études. URL: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/systeme-educatif/cen/cens/plan-etudes/fr.pdf> [Utolsó letöltés: 2015.03.04.]

OECD (2011): *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes, Country Background Report: Luxembourg.*

URL: <http://www.oecd.org/edu/school/LuxembourgCBR.pdf> [Utolsó letöltés: 2015.03.04.]

The Levels of Competence. URL: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/fondamental/apprentissages/documents-obligatoires/niveaux-competences/en.pdf> [Utolsó letöltés: 2015.03.04.]

Skócia

Curriculum for Excellence. URL: <http://www.educationscotland.gov.uk/theCurriculum/> [Utolsó letöltés: 2015.03.04.]

Scottish Survey of Literacy and Numeracy. URL: <http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/assessment/ssln/index.asp> [Utolsó letöltés: 2015.03.04.]

Oroszország

Федеральные Государственные Образовательные Стандарты:

Начальное общее образование (1-4 кл.)

Основное общее образование (5-9 кл.)

Среднее (полное) общее образование (10-11 кл.) URL: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B?events_sections=8 [Utolsó letöltés: 2015.03.03.]

Национальная образовательная инициатива „Наша новая школа”

URL: <http://old.mon.gov.ru/dok/akt/6591/> [Utolsó letöltés: 2015.03.03.]

Об образовании, Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 года N 3266-I
URL: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B?events_sections=35
[Utolsó letöltés: 2015.03.03.]

Об образовании в Российской Федерации, Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2974>
[Utolsó letöltés: 2015.03.03.]

Развитие образования, 2013–2020 годы, Министерство образования и науки Российской Федерации URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%BF%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%81-%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%80/4200>
[Utolsó letöltés: 2015.03.03.]

Russian Federal State Educational Standards:

Basic Education Standard

Primary Education Standard

Secondary Education Standard

URL: <http://www.dof-edu.ru/en/materials/russian-federal-state-educational-standards> [Utolsó letöltés: 2015.03.03.]

Németország

Educational standards. URL: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista>
[Utolsó letöltés: 2015.03.05.]

H. Schmidt, William – Houang, Richard – Shakrani, Shariff (2009): *International Lessons about National Standards.* Thomas B. Fordham Institute.
URL: http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic868965.files/Readings%20Session%203%20-%20February%2016/Standards_International_Lessons_Report.pdf [Utolsó letöltés: 2015.03.06.]

Habók Anita (2010): *Német reformok – problémák és megoldások.* In: Új Pedagógiai Szemle, 1–2. 197–207. o. URL: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00139/pdf/EPA00035_upsz__2010_1-2_197-207.pdf [Utolsó letöltés: 2015.03.05.]

OECD (2011): *Strong Performers and Successful Reformers in Education – Lessons from PISA for the United States, Chapter 9 Germany: Once Weak International Standing Prompts Strong Nationwide Reforms for Rapid Improvement.* 202–220.
URL: <http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf> [Utolsó letöltés: 2015.03.05.]

F. DÁRDAI ÁGNES – DÉVÉNYI ANNA: A TANKÖNYVKUTATÁS TRENDJEI 2000 UTÁN A NEMZETKÖZI ÉS A MAGYAR SZAKIRODALOM TÜKRÉBEN

A tankönyvkutatás helyzetét vizsgáló tanulmány célja, hogy bemutassa a tankönyvelméleti kutatásokkal kapcsolatos legfontosabb német és angol nyelvű nemzetközi szakirodalmat, valamint a 2000 és 2013 között megjelent tankönyvkutatással kapcsolatos hazai munkákat.

A szakirodalmi áttekintés mellett vázoljuk a kirajzolódó trendeket, vagyis a nemzetközi tankönyvkutatás aktuális irányait, problémaköreit. A tankönyvelméleti szakirodalomban való válogatás során erőteljesen szelektáltunk, és már a kutatás kezdetén le kellett szögeznünk, hogy nem törekedhetünk a teljességre. Leszögeztük azt is, hogy a kutatás „nemzetközi” volta nem azt jelenti, hogy a világ minden országának pedagógiai szaksajtóját, azon belül is tankönyvelméleti szakirodalmát szisztematikusan áttekintjük, hanem csak bizonyos, a tankönyves szakmában ismert és elismert publikációkat, illetve fórumokat szemlélünk. Igyekeztünk feltárni ugyanakkor, hogy mely országokban léteznek tankönyvkutató intézetek, tankönyvkutatással foglalkozó felsőoktatási tanszékek, és kik a meghatározó tankönyvkutatók.

A KUTATÁS FORRÁSAI ÉS MÓDSZEREI

A VIZSGÁLAT KORPUSZA

A nemzetközi tankönyvi szakirodalomra épülő tanulságok feltárását az ezredforduló után (2000 és 2013¹ között) megjelent könyvek, könyvfejezetek és szócikkek elemzése alapján tesszük meg. A szakirodalmi korpusz lehatárolása több lépésben történt.

1. A fő forrást a Georg Eckert Tankönyvkutató Intézet (a továbbiakban GEI) katalógusa, periodikái, valamint az intézet könyvtárosainak személyes segítsége jelentette.
2. Nagy kereső motorokon, illetve könyvtári adatbázisokon keresztüli adatgyűjtést végeztünk. (A keresési kulcsszavak az alábbiak voltak: textbook, textbook research, textbook evaluation, textbook analysis, Schulbuchvergleich, Schulbuchforschung, Schulbuchanalyse, Schulbuchgenehmigung).
3. Végül a felsőoktatási intézmények honlapjainak felkeresésével is igyekeztünk a témánk szempontjából fontos kutatóhelyeket, kutatókat megtalálni, és írásait számba venni.

A hazai szakirodalmi korpusz lehatárolása szintén több lépésben történt:

1. Az OFI-PKM adatbázisából a tárgyszójegyzék alapján 2097 címmel rendelkezünk. E tételek kiértékelése bibliometriai elemzéssel történt.

1 Az anyaggyűjtés 2013. augusztus 24-én zárult le.

2. Egy második válogatást/szűkítést jelentett Molnár-Kovács Zsófia bibliográfiája,² melyből csak a kötet első fejezetében szereplő „Tankönyvekről általában – szakirodalmi alapok” című fejezetben felsorolt bibliográfiai tételeket vettük számba.³
3. A válogatás harmadik körében Molnár-Kovács bibliográfiájából csak azokat az írásokat vettük figyelembe, amelyek megfelelnek a tudományos írásmű alapvető elvárásainak. Ezek jellemzően monográfiákat, tanulmánykötetben, konferenciakötetben megjelenő írásokat, tudományos szakkikkeket, tanulmányokat jelentenek. Nem tekintettük az elemzés tárgyának a rövid, elméleti megalapozás és hivatkozás nélküli, szubjektív írásokat (1-2 oldalas felszínes eszmefuttatások, tankönyvrecenzió, szubjektív vélemény, ismertetések, hírek, közlemények). A harmadik körös szűkítés/válogatás után relevánsnak tekintett, 2000 után megjelent szakirodalom megoszlása az alábbiak szerint alakult:
 - monográfiák (15 darab, melyből 4 PhD-disszertáció);
 - könyvfejezetek, könyvrészetek (72 darab);
 - szak- és folyóiratcikkek (168 darab).
4. A válogatás negyedik lépésében a 3. pontban jelzett (255 darab) szakirodalomból kiemeltük azokat az írásokat, amelyek mondanivalója fajsúlyos, kérdésfelvetése előremutató volt. A folyóiratok közül már csak öt periodikának a 2000 és 2013 közötti évfolyamait lapoztuk át (Educatio, Iskolakultúra, Magyar Pedagógia, Új Pedagógiai Szemle, Könyv és Nevelés).⁴
5. Végül elvégeztünk egy utolsó, kontrollcélú főként internetes keresést, elsősorban azzal a céllal, hogy rábukkanjunk esetleg olyan szakirodalomra, amely releváns, de nem jelent meg a nyomtatott szakirodalomban (könyvben, szakfolyóiratban). Az internetes források felkeresése különösen a tantárgy-pedagógiai trendek megfogalmazásában segített, ugyanis a szakmódszertani, tantárgy-pedagógiai irodalom a tantárgyak nagy része esetében online érhető el.

Nem állítható biztosan, hogy minden szakirodalmat számba vettünk, amely lényeges és fontos témánk szempontjából, igyekeztünk azonban a meghatározó, mértékadó publikációkat megtalálni és elemezni.

AZ ELEMZÉS MÓDSZEREI

Mivel a nemzetközi és a hazai tankönyvelméleti szakirodalomban fellelhető trendek megfogalmazása volt a célunk, legfőbb módszerünk a publikációs anyag másodelemzése volt. Finomabb bibliometriai elemzésre a nemzetközi szakirodalmi termés

2 Molnár-Kovács Zsófia (2013b): A tankönyvkutatás magyar bibliográfiája (2000–2010). Különös tekintettel a történelemtankönyvek vizsgálatára. Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár, Pécs. (A Pécsi Egyetemi Könyvtár kiadványai 11.)

3 A kötet második fejezete a történelem tankönyvkutatás súlypontjait tárgyalja.

4 Ezek azok a folyóiratok megítélésünk szerint, amelyeket mind a neveléstudományi szakma, mind pedig a szűkebb „tankönyves” szakma relevánsnak tart, ahol a szerzők fontosnak vélt, tudományosan megalapozott írásait megjelentetik. Itt kell megjegyezni, hogy az általunk kiemelt és áttekintett folyóiratlista nem egyezik meg a Varga–Csík által az OFI-PKM adatbázisából generált „magfolyóirat-listával”, aminek az az oka, hogy az adatbázisból ők minden, a keresett tárgyszóval elérhető dokumentumot leszártak, azaz nem tettek különbséget az írások között aszerint, hogy azok „tudományosak” voltak-e vagy sem.

számossága, valamint a beszerzés korlátai miatt nem volt lehetőségünk, ezért ezt az eljárást csak a hazai szakirodalom esetében tudtuk alkalmazni. A bibliometriai elemzésben a kiindulópontot Varga Katalin és Csík Tibor 2002-ben megjelent tanulmánya jelentette. A szerzőpáros tíz év (1989–1999) irodalmát elemezve vizsgálta a publikációk számát, a tematikus megoszlást, a folyóiratonkénti megoszlást, a szerzők és publikációk arányát, valamint a tantárgyi megoszlást. Ezt az elemzést kiindulópontnak véve, a vizsgálatot a szerzők kérésünkre megismételték 2013 augusztusában. Végül egyfajta harmadik módszernek tekinthető a hivatkozások nyomon követése. Arra nem volt lehetőségünk, hogy tételen, adatokkal alátámasztva, grafikusán ábrázolva feltárjuk a tankönyvelmélettel foglalkozó vagy ezt a területet érintő kutatók, szakértők egymásra hatását, viszont figyeltünk arra, hogy az egyes szerzők mire hivatkoznak, kit tekintenek írásuk kezdetén szakmai kiindulópontnak, kinek a gondolatait folytatják tovább, vagy éppen kritizálják.

A LEGFONTOSABB TANKÖNYVKUTATÓ MŰHELYEK

GEORG ECKERT INSTITUT FÜR INTERNATIONALE SCHULBUCHFORSCHUNG (GEI, BRAUNSCHWEIG)

A tankönyvkutatás legmeghatározóbb műhelye a Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung (GEI Braunschweig). Az intézet nemcsak Európa-, de világszerte ismert és elismert, egyedülálló intézmény. A GEI egyfelől rendkívül magas színvonalon működő tudományos kutatóközpontként, másfelől felbecsülhetetlen értékű tankönyvgyűjteménnyel rendelkező könyvtára révén érdemel figyelmet, mely a tankönyvkutatás szakirodalma mellett elsősorban a történelem, földrajz és társadalomismeret tankönyvek gyűjtésére fókuszál a világ szinte minden országából. Napjainkban ez a kutatóműhely határozza meg leginkább a tankönyvkutatás nemzetközi trendjeit.⁵

A tankönyvrevíziót célzó, immár hagyományosnak tekinthető kutatások mellett az elmúlt évtizedben újabb aktuális hangsúlyok jelentek meg munkájukban. Ezek egyfelől az Európai Unió⁶ kihívásaira, másfelől a kor társadalmi problémáira reflektálnak. A nemzetek közötti konfliktusok mellett a multikulturális társadalmak belső problémáira terelődött a figyelem (az intézetben belül a *Konfliktusok* munkacsoport foglalkozik a témával).⁷ A GEI emellett jelenleg négy fontosabb kutatási területet határozott meg.

5 A Georg Eckert Institut történetéről, működéséről, tankönyvgyűjteményéről magyar nyelven lásd bővebben: Dárdai Ágnes (2002a); Dévényi Anna – Rutsch Nóra (2010): Georg Eckert Nemzetközi Tankönyvkutató Intézet (A világ legnagyobb tankönyvgyűjteménye, a tankönyvkutatás nemzetközi centruma). In: Történelemtanítás. Új folyam I. 1. sz. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/devenyi-anna-%E2%80%93-rutsch-nora-georg-eckert-nemzetkozi-tankonyvkutato-intezet-a-vilag-legnagyobb-tankonyvgyujtemenye-a-tankonyvkutatas-nemzetkozi-centruma/>

[Utolsó letöltés: 2013. május 7.]; Molnár-Kovács Zsófia (2012): Magyar tankönyvek a Georg Eckert Nemzetközi Tankönyvkutató Intézetben. In: Történelemtanítás. Új folyam III. 2–4. o. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/01/molnar-kovacs-zsofia-magyar-tankonyvek-a-georg-eckert-nemzetkozi-tankonyvkutato-intezetben-03-02-18/> [Utolsó letöltés: 2013. május 7.]

6 A könyvtár egyébként az Európai Tanács hivatalos tankönyvcentruma.

7 <http://www.gei.de/forschung/abteilung-konflikt.html> [Utolsó letöltés: 2013. május 16.]

1. Az *Európa* munkacsoport a tankönyvekben (a múltban és jelenleg) megjelenő Európa-képpel, az EU és a nemzetállamok viszonyával, az európai régiók interpretációjával, Európa globális világban betöltött szerepének tankönyvi bemutatásával foglalkozik.⁸
2. A *Vallások* munkacsoport a különböző vallások, a vallásosság új formái és a szekularizáció kérdését, a profán és a szakrális témák megkülönböztetését, tankönyvi megjelenését vizsgálja. Különös hangsúlyt fektetnek az iszlám történeti és mai megjelenítésének vizsgálatára. Szintén vizsgálják a mai európai társadalmakban jellemző individualizációs és pluralizációs folyamatok kapcsán a történeti és az újabb egyházak szerepét az integráció és az inklúzió megvalósításában.⁹
3. A *GTM* (Geschichte, Theorien und Methoden der Bildungsmedienforschung) munkacsoport *a tankönyvkutatás elméleti és módszertani megközelítései*nek szisztematikus rendszerezésén, strukturálásán, történeti áttekintésén dolgozik.¹⁰
4. Külön munkacsoport (*Erinnerungskulturen*) foglalkozik a tankönyvek szerepével a *társadalmi emlékezet*, *emlékezés* szempontjából, az emlék és az emlékezés, a recepció és a reprezentáció, a társadalmi emlékezés homogenitásának vagy heterogenitásának problémáját vizsgálva.¹¹

A Georg Eckert Institut több szakkönyvsorozatot, folyóiratot is kiad. Ezek közé tartozik az *Eckert. Die Schriftenreihe. Studien des GEI zur internationalen Bildungsmedienforschung* című tanulmánykötet-sorozat, melyben a tankönyv- és pedagógiai-média-kutatás legújabb eredményeit mutatják be. A sorozat tematikai súlypontja az oktatási segédanyagok által konstruált emlékezetminták, identifikációs lehetőségek és kódolt jelentéstartalmak, valamint az e médiumok által tükrözött konfliktusok, feszültségek és a valóságérzékelésben tapasztalható eltérések, különbözőségek bemutatására helyeződik. A sorozatban máig 136 kötet jelent meg.¹²

A *Journal of Educational Media, Memory and Society* (JEMMS)¹³ az Intézet legújabb (helyesebben: 2009 óta új névvel és formában) megjelenő folyóirata, mely a korábbi *Internationale Schulbuchforschung* című folyóiratot váltotta fel (ez utóbbi 30 évfolyamot ért meg). A címbeli változás is mutatja, hogy a kutatóintézet nyitott a nem könyvalapú taneszközök kutatásának irányába, így az egyéb „taneszközök”, mint a film, a múzeum, az emlékhelyek stb. elemzése is megjelenik. Különösen nagy szerepet játszik a kollektív emlékezet, a tudás kialakításának folyamata és a térkonceptiók vizsgálata a jelenlegi kutatásokban.¹⁴

A kutatóintézet nemcsak hagyományos nyomtatott kiadványokkal jelentkezik, hanem internetes portálokat is üzemeltet. A 2009-ben üzembe helyezett www.edumeres.net

8 <http://www.gei.de/forschung/europa.html> [Utolsó letöltés: 2013. május 16.]

9 <http://www.gei.de/forschung/abteilung-religion.html> [Utolsó letöltés: 2013. május 16.]

10 <http://www.gei.de/forschung/abteilung-gtm.html> [Utolsó letöltés: 2013. május 16.]

11 <http://www.gei.de/forschung/querschnittsbereich-erinnerungskulturen.html> [Utolsó letöltés: 2013. május 16.]

12 <http://www.edumeres.net/publikationen/schriftenreihe.html> [Utolsó letöltés: 2015. február 18.]

13 *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. Volume 1–5., 2009–2013.

14 Lässig, Simone (2009): Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s). In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. Volume 1., Issue 1. 1–20. o.

portál a nemzetközi tankönyvkutatás számára jelent új, virtuális fórumot. Angol és német nyelven megjelenő publikációknak, szakmai fórumoknak és műhelyeknek ad otthont ez a honlap, mely csakhamar pezsgő tudományos diskurzus színterévé vált.

INTERNATIONALE GESELLSCHAFT FÜR HISTORISCHE UND SYSTEMATISCHE SCHULBUCHFORSCHUNG (IGSHS, ICHENHAUSEN)¹⁵

A Történeti és Szisztematikus Tankönyvkutatások Nemzetközi Társasága 1997-ben jött létre az augsburgi egyetemen, Werner Wiater professzor vezetésével. Célja az interdiszciplináris tankönyvkutatások átfogó támogatása, és ezáltal a tankönyvkutatás népszerűsítése, a tudományos életben elfoglalt rangjának emelése. Tankönyvelméleti és kutatás-módszertani kérdésekkel, valamint a tankönyvfejlesztés és a tankönyvrevízió kérdéseivel is foglalkozik. Évenként megrendezett nemzetközi konferenciái anyagát a rendkívül igényes, magas szakmai színvonalat képviselő *Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung* sorozatban közlik.¹⁶

INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR RESEARCH ON TEXTBOOKS AND EDUCATIONAL MEDIA (IARTEM)

Az IARTEM olyan kutatói közösség, amelynek tagjai tankönyvkutatással és az oktatásban alkalmazott média vizsgálatával foglalkoznak. A szervezet két évente nemzetközi konferenciát szervez, és ehhez kapcsolódó kiadványokat jelentet meg. Az első konferenciát 1991-ben tartották Svédországban. Az IARTEM elektronikus kiadványa a *Research on Textbooks and Educational Media*.¹⁷

INTERKANTONALE LEHRMITTELZENTRALE (ILZ, RAPPERSWIL)¹⁸

Bár nem nemzetközi, hanem egy államon belüli intézményről van szó, különösen előremutató fejlesztései miatt bemutatásra érdemes az ILZ. A 18 svájci kanton, valamint Liechtenstein által 1973-ban létrehozott intézet kifejezett célja a tankönyv- és taneszközfejlesztések, a taneszköz-minősítési és engedélyeztetési eljárások, illetve a taneszközkiadás támogatása (koordináció az oktatáspolitikai, a tankönyvszerzők, a tankönyvkiadók és a felhasználók között). Negyedévente megjelenő folyóirata, az ILZ elsősorban a taneszközökkel és aktuális oktatási kérdésekkel foglalkozik, valamint tudósít az újonnan megjelent szakirodalmakról és taneszközökről. Egyedülálló taneszköz-minősítő rendszeréről (LEVANTO) a későbbiekben bővebben is lesz szó.

15 A Történeti és Szisztematikus Tankönyvkutatások Nemzetközi Társasága.

16 <http://www.schulbuch-gesellschaft.de/content.php?contentid=63> [Utolsó letöltés: 2013. augusztus 10.]

17 <http://www.iartem.org/>.

18 Interkantonális Taneszközcentrum, <http://www.ilz.ch/cms/>.

Az UNESCO megalakulása óta maga is foglalkozik a tankönyvek és taneszközök felülvizsgálatával. 2005-ben az UNESCO kiadásában jelent meg a *Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials* (Tankönyvekkel és taneszközökkel kapcsolatos stratégiai útmutató), mely három egyetemes célt fogalmazott meg a tankönyvkiadással, tankönyvfejlesztéssel kapcsolatban. Kulcsfontosságúnak tartja, hogy a tankönyvek, oktatási segédanyagok tartalmukban és megjelenésükben megfeleljenek a tanulók fogalmi felkészültségének, nyelvi környezetének, háttérének, igényeinek. Az aktív, életközeli, minőségi oktatást tartja követendőnek, amely valós és mérhető eredményekhez vezet. Végül fontos elvárás, hogy a tankönyvek megfizethetők, elérhetők és tartósak legyenek.

A stratégiai útmutatóban kifejtett Emberi Jogi Nevelési Világprogram értelmében a tankönyvfejlesztésnek fontos elve, hogy kiküszöbölje az elfogultság, az intolerancia és a sztereotípiák minden formáját, amelyek az emberi jogokat veszélyeztethetik, és amelyek negatív attitűdökhöz és agresszív viselkedéshez vezethetnek.²⁰ A stratégiai útmutató hangsúlyozza, hogy az UNESCO folytatni kívánja a nemzetközi tankönyvelemzések és felülvizsgálatok támogatását, és igyekszik hatékonyabbá tenni a kutatási eredmények terjesztését.

Mivel a világ egy jelentős részén a gyerekek, fiatalok és felnőttek csak nagyon korlátozott mértékben vagy egyáltalán nem jutnak hozzá tankönyvekhez és oktatási segédanyagokhoz, az UNESCO fontos célja, hogy segítse a tankönyvellátást a legrászorultabb országokban és régiókban. A minőség kérdése ugyanilyen alapvető fontosságú, ezért a második cél párbeszéd kezdeményezése az alapelvek tekintetében. A nemzetközi normák és szabványok, melyek e párbeszédéből fejlődnek ki, megalapozzák a nemzeti, szubregionális és regionális innovációs politika fejlesztését.

Az UNESCO legfontosabb partnerei e célok elérésében az Európa Tanács (ET) és a Georg Eckert Institut (GEI). Az UNESCO 2010-ben másodszor is kiadta a Falk Pingel által szerkesztett *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* című alapvető dokumentumot.²¹

AMERICAN TEXTBOOK COUNCIL

Az Amerikai Tankönyvtanács 1989-ben jött létre elsődlegesen azzal a céllal, hogy az amerikai történelemtankönyveket szemlélje. A honlapon található információk alapján tevékenységük később kibővült, és más tantárgy vizsgálatát is feltüntette a szervezet tevékenysége között. A honlapon elérhető szakirodalomból azonban az látszik, hogy bár a szervezet a tankönyvekkel kapcsolatos összes hivatalos vizsgálat, értékelés központjának tartja magát, tevékenységének súlypontja valójában a történelemtankönyvek vizsgálata.

19 UNESCO (2005): *A Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials*.

20 Uo. 16. o.

21 Pingel, Falk (2010): *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*.

A Tanács elfogadja azt az elvet, hogy a jobb tankönyvek segítik a tanulást, és hozzájárulnak a polgári jóléthez, továbbá ösztönzik a gyerekeket a minél magasabb képzettség elérésére. A Tanács kiemelt helyen kezeli a nemzeti vitákban felbukkanó kérdéseket a tantervekről, a multikulturalizmusról, a nemzeti történelemről, a világ-történelemről, vallástörténetről, a nők szerepéről a történelemben, valamint az erkölcsi nevelés egyes kérdéseiről.

Fontos törekvés és problémakör jelenleg Amerikában, hogy a jövőben a nyílt forráskódú, mindenki számára elérhető, internetes oktatási segédanyagok a mindennapi oktatás részeivé váljanak, és olyan megbízható minőséget képviseljenek, hogy bátran felvehessék a versenyt a nyomtatott tankönyvekkel. Az Amerikai Tankönyvtanács úgy véli, hogy a tankönyvértékelés során nehéz felállítani operacionalizált és mérésre alkalmas rendszereket, így a legfontosabb, hogy a tankönyvi szakemberek ésszerű és „nem merev” szabályok alapján értékeljék a tankönyveket.

A TANKÖNYVKUTATÁS FŐBB MÓDSZEREI ÉS IRÁNYAI

A TANKÖNYVKUTATÁS MÓDSZERTANI KÉRDÉSEI

A tankönyvkutatásokban kezdetben (a XX. század első évtizedeiben) a hermeneutikus, kvalitatív-tartomelemző eljárások domináltak, hiszen a pedagógia tudomány, a bölcsészettudományok közé sorolva magát, e diszciplínák módszereit is magáénak vallotta. A kutatások módszertana ma már meglehetősen változatos. A szövegelemzések kapcsán beszélhetünk deskriptív, hermeneutikus, kvalitatív és kvantitatív tartomelemzési módszerekről, amelyek az 1970-es évektől kiegészültek társadalomtudományi módszerekkel is. Különösen a tankönyvek hasznosulását, beválását, társadalmi hatásait vizsgáló kutatások esetében használnak változatos társadalomtudományi kutatási módszereket (interjú, megfigyelés, kérdőíves felmérés, esettanulmány, iskolai mérések stb.). A kutatásokban e módszertani elemek gyakran kombinálva szerepelnek.²²

A tankönyvkutatások módszertanát az elmúlt időben többen is kritikával illeték. Thomas Höhne a tankönyvelméleti deficit (mint pl. a tankönyv fogalmának tisztázatlansága) és az empirikus kutatások hiánya mellett harmadik problémaként a kutatások módszertani egyoldalúságát veti fel monográfiájában.²³ Höhne kritikával illeti nemcsak az egyoldalú – főleg a kizárólag a tartalomelemzésre összpontosító – módszereket, hanem azt a gyakorlatot is, amikor a források, illetve a felhasznált módszerek kiválasztásának szempontjait (és azok indoklását) a kutatók nem ismertetik.²⁴ Az eddig jellemző tartalomelemzés helyett Höhne a diskurzusanalízist ajánlja, ami újabb perspektívákat nyithat a tankönyvkutatásban, mivel az ilyen elemzések a tudás struktúráit és transzformációját az egyes szemantikai elemektől a nagyobb gondolati láncokig tudják vizsgálni, és diskurzus formájában bemutatni. Ez az empirikus kutatásokat is segítené, alátámasztaná, hisz ezekben a tankönyv bizonyos diskurzusok

²² Wiater (2003) 17. o.

²³ Höhne (2003) 29–35. o.

²⁴ Uo. 31. o.

részeként vizsgálándó, még akkor is, ha – Höhne szerint – a korábbi kutatásokban nem volt jellemző annak a társadalmi-diszkurzív térnek, kontextusnak a szisztematikus vizsgálata, amibe a tankönyv be van ágyazódva.²⁵

A tankönyvvvel kapcsolatos kutatásokon belül egyre nagyobb figyelem terelődik a hatás-és bevérvizsgálatokra. Bár mára elmondhatjuk, hogy az igény az ilyen típusú (empirikus) vizsgálatok iránt már évtizedekkel ezelőtt megfogalmazódott, és egyre sürgetőbben van jelen a tudományos diskurzusban, még sincs áttörő előrelépés ezen a téren. Bár számos javaslat és kísérlet ismert, továbbra sem körvonalazódott a hatás-vizsgálatok megfelelő módszertana, és nem születtek jelentős eredmények sem – elsősorban éppen a kutatói kérdés komplexitása, a túl nagyszámú, nehezen vagy egyáltalán nem ellenőrizhető változó miatt. (A tankönyveken kívül számos más tényezőt is figyelembe kell venni, amikor a hatást, a tanulási eredményességet vizsgáljuk, a tanár személyétől kezdve a szociokulturális környezeten és a tankönyvek mellett – vagy ellen – ható egyéb médiumok hatásain át a diákok egyéni képességéig stb.²⁶)

Jaana Mikk a tankönyvkutatáson belül a tankönyvminősítés módszereinek három válfaját különbözteti meg.²⁷ A jelenleg leggyakrabban alkalmazott módszer a tanárok, szülők és a tanulók megkérdezésén alapuló tankönyvminősítés, ehhez lehet sorolni a szakértői véleményeket is. Mikk szerint e módszer legnagyobb gyengesége az értékelések és minősítések szubjektivitása. A második módszer az iskolai használat során nyert tapasztalatok kiértékelése, amely ugyancsak kétséges, elsősorban pénz- és időigényessége miatt. Mikk szerint azonban ezzel sok hasznos információt lehet szerezni a tankönyv hatékonyságáról és eredményességéről. A harmadik módszer a számítógéppel alátámasztott, az elemzés során szigorúan rögzített szabályok mentén elvégzett tankönyvi szövegelemzés.

A kutatók az utóbbi időben egyre nagyobb figyelmet szentelnek annak, hogy megpróbálják számba venni, rendszerezni, tipizálni a tankönyvkutatás módszertanát. A tankönyvi szövegek mellett újabban egyre fontosabbnak tartják a képek, ábrák elemzését is, a képek dekódolása, tartalmi és érzelmi üzeneteinek feltárása céljából.²⁸

KUTATÁSI DIMENZIÓK, SÚLYPONTOK

A tankönyvkutatás funkcióit, területeit, tematikus súlypontjait talán úgy lehet egyértelműen kijelölni, ha azt vizsgáljuk meg, mely tudományterületek használják tudományos kutatásaik forrásául a tankönyveket. Mire kíváncsiak, azaz milyen kutatói kérdéseket fogalmaznak meg, és milyen módszereket alkalmaznak e kérdések megválaszolására érdekében a tankönyvek vizsgálatakor? A tankönyvkutatást számos diszciplína alkalmazza, vagyis egy kifejezetten interdiszciplináris területről van szó. (A kérdés természetesen meg is fordítható, vagyis vizsgálhatjuk azt is, mely diszciplína módszereit és jellemző problémáit alkalmazza a tankönyvkutató saját, tankönyvekre épülő és irányuló kutatásához.)

25 Höhne (2003) 33–34. o.

26 Wiater (2003) 14. o.

27 Mikk (2000) 121–140. o.

28 Fuchs (2011) 11–12. o.

A „klasszikus” tankönyvkutatás mint a tankönyvrevízió támogatója

Carsten Heinze szerint a tankönyvkutatást még ma is erősen befolyásolják a tankönyvrevízió érdekei, és éppen ezért a kutatás elsősorban a tartalomelemzés, a normakutatás irányába mozdult el. Fennáll ugyanakkor a veszélye, hogy ezek a kutatások a tankönyvi tartalmakat túlságosan egyoldalúan, izoláltan, kontextusukból kiragadva vizsgálják. A szakma ma már újra és újra megkérdőjelezi azokat az ideológiakritikus vizsgálatokat, amelyek csak magával a tankönyvi szöveggel foglalkoznak, mert az aktuális tankönyvszerzői nézőpontok, illetve a társadalmak szemlélet-, érték- és normarendszerének vizsgálata nélkül egyoldalúvá válik a tankönyvi szövegek elemzése.²⁹

Azt is meg kell állapítanunk, hogy azok a „hagyományos” tankönyvrevíziós célok, amelyek különösen a II. világháború után jellemezték a nemzetközi tankönyvrevíziós mozgalmat, nem tekinthetők elavultnak és túlhaladottnak. A fel nem dolgozott történelmi múlt „kibeszélésére”, a vitás történelmi kérdések konszenzusos megválaszolására még ma is szerveződnek két- és többoldalú tankönyvgyeztető konferenciák – nemcsak Európa, hanem más kontinensek országai között is, de különösen igaz ez a múlt sérelmeivel, traumáival terhelt országokra, népekre. Magyarország is érdekelt abban, hogy a szomszédos országokkal – kis lépésekben – zajló tankönyvgyeztetéseken tisztázza saját és a szomszéd országok történelmének ábrázolását, a múlt tankönyvi prezentációját.

A tankönyv mint a történettudomány forrása

Az elmúlt évszázad 70-es éveitől egyre erősebben vannak jelen a tankönyvkutatásban a társadalomtudományi, nyelvészeti, empirikus és ideológiakritikai elemek az adatfelvételben, feldolgozásban és értékelésben. Ennek értelmében a történeti tankönyvkutatások célkitűzései is megváltoztak a társadalomtörténet és a jelentőtörténet irányába. A tankönyvekre ez után (Gerd Stein koncepciója alapján) nemcsak úgy tekintettek, mint információforrásra és mint a pedagógiai célok lenyomatára, hanem a politikai gondolkodásmód hordozójaként is értelmezték és vizsgálták őket.³⁰

Werner Wiater megállapítása szerint a történeti tankönyvkutatás forrásaihoz tartoznak (a tankönyveken kívül) egyéb tárgyi források is (épületek, tárgyak, műalkotások stb.), továbbá olyan források, mint pl. az utasítások, jogszabályok, szokások, statisztikák, termelési adatok stb. Történeti vizsgálatra érdemesek továbbá az egyes korszakok témaspecifikus forrásai, mint pl. enciklopédiák, szakkönyvek, lexikonok, a szaksajtó, tantervek, iskolai füzetek, osztálynaplók, évkönyvek, iskolaújságok, faliképek, oklevelek, beszédek stb. Ezek mind segítik a tankönyv megértését, illetve elhelyezését egy adott történeti korban.³¹

Ma már elfogadott kutatás-módszertani evidencia, hogy a tankönyvekkel kapcsolatos történeti tények nem ragadhatók meg pozitivistá módon, nem lehet azokat „igaz” módon leírni, legfeljebb törekedni lehet az adatok objektív számbavételére és kiértékelésére. Mivel azonban a történeti tankönyvkutatás is egy interpretációs folya-

29 Heinze, Carsten (2011): Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung, pädagogischer Anspruch, unterrichtspraktische Wirkungserwartungen. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 11–35. o.

30 Wiater (2003) 17. o.

31 Uo. 17. o.

mat eredménye, szükséges azoknak az összefüggéseknek és relációknak, valamint kifejezésformáknak (így a keletkezési körülmények, a szerző és a szaktudományok helyzete, az időszak oktatási gyakorlatában való elhelyezkedése stb.) a vizsgálata, amelyek a tankönyvet mint történetileg létrejött produktumot jellemzik.³² A kutatók többsége egyetért abban, hogy a tankönyveket nem szabad önmagukban vizsgálni és értelmezni, hanem mindig egy tágabb társadalmi-pedagógiai kontextusban, amelyek kölcsönhatásait, amennyire csak lehet, figyelembe kell venni.³³ A konkrét vizsgálandó elemeket (forrásokat), amelyek a tankönyvek kontextusát adják, az aktuális kutatói kérdés jelöli ki.

A tankönyveket a kultúrtörténeti kutatások tárgyaként a következő szempontokból lehet megvizsgálni:

- a tankönyv mint a mentalitástörténeti kutatások forrása (pl. idegenek képe a tankönyvekben, Európa a tankönyvekben, a fasizmus mint téma az európai tankönyvekben stb.)
- dalok és képek a tankönyvekben a múltban és a jelenben
- a gyerekek nevelése és orientálása a tankönyvek által egykor és ma
- a tankönyvek szerepe a társadalmi átalakulásokban³⁴

A történeti tankönyvkutatás tipikusnak nevezhető kutatási témái:

- a tankönyvek mint a „kollektív emlékezet” történeti forrásai
- az egyes korok szellemiségének felderítése a tankönyvek által
- a tankönyvek mint az államhatalom manifesztációi, az államok törekvései bizonyos értékek átadására a tankönyvek által³⁵

Hazánkban a tankönyvek mint történeti források dekódolását kifejezetten kutatás-módszertani szempontból vizsgálta Gözsy Zoltán és Dévényi Anna 2014-ben megjelent tanulmányában.³⁶ E módszertani „útmutató” megjelentetését éppen az inspirálta, hogy a történeti (elsősorban összehasonlító) tankönyvkutatások száma megnőtt hazánkban az elmúlt években. 2009-ben tematikus tanulmánykötet is jelent meg a témában, Hornyák Árpád és Vitári Zsolt szerkesztésében.³⁷ A kötet tanulmányai klaszikus témaelemzések.

Hosszmetszeti, több évtizedet vagy akár évszázadot is felölelő témaelemzések egyre nagyobb számban jelentek meg az elmúlt évtizedben Magyarországon (lásd pl. Katona András munkáit).³⁸ A tankönyvkiadás, tankönyvhasználat és a hazai tan-

32 Wiater (2003) 17–18. o.

33 Heinze (2011) 18. o.

34 Wiater (2003) 14–15. o.

35 Uo. 20–21. o.

36 Dévényi Anna – Gözsy Zoltán: Szempontok a történelemtankönyvek dekódolásához. In: Pedagógia – oktatás – könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes 60. születésnapjára. A Pécsi Egyetemi Könyvtár kiadványai 12. Szerk.: Csóka-Jaksa Helga – Schmelcz-Pohánka Éva – Szeberényi Gábor. PTE Egyetemi Könyvtár, Pécs, 2014. 145–166. o.

37 Hornyák Árpád – Vitári Zsolt (szerk.): A magyarságkép a közép-európai tankönyvekben a 20. században. Kutatási Füzetek 14., Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2009.

38 Pl. Katona (2010).

könyvrevíziós mozgalom történetével kapcsolatban számos publikációt közölt Albert B. Gábor.³⁹

Tankönyvkutatás a szaktudományi és szakdidaktikai kutatásokban

A tankönyvkutatás jelenleg számos különböző diszciplínában jelen van. A legtöbb diszciplína esetében ezekben a kutatásokban a tudományos eredmények megjelenése, a didaktikai koncepció és a politikai-társadalmi szempontok érvényesítése kerül a középpontba. Ez jelentős kutatási témákat kínál, amelyek vizsgálhatók az egyes államokon belül és nemzetközi szinten is. Pl.:

- az egészségügyben: az alkoholizmus, drogok, betegségek, higiénia stb. mint tankönyvi témák
- a politológiában: előítéletek, demokrácia, személyi kultusz, háború és béke, el-lenségképek, nemzettudat stb. mint tankönyvi témák
- a gazdaságban: takarékoskodás, fogyasztási javak, pénz, gazdagság-szegénység, mezőgazdaság, környezetvédelem, környezetszennyezés stb. mint tankönyvi témák
- a technikában: technikai eszközök, mobilitás, motorizáció, mérnökszakma stb. mint tankönyvi témák
- a társadalomismeretben: a családmódel változásai, anya-, apa-, gyerek szerepek, női és férfiszerepek, nép és nemzet stb. mint tankönyvi témák
- a hittanban: vallási témák típusa és mértéke a tankönyvekben, vallások szerepe, ateizmus, vallási gyakorlatok, ünnepek stb. mint tankönyvi témák
- az idegen nyelvben: idegenek bemutatása, más nemzetek karakterjegyeinek ki-választása stb. mint tankönyvi témák
- minden tantárgy esetében: tankönyvtörténet, tankönyvi reformok és tankönyv-revízió története⁴⁰

Magyarországon Kojanitz László a Szárai Miklós tankönyvsorozatának bemutatása⁴¹ című írásban tett fontos megállapításokat a tantárgyi módszertanok és a tankönyvkutatás kapcsolatáról. Azt állítja, hogy a tantárgyi követelmények, a tantárgymódszertani reformok és a tankönyvek tartalmának megújulása között szoros kölcsönhatás van. Ha a módszertani megújulás világos, felgyorsulhat a tankönyvek koncepcionális megújítása. Kojanitz ugyanakkor azt is jelzi, hogy az új tanítás-módszertani igények kielégítése érdekében a tankönyvszerzőknek el kellene szakadniuk a régi sémáktól. Alapvető változásokat kellene végrehajtani a tankönyvek belső szerkezetében, a belső tartalmi arányokban.

Jaán Mikk észt tankönyvkutató 2000-ben megjelent A tankönyvkutatás és tankönyvírás című könyvében⁴² a jó tankönyveket a nemzetek kincsesbányájának nevezi, a rossz tankönyvet viszont csapásnak tartja a nemzet számára, a II. világháború előtti

39 Pl. Albert B. Gábor: A magyarországi tankönyvrevíziós mozgalom a két világháború között. Századok, 2008. 142:(1) 63–68. o.; Albert B. Gábor: Állami (és községi) fiú-középskólák történelemtankönyv-használata a klebelsbergi korszakban. Educatio, 2013. 4. sz. 567–573. o.

40 Wiater (2003) 15–16. o.

41 Kojanitz László (2008): Forrásközpontú történelem. Szárai–Kaposi: Történelem IV. A változás szükségessége. In: Szárai Miklós tankönyvsorozatának bemutatása. Könyv és Nevelés, 1. sz., 41. o.

42 Mikk (2000).

német történelemtankönyveket hozva fel példának, amelyek gyakorlatilag a háborúra készítettek fel a német ifjúságot. Hangsúlyozza a tankönyvek kiemelkedő szerepét, hiszen az iskolai reformok keresztülvitelének egyik legfontosabb eszköze a tankönyvek megváltoztatása, lévén igen bonyolult és időigényes több ezer tanár képzését és szellemiségét átalakítani, ennél sokkal egyszerűbb a tankönyvek megváltoztatása. A tankönyv társadalmi rendszerek támogatója és fejlesztője lehet anélkül, hogy szeszadalmas és drámai változásokat hajtanának végre a tanárképzés területén, hiszen kutatások bizonyítják, hogy a tanárok nagyrészt a tankönyvekre támaszkodnak az óráik tartalmának és módszereinek megválasztása során. Mikk úgy véli, nemcsak lehetőség a tanári munka során a tankönyvhasználat, de kötelesség is: „Ha egy jó tanár nem használ tankönyvet, az hiba a részéről, ha van elérhető, jó minőségű tankönyv.”⁴³

Mikkhez hasonlóan vélekedik a hamburgi Jürgen Oelker is, aki szerint empirikus kontroll alatt kell tartani a taneszközök kibocsátását, bevezetését és megváltoztatását. Oelker 2010-ben Bernben a pedagógiai főiskolán elmondott beszédében markánsan kifejtette ezt: „Az oktatási rendszer reformjának egyik határozott formája a taneszközök célzott fejlesztése. Az oktatási rendszernek két központi paramétere van, ami célzottan és szisztematikusan befolyásolható/irányítható: az egyik a taneszközök, a másik a tanárok kompetenciái.”⁴⁴

A tankönyvkutatás mint médiakutatás

2012-ben Jörg Doll és Anna Rehfinger *Historische Forschungsstränge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele empirischer Schulbuchwirkungsforschung* című tanulmányukban⁴⁵ leírták, hogy 1969-ben a német oktatási tanács a tankönyvet az „iskola nagyhatalmának” nevezte, 40 évvel később ez a kijelentés azonban már nem állja meg a helyét. A tanulók egy teljesen megváltozott, mediatisált világban nőnek fel, a diákok és tanárok az oktatási folyamatban immár a médiumok széles spektrumát használhatják. A tankönyveknek mégis nagy szerepük van. A tanulási-tanítási folyamat (irányítása) ugyanis nagyban függ attól, hogyan használják a tankönyveket.⁴⁶

Höhne a „tankönyvi tudásnak” két fajtáját különbözteti meg: a tudást, ami a tankönyvekben van összegyűjtve, illetve a tankönyvekről meglévő tudást. Ezeket szerinte együtt kell vizsgálni, miközben külön-külön is tekintettel kell lenni rájuk. A tankönyvelméletnek vizsgálnia lehet és kell ez alapján, hogy milyen tudást tartalmaznak a tankönyvek, a tudásátadáson kívül milyen más funkcióval bírnak, miben áll a „tankönyvi tudás” specialitása más médiumokhoz, pl. az „újságtudáshoz” (Zeitungswissen) képest.⁴⁷

Hasonló gondolatokat tartalmaz Csapó Benő *A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet*⁴⁸ című tanulmánya. Csapó abból indul ki, hogy

43 Mikk (2000): 2. o.

44 Idézi Doll–Frank–Fickermann–Schwippert (2012) 9–10. o.

45 Doll, Jörg – Rehfinger, Anna (2012): *Historische Forschungsstränge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele empirischer Schulbuchwirkungsforschung*. In: Jörg Doll – Keno Frank – Detlef Fickermann – Knut Schwippert (Hrsg.): *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*. Waxmann, Münster / New York / München/Berlin, 19–42. o.

46 Doll–Rehfinger (2012) 20. o.

47 Höhne (2003) 15. o.

48 Csapó Benő (2002): *A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet*. Új Pedagógiai Szemle, 2. sz., 38–45. o.

a tudáskonceptió változása átalakítja az iskola, a tanítási, tanulási folyamat, benne a tankönyvek helyzetét is. Csapó számba veszi azokat a problémákat és kihívásokat, amelyek a világ legfejlettebb országaiban az ezredforduló táján keletkeztek. Ezek a kihívások (a releváns tudás gyors változása, a tudásátadás helyszínének változása, a tudás közvetlen gazdasági értékévé válása, a nemzetközi felmérések céljainak változása, a kognitív pszichológia hatása, a tudás eloszlása) olyan megoldásokat és válaszokat kényszerítenek ki, amelyek az iskolai tartalom átgondolt kiválasztására és folyamatos megújítására ösztönöznek. Csapó legfőbb megállapítása, hogy a tudáskonceptió szem előtt tartása nélkül igazából nem lehet a tankönyvek tartalmáról, jóságmutatóiról érdemben beszélni.

A tankönyv mint médium kontextusát feltétlenül figyelembe kell venni, amikor a mediatisztált környezethez való viszonyát vizsgáljuk, amelyben megkérdőjeleződik a tankönyv hagyományos vezető szerepe az oktatásban. Ez a multimediális környezet, illetve a tankönyv abba való betagozódása eredményezi, hogy a hagyományos tankönyvkutatásnak mozdulnia kell a médiaelméleti és tudásszociológiai, diskurzus-analitikus megközelítések felé – ezt különösen Höhne fejtegeti írásaiban. Abból kell kiindulni, hogy a tankönyvben artikulált tudás egy intermediális struktúrában helyezkedik el, és minden pillanatban változik a környezet változásával együtt. Höhne szerint a tankönyvi (tankönyvek által szerezhető) tudást mint speciális tudásformát meg kell különböztetni a többi tudásformától. A cél tehát egy tudás- és médiaszociológiai alapú perspektíva megteremtése a tankönyvkutatásban.⁴⁹ Kutatási témák lehetnek:

- tankönyvkoncepciók a múltban és a jelenben,
- tankönyvek előállítása és terjesztése,
- a tankönyvek iskolai használatához kötődő recepció- és hatásvizsgálatok,
- a tankönyv más oktatási médiumok kontextusában,
- a tankönyv mint a médium jövője,
- a tankönyvek finanszírozása, előállítása és használati ideje.⁵⁰

A tankönyvkutatás mint szöveganalízis

A tankönyvek szöveganalitikus vizsgálatával kapcsolatban Jaan Mikk munkásságát kell kiemelni. Mikk mint a tankönyvi szöveganalízis fontosságáról meggyőződött kutató abból a feltételezésből indult ki, hogy a túlzottan nehéz szövegezésű tankönyvek gátolják a tanulókat az eredményes tanulásban. Mikk kutatásainak legfőbb érdeme, hogy részletesen feltárta a tankönyvek olvashatóságának kritériumait, és módszereket dolgozott ki az optimális szövegolvashatóság meghatározásához. Megállapítása szerint: „Az optimális szövegolvashatóságra vonatkozó kritériumok megmutatják, hogy a szöveg mely jellemzői segítenek a legjobb eredmények eléréséhez a tanulásban.”⁵¹ A kritériumok meghatározására több módszer is létezik, a legegyszerűbb ilyen módszer a szakértői véleményalkotás. Ez azonban sokszor túl szubjektívnek bizonyul. A következő módszer abból áll, hogy a tesztalanyokkal leíratják, hogy mit is olvastak a tankönyvi szövegben, szövegrészletben. Ennek a módszernek az a nehézsége, hogy a diákokat valahogyan motiválni kell arra, hogy a maximális, de saját

⁴⁹ Höhne (2003) 18. o.

⁵⁰ Wiater (2003) 15. o.

⁵¹ Mikk (2000) 239. o.

maguk számára még érthető bonyolultsági szinten írjanak a könyvben olvasottakról. A harmadik módszer a legelterjedtebb, ennek lényege, hogy a szöveg jellemzőinek mutatói alapján számításokat végezve indexszámokat kapunk, ebből pedig következtetéseket lehet levonni, hogy mely kritériumok azok, amelyek meghatározzák, hogy egy szöveg jól vagy kevésbé jól olvasható. A legtöbb szöveggel kapcsolatos kritérium a szavak, mondatok hosszán alapul, és gyakran megjelenik még az elvont és idegen szavak számának aránya is.⁵²

Magyarországon a tankönyvek szövegtani elemzésével foglalkozó írásokat publikált B. Fejes Katalin. A tankönyvszöveg szintaktikai jellemzői című könyve témánk szempontjából fontos kiadvány, csak remélni lehet, hogy a tankönyvkiadók szerkesztői, a tankönyvek szerzői ismerik e munkát. Fejes Katalin nyelvészeti szempontból közelíti meg a tankönyvet, és a tankönyvi szöveget mint szakszöveget vizsgálja. Széles nemzetközi tankönyvkutatói szakirodalmi forrásokra támaszkodva, valamint a hazai tankönyvelméleti szakértők (Karlovitcz, Dárdai) 2001-ig megjelent munkáit is hivatkozva vont a vizsgálat alá általános iskolai (nyelvtan, fizika, biológia) tankönyvek szövegeit. Világosan követhető, módszeresen felépített vizsgálati apparátus segítségével feltárta egyrészt a szövegek mondatszerkezeti sajátosságait (szerkesztettség, zsúfoltság, telítettség), másrészt a tankönyvszövegek szintaktikai jellemzőit. A szerző a vizsgálat legfőbb tanulságaként azt fogalmazta meg, hogy, amint arra különösen a tankönyvek bevezető szövegeinek szintaxiselemzése élesen rámutatott, a tankönyvi nyelvhasználat nem, vagy csak igen esetlegesen alkalmazkodik a korosztály nyelvhasználatához.⁵³

Hazánkban a tankönyvi szövegek elemzésével Kojanitz László foglalkozott legtovább. A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata – a szavak szintje⁵⁴ című tanulmányában abból a tételből indul ki, hogy bármilyen pedagógiai szöveg eredményes feldolgozásának elengedhetetlen feltétele, hogy azt a tanulók megértsék. Ezért a pedagógiai szövegek tanulhatóságának vizsgálatán elsősorban a szövegek érthetőségét befolyásoló összetevők feltárását és értékelését érti. Kojanitz azt is állítja, hogy a pedagógiai szövegek analízisén alapuló adatok feldolgozása nélkül nem képzelhető el tudományos értékű tankönyvkutatás.

Kojanitz kísérletet tett a tankönyvelemzés és a tankönyvanalízis fogalmi szétválasztására. Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét⁵⁵ című tanulmányában tudatosan használja a tankönyvanalízis kifejezést, megkülönböztetve e módszert a tankönyvkutatástól. Ahogy korábbi tanulmányaiban, ebben is hangsúlyozza: a tankönyvanalízis módszerének azt tekinti, amikor a kutató a tankönyv szövegezését, az ismeretanyag mennyiségét, az illusztrációk szerepét, a különböző típusú feladatok és kérdések arányát adatszerűen rögzíti az egyes tankönyvek kapcsán, majd ezeket kielemez. Az adatrögzítés során felméri a mondatok hosszúságát, a főnevek és igék arányát, a szakszavak számát és sűrűségét, a kérdések és feladatok típusait, valamint a képi illusztrációk több szempontú vizsgálatát végzi el. Kojanitz a tankönyvanalízis szerepét nemcsak a kutatás szempontjából látja fontosnak, hanem e módszert

52 Mikk (2000) 197. o.

53 B. Fejes (2002) 186. o.

54 Kojanitz László (2004a): A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata – a szavak szintje. Magyar Pedagógia 104. évfolyam, 4. sz., 429–442 o.

55 Kojanitz László (2004b): Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? Iskolakultúra, 9. sz., 38–56. o.

összekapcsolja a tankönyvjóváahagyás rendszerével, illetve azokkal a kritériumokkal, amelyek objektivitását az általa alkalmazott indikátorok segítségével látja biztosítva. Véleménye szerint a normatív jellegű kritériumi rendszeren és számszerűsíthető adatokon alapuló vizsgálati módszer segítségével olcsóbbá, megbízhatóbbá és hitelesebbé lehetne tenni a tankönyvelbírálás egész folyamatát.

Összehasonlító tankönyvkutatás

A XX. század 20-as éveitől a tankönyvkutatás összehasonlító vizsgálatán elsősorban a különböző területek, országok tankönyveinek összehasonlítását értik. Ehhez empirikus, kvantitatív és hermeneutikus módszereket egyaránt alkalmaznak. Az összehasonlító tankönyvkutatás történetileg, keletkezésétől fogva alapvetően a társadalmi, szaktudományi, kulturális, nyelvi, gazdasági és világnézeti jellemzőket vizsgálja, amelyek az egyes országok oktatási koncepcióit meghatározzák.⁵⁶

Módszertani szempontból az összehasonlító tankönyvkutatásnak nincs saját egyedi módszertana. A kérdésfeltevéstől függően integrálja, használja fel a társadalomtudományok és a bölcsészettudományok módszereit.⁵⁷

Magyarországon összehasonlító tankönyvelemzést mutat be Dárdai Ágnes A tankönyvkutatás alapjai című kötetében. A szerző magyar nyelven először írta le a tankönyvkutatás történetét, tipizálta a német nyelvű szakirodalom alapján elsősorban a Nyugat-Európában érvényes tankönyvkutatási modelleket, számba vette a tankönyvelemzés módszertanának lépéseit, technikáit, és bemutatott egy konkrét tankönyvelemzést. Ez utóbbi kapcsán foglalta össze a tankönyvelemzések általános metodológiai kérdéseit, lehetséges módszereit, az elemzéshez szükséges kategóriaképzést, valamint az adatok kiértékelésének egy lehetséges módszerét. Végül bemutatott egy összehasonlító tankönyvelemzést, amely 17 európai (német, osztrák, svájci és magyar) történelemtankönyvben az európai integráció szöveges és képi megjelenítését vizsgálja.

Az összehasonlító kutatások közé (is) sorolhatjuk Fischerné Dárdai Ágnes és Kojanitz László kutatását, melyet A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig⁵⁸ címmel publikáltak 2007-ben. A változásvizsgálat, amely a magyarországi tankönyves kutatásokban először megjelenő hosszmetzeti vizsgálat volt, a közismereti tankönyveket elsősorban pedagógiai szempontból, azon belül is a tanulhatóság és a taníthatóság szempontjából vizsgálta. A szerzők következtetéseikben megfogalmazták a pozitív változásokat, de jelezték a hiányokat, problémákat is, illetve kijelölték a vizsgálat alapján megfogalmazható új feladatokat.

Empirikus tankönyvkutatások – hatásvizsgálatok, beválasztásvizsgálatok

Doll és Rehfinger az empirikus tankönyvkutatások helyzetét áttekintő tanulmányában arra a megállapításra jutott, hogy a jelenlegi tankönyvkutatás még mindig a tartalomelemzésre és a tankönyvek érthetőségének vizsgálatára fókuszál.⁵⁹ Az empirikus tankönyvi hatásvizsgálatok, amelyeket a kutatói oldal egyre jobban sürget, még várat

56 Wiater (2003) 18. o.

57 Uo. 19. o.

58 Fischerné Dárdai Ágnes – Kojanitz László (2007): A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. Új Pedagógiai Szemle, 1. sz. 56–69.o.

59 Doll–Rehfinger (2012) 19. o.

nak magukra. Úgy tűnik, ezek módszertanának kidolgozása rendkívüli kihívást jelent. Pedig Weinbrenner négy hatásterület megkülönböztetésével már 1995-ös írásában lefektette a hatásvizsgálatok alapját:⁶⁰

1. Hatás a tanulókra – pl. motiválja-e őket a tankönyv arra, hogy a bemutatott tárgyat elmélyülten vizsgálják?
2. Hatás a tanárookra – pl. hatással, befolyással bír-e a tankönyv a tanárok magatartására, gondolkodási szokásaira és viselkedésmódjára?
3. A nyilvánosságra gyakorolt hatás – pl. hogyan reagálnak az egyes szakterületekre a szülők, szakszervezetek, pártok, tömegmédia, akadémiai tudományterületek?
4. A nemzetközi kapcsolatokra gyakorolt hatás – pl. milyen módon kerülnek bemutatásra a tankönyvben más országok, népek, rasszok?⁶¹

A szakirodalom bevélszvizsgálatnak nevezi, ha a már megvásárolható és forgalomban lévő tankönyvet a megbízó által megfogalmazott szempontok szerint a tankönyvet használók körében, azaz autentikus környezetben vizsgálják, ami az empirikus kutatásokon belül elhelyezhető szűkebb területként értelmezhető. Ebben az esetben a tankönyv használatát vizsgáljuk az iskolákban és az iskolai szféra szereplői által. A tanárok, diákok, szülők véleményezhetik az általuk használt tankönyvet, aminek az eredményei további értékes információkkal szolgálhatnak a tankönyvek szerzői számára. Akárcsak a hatásvizsgálatok, a bevélszvizsgálatok is ritkák, inkább csak a kíváncsiságon alapulnak. A nemzetközi szakirodalom sem bővelkedik olyan publikációkban, amelyek a tankönyvek bevélszvizsgálatával foglalkoznak. Előfordulnak ugyan konkrét példák a bevélszvizsgálatra, de az általánosabb tankönyv-értékelési keretrendszerek jóval nagyobb számban vannak jelen, mint a bevélszvizsgálatokhoz készített konkrét tanári/tanulói/szülői kérdőívek. A témával foglalkozó tanulmányok jellemzően valamilyen vizsgálati célt kiemelve, specializálódott vizsgálati szempontrendszerrel dolgoznak, melynek fókuszában csupán néhány központi elem áll.⁶²

Pedig a tankönyvkutatás legáltalánosabb törekvése a tankönyvek megjavítása. Addig azonban, amíg nincsenek elegendő számban hatás- és bevélszvizsgálatok, azt sem tudjuk, egyáltalán rosszak-e a tankönyvek...

Doll és Rehfinger szerint az mindenesetre megfontolandó, hogy megvalósíthatók-e komplex tankönyvközpontú kutatási programok, annak fényében, hogy számos további, a tanulási folyamatot befolyásoló tényező hatásaival is számolni kell (téma, tanár, osztály összetétele, szociális helyzet, oktatási módszerek stb.), amelyek a tankönyvek konkrét tanulási környezetben való felhasználásakor jelentősen hatnak, és a tankönyvekkel (minőségükkel, illetve oktatásban történő használatukkal) kölcsönhatásban állnak. Nemcsak a különböző tantárgyak különféle követelményei és céljai eredményezik ezt a komplexitást, de az eltérő oktatáspolitikai keretfeltételek is.⁶³

Hazánkban szintén elenyésző a taneszközök komplex hatásvizsgálata. A tankönyvek és taneszközök alkalmazását, az egyes tantárgyak tanítása során alkalmazott mód-

60 Weinbrenner, Peter (1995): Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Olechowski, Richard (Hrsg.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main.

61 Doll–Rehfinger (2012) 21–22. o.

62 Abdu Mutalles (2009): Evaluation of Textbooks and Teacher Guides for Grades 1-3. The University of Sana'a.

63 Doll–Rehfinger 2012. 25–26. o.

szertani eljárások szerkezetének feltárását, továbbá az IKT-eszközök alkalmazását vizsgálta Kerber Zoltán és Ranschburg Ágnes⁶⁴ elemzése a 2003-ban a középiskolákban lefolytatott obszervációs felmérések alapján.

Tankönyvértékelések – tankönyvminősítések

A tankönyvek értékelésének, valamint a tankönyvek minősítési kritériumainak fontosságáról szinte minden kutató meg van győződve. Arról is konszenzus alakult ki, hogy a tankönyvnek fontos szerepe van a tanítási-tanulási folyamatban, illetve a tantervek megvalósításában, céljaik elérésében.⁶⁵

A tankönyvi minősítések (Evaluation) a tartalomelemzéses tankönyvkutatás mellett egy másik területet jelentenek. Az 1980-as években ún. „tankönyvi rasztereket” (Schulbuchraster) dolgoztak ki az egyes német egyetemek és pedagógiai főiskolák.⁶⁶ Ezek a raszterek a tanárok elvárásainak való megfelelés szempontjából értékelték a tankönyveket, és a túltelített tankönyvpiacra való eligazodást, a választást igyekeztek megkönnyíteni.⁶⁷ Az 1990-es években kidolgozott salzburgi és bambergi kritériumlista sok későbbi és mai raszternek szolgált alapul.⁶⁸ A különféle raszterek, értékelő szempontsorok mentén tanárok vagy szakértők, esetleg diákok és szülők által végzett értékelések egyaránt lehetnek bevérvizsgálatok alapjai, de szolgálhatják a tankönyv-engedélyeztetési eljárásokat, nyújthatnak visszajelzést a tankönyvek és taneszközök fejlesztéséhez stb.

Az ilyen típusú értékelésekre, illetve az értékeléseket megalapozó kutatásokra számos országban találunk példát. Például a palesztin Khalid Mahmood és kutatócsoportja nagyszabású tankönyvértékelő kutatást végzett, amelynek eredményeként részletes tankönyvértékelő táblázat, kritériumrendszer született. E mérőeszköz megalakításának munkálatairól Khalid 2011-ben tanulmányt tett közzé Tankönyvek minőségi jellemzőinek megfelelése⁶⁹ címmel. A kutatás tanulságai párhuzamba állíthatók Jaan Mikk írásaival. Khalid több mint tíz évvel későbbi írása megerősíti Mikk nézetét az értékelő eszközökről, szerinte sincs jelenleg olyan széles körben elismert értékelő szempontsor, amely módosítás nélkül használható lenne. Khalid felhívja a figyelmet: kevés olyan tankönyvértékelő rendszert bemutató vizsgálatot találtak, amely a gyakorlati kipróbálást dokumentálja. Ezzel együtt megjegyzi: nehéz olyan keretrendszert fejleszteni, amely minden országban ugyanúgy használható és értelmezhető lenne.

Abdu Mutalles szintén végzett tankönyvértékelő kutatásokat Evaluation of Textbooks and Teacher Guides for Grades 1-3⁷⁰ címmel 2009-ben, amely során 1–3. osztá-

64 Kerber Zoltán – Ranschburg Ágnes (2004): Tanítás és tanulás a középfokú oktatásban. A 2003-as obszervációs felmérés tanulságai. Új Pedagógiai Szemle, 7–8. sz. 127–151. o

65 Doll–Frank–Fickermann–Schwippert (2012) 9. o.

66 A felsőoktatási intézmények székhelye után kapták a nevüket ezek a raszterek, pl. Bielefelder Raster, Reutlinger Raster stb.

67 Doll–Rehfinger (2012) 22. o.

68 A Salzburger Raster és a Bamberger Raster főbb szempontjait lásd <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2014/12/dardai-agnes-%E2%80%93-devenyi-anna-%E2%80%93-marhoffer-nikolett-%E2%80%93-molnar-kovacs-zsofia-tankonyvkutatas-tankonyvfejleszt-es-kulfoldon-i-05-02-02/>.

69 Khalid Mahmood (2011): Conformity To Quality Characteristics Of Textbooks. The Illusion of Textbook: Evaluation In Pakistan. In: Journal of Research and Reflections in Education, December 2011, Vol. 5, No. 2, 170–190. o.

70 Abdu Mutalles (2009): Evaluation of Textbooks and Teacher Guides for Grades 1-3. The University of Sana'a.

lyos tankönyveket vizsgált különböző tantárgyakban. A vizsgálat során az adott tankönyveket használó helyi közösségekben munkacsoportokat alakítottak ki, amelyek közösen végezték a tankönyv-értékelési feladatokat. A kérdőívek az arab tankönyvek tematikus vizsgálatára korlátozódtak.

A legjobb európai tankönyvdíjat (Best European Schoolbook Award) szintén egy ezekhez hasonló raszter alapján ítélik oda.⁷¹ Ez hat fő kritériumra épül, amelyeket modern tanulási-tanítási elméletek alapján fogalmaztak meg. Ennek az elvárásrendszernek az újdonsága, hogy amennyire csak lehetséges, önálló feladat- és szövegkínálatot vár el a tankönyvből, ami a tanulási folyamatot egyfajta párbeszéddé, dialógusszerű folyamattá alakítja a tanuló és a tankönyv között. Továbbá nemcsak a tantárgyspecifikus, de a tantárgyközi, tantárgyakat átfogó kompetenciák fejlesztését is elvárja a tankönyvszerzőktől (tanulási stratégiák, kooperációs készség).⁷² E témában Magyarországon, Dárdai már említett monográfiája⁷³ mellett, melyben a tankönyvminősítéshez és más típusú tankönyvkutatásokhoz használatos raszterek kialakításának elméleti szempontjait is alaposan körüljárja, Kojanitz László munkásságát érdemes még megemlíteni. A tankönyvek minőségének megítélése⁷⁴ című tanulmányában a tankönyvi minőség kérdését járja körbe: nemzetközi szakirodalom alapján számba vette a tankönyvek megítéléséhez készített kritériumokat, és megállapítja, hogy ezeknek nem a mennyisége, hanem a kritériumok rendszerszervező elve, illetve a kritériumrendszerek belső struktúrája az igazán lényeges. Ennek alapján különböző értékelési szisztémákat különít el: strukturális szempontok szerinti értékelés, a tankönyvi minőség funkció szerinti értékelése, a rendszerszerűséget előtérbe állító értékelés, a tankönyvek értékelése a lényeges összefüggések elsajátítása szempontjából, a tanulás összetevőit középpontba állító értékelés. Tanulmányának végén a kritériumrendszereknek a tankönyvvé nyilvánítási eljárásban és a tankönyvek fejlesztésében betöltött szerepéről értekezik. Megállapítja, hogy bár a kritériumok számát korlátlanul lehet bővíteni, megfontolandó, hogy érdemes-e, hiszen vannak olyan fontos kritériumok, amelyek korrekt ellenőrzése igen nehézkes, vagy egyáltalán nem valósítható meg a jóváhagyás folyamatában. A jóváhagyás szempontjainak folyamatos szakmai megújítását tartja fontosnak, amelyet széleskörű szakmai diskurzusnak kell megelőznie a tankönyvi minőség kérdéséről. Kijelenti, hogy mindenekelőtt a tanulhatóság, a képességfejlesztés és a megváltozott tanulási környezet kérdéseire kell koncentrálni, amikor közösen újrarendeljük a tankönyvek ügyét.

Dárdai Ágnes Magyar és német nyelvű történelemtankönyvek kvantitatív tankönyvanalízise⁷⁵ című tanulmányában a Kojanitz László által kifejtett, fentebb bemutatott tankönyvanalízis módszerét magyar és német nyelvű történelemtankönyvek egy fejezetének (az ókori Hellász) vizsgálatával próbálta ki, összekapcsolva a saját kutatásaiban alkalmazott metodológiával. Ez utóbbi alapján öt munkatáblázatot készített,

71 A Best European Schoolbook Award odaítélésének minőségi kritériumait lásd az alábbi tanulmányunkban: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2014/12/dardai-agnes-%E2%80%93-devényi-anna-%E2%80%93-marhoffer-nikolett-%E2%80%93-molnar-kovacs-zsofia-tankonyvkutatas-tankonyvfejleszt-es-kulfoldon-i-05-02-02/>

72 Doll–Rehfinger (2012) 26. o.

73 Dárdai Ágnes (2002a).

74 Kojanitz László (2007): A tankönyvek minőségének megítélése. Iskolakultúra, 6. sz., 114–126. o.

75 Dárdai Ágnes (2006): Magyar és német nyelvű történelemtankönyvek kvantitatív tankönyvanalízise. Iskolakultúra, 2. sz., 26–32. o.

melyekbe minden egyes könyv esetében kvantitatív adatokat gyűjtött az ismeretek mennyiségéről, a szövegtípusok minőségéről, az ismeretek mélységéről, az illusztrációkról, valamint a kérdésekről és feladatokról. Dárdai az összegzésnél jelezte: bár a tankönyvek kvantitatív szempontú elemzése képes arra, hogy a tankönyvszerzők és a tankönyvet használók hétköznapi tapasztalatait igazolja vagy elvesse, azonban ahhoz, hogy mélyebb és általánosíthatóbb következtetésekhez jussunk a tankönyvekről, sokkal mélyebben strukturált értékelő apparátus (raszter) kidolgozása szükséges.

Kaposi József *A tankönyv szerepének változásai* című tanulmányában,⁷⁶ amellett, hogy széleskörű áttekintést ad a rendszerváltás utáni hazai tankönyvhelyzetről, és számba veszi a nemzetközi és hazai tankönyvkutatás meghatározó kutatóinak eredményeit, hiányosságként megfogalmazza, hogy a tankönyvjóváhagyásban részt vevő szakértők számára nincsenek jól mérhető standardok. Legfontosabb feladatnak a jövőt illetően azt tekinti, hogy ki kell dolgozni a tankönyvjóváhagyás kritériumait. Kaposi felveti azt az egyébként többek által is jelzett javaslatot, hogy olyan fejlesztőműhelyt kell felállítani, amely a tankönyvekkel kapcsolatos módszertani kutatásokat, a tankönyvpiac elemzéseit, nemzetközi tapasztalatok adaptálását végzi el.

Egy különösen figyelemreméltó tankönyvminősítő rendszer Svájcban: a LEVANTO

A LEVANTO egy nyitott és rugalmas, könnyen elérhető és kezelhető, tudományosan megalapozott kritériumrendszer alapján működő, tankönyvminősítést támogató (lényegében adatgyűjtő) rendszer, mely valószínűleg még sok követőre fog találni Európában. Martin Wirthensohn egy, az empirikus tankönyvkutatás újabb eredményeit bemutató tanulmánykötetben⁷⁷ ismerteti a nemrég Svájcban bevezetett modellt.

Svájcban a taneszközök engedélyezéséről a kantonok ún. tankönyvbizottságai (Lehrmittelkommission) döntenek. Eredetileg azért fejlesztették ki a LEVANTO-t, hogy ezeket a tankönyvbizottságokat segítse az értékelésben. (A mozaikszó a Lehrmittel-evaluationstool, azaz „tananyag-minősítési eszköz” kifejezés betűiből áll.⁷⁸)

A fent bemutatott Kantonok Közötti Taneszközcentrumot (Interkantonale Lehrmittelzentrale – ILZ) a 18 német kanton és Liechtenstein részvételével már 1973-ban megalapították, abból a célból, hogy koordinálja a svájci taneszközfejlesztést. A LEVANTO kidolgozása az ILZ keretein belül, illetve annak koordinálásával történt.⁷⁹ Az első lépés az értékelési kritériumok meghatározása volt. Egy tankönyvminősítő eszköz kifejlesztésében kétségkívül döntő jelentőségük van ezeknek. Számos tankönyvkutató munkáját, rasztereit használták fel az előkészítés során. A projekt előkészítő fázisa után körülbelül 200 értékelési szempont (Beurteilungskriterien) állt a fejlesztők rendelkezésére. Ezt a számot szakemberek (szakdidaktikusok, tankönyv-engedélyezési eljárást lefolytató hivatalok szakemberei, bizottsági tagok) egy vegyes csoportja 60-ra redukálta. Ezt a 60-as listát egy másik, tankönyv-minősítési szakemberekből álló bizottságnak átadták felülvizsgálatra. A visszajelzések alapján végül 52 szempontot

76 Kaposi József (2012): *A tankönyv szerepének változásai*. Iskolakultúra, 12. sz., 56–70. o.

77 Jörg Doll – Keno Frank – Detlef Fickermann – Knut Schwippert (Hrsg.) (2012).

78 Wirthensohn, Martin (2012): LEVANTO – Ein Tool zur praxisorientierten Schulbuchevaluation. In: Jörg Doll – Keno Frank – Detlef Fickermann – Knut Schwippert (Hrsg.) (2012): *Schulbücher im Fokus. Nutzen, Wirkungen und Evaluation*. Waxmann, Münster / New York / München / Berlin. 199–214. o.
<http://www.ilz.ch/cms/index.php/component/content/article?id=45>

79 Wirthensohn (2012) 200. o.

tartottak meg. Ezeket három fő részre osztották: pedagógiai-didaktikai, tartalmi-tematikus, formai terület.

Szakspecifikus szempontokat a LEVANTO ebben az indulási fázisban nem alkalmaz. Tervezik azonban szakspecifikus kritériumok kidolgozását és bevezetését is. A jelenlegi, általános tankönyv-minősítési kritériumok kidolgozása körülbelül egy évet vett igénybe.⁸⁰

Az értékelési szempontok kialakításával párhuzamosan megkezdődött az eszköz külső megjelenésének, formájának tervezése is. Ennek a következő szempontjai voltak: az értékelőknek ne jelentsen túl sok ráfordítást, a megadott értékeket vizualizálni lehessen, és az adminisztrációs munka minimális legyen. Azonnal nyilvánvalóvá vált, hogy az ideális megoldás egy web alapú értékelő eszköz lehet.⁸¹

Az 52 értékelési szempont alapján történő minősítési felület természetesen a rendszer legfontosabb eleme. Az egyes szempontokat hatfokú Likert-skálán (1: teljes mértékben igaz – 6: egyáltalán nem igaz) kell értékelni, és emellett minden egyes aspektus súlyozását is meg kell adni, szintén hatfokú Likert-skálán, ahol (1) nagyon fontos – (6) egyáltalán nem fontos között mozognak az értékek.⁸² Az egyes vizsgálati területek grafikus értékeléséhez ún. poláris diagramot és oszlopdiaagramot használ a rendszer (lásd Melléklet).

Ezekben a fontosság és a kritériumnak való megfelelés is jelölve van, így súlyozottan látható, melyek a tankönyvek fontos és kevésbé fontos jellemzői, erősségei és gyengeségei. Csoportos (kumulált) értékelések és ezek grafikus ábrázolásai is lehetségesek.⁸³

A LEVANTO korlátai közé tartozik, hogy mindezekig nincsenek tantárgyspecifikus kritériumok, valamint a LEVANTO nem alkalmaz valós iskolai környezetben történő kipróbálást, nem erre épít. Alkalmazása során felmerült az a jogos igény, hogy a taneszköz használatával kapcsolatos tapasztalatokat éppúgy be kellene építeni az értékelési rendszerbe, mint a szakemberek véleményét és ítéleteit. Tervezik a folyamatos továbbfejlesztést az újabb követelmények mentén, ezért egy kísérőcsoportot hoztak létre, amely tanácsokat ad ehhez.⁸⁴

Tankönyvfejlesztés, innovációkutatások, új taneszközök bevezetése

A pedagógiai és a tankönyvkutatások diskurzusában az innováció fogalom használata nem egyértelmű, a fogalom nem tisztázott, s ez a kutatásokon is érezhető – állapítja meg Carsten Heinze a témába vágó monográfiájában.⁸⁵ Innováción leginkább a pedagógiai folyamatok javítása érdekében bevezetett reformokat érti a németországi neveléstudomány. Így az innováció többnyire egy hiba felismerésének a következménye, és mindig valamilyen konkrét cél elérése érdekében történik.⁸⁶

80 Wirthensohn (2012) 200. o.; a LEVANTO értékelő raszterét lásd: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2014/12/dardai-agnes-%E2%80%93-devenyi-anna-%E2%80%93-marhoffer-nikolett-%E2%80%93-molnar-kovacs-zsofia-tankonyvkutatas-tankonyvfejleszt-es-kulfoldon-i-05-02-02/>.

81 Uo. 202. o.

82 Uo. 206–208. o.

83 Uo. 208–209. o.

84 Uo. 212. o.

85 Heinze (2011).

86 Uo. 31. o.

A taneszközök változatlanul központi szerepet játszanak a kötelező iskolai oktatásban – különösen, ha olyan osztálytermi újítások gyakorlatba való átültetéséről van szó, amelyeket tantervi, (szak)didaktikai, oktatáspolitikai stb. fejlesztések során indítanak el. Eközben azonban gyakran nem veszik figyelembe azt a tényt, hogy a taneszközök nemcsak a fejlesztés és az innováció *szállítóeszközeként* működnek, és új koncepciókat hoznak be az osztályterembe, hanem maguk is az innováció részei, illetve saját, *koncepcionális innovációt képviselnek*.

Mikk szerint a megfelelő tankönyvek kidolgozása hatalmas fejlesztőmunkát jelent. Ahhoz, hogy a tankönyv minden tekintetben jó minőségű legyen, a tankönyvfejlesztő és tankönyvíró szakembereknek csoportban kell együttműködniük, hiszen szükség van tantárgyi szakemberre, tanárra, oktatási pszichológusra, illusztrátorra, szövegért felelős szakemberre és asszisztensekre is. Egy ilyen nagyszabású együttműködés során persze nagymértékű tőkére is szükség van, ez a költség azonban eltörlül az oktatásra fordított egyéb költségek mellett.⁸⁷

ÖSSZEZÉS

A 2000 utáni nemzetközi trendeket vizsgálva megállapítható, hogy tankönyvkutatók világszerte mozaikszerűen folynak, a kutatások mind nemzetközi, mind nemzeti szinten egy-két szakemberhez, kisebb kutatócsoporthoz kötődnek. Intézményesült tankönyvkutatás kevés országban van (Németország, Észtország). A tankönyvkutatók intézményi összefogásának deficitjét sokan érthetetlennek tartják, tekintettel arra, hogy majd minden országban elfogadott tény, hogy a tankönyvkiadás mögött erős gazdasági források, határozott politikai akarat és támogatott pedagógiai szándékok állnak.

Igény mutatkozik arra, hogy a tankönyvkutatásban érdekelt számos résztvevő munkája koordinált legyen, hogy a tankönyvkiadók, tankönyvjóváhagyók részéről felmerült problémákat oly módon artikulálják, hogy azok tudományos kutatható, vizsgálható kérdésekké váljanak. Igény van arra is, hogy az akadémiai szféra kutatói hangolják össze kutatásaikat az oktatási adminisztráció (tankönyvjóváhagyás) és a tankönyvkiadók (tankönyvfejlesztés) által megfogalmazott igényekkel, szükségletekkel.

A kutatók részéről elvárásként fogalmazódik meg, hogy az oktatási adminisztráció oly módon fogalmazza meg a részéről felmerülő igényeket, hogy azok alapját képezhessék pályázati projektkiírásoknak, állami vagy alapítványi finanszírozású megrendeléseknek. Tankönyvkutatói infrastruktúra és kutatási dokumentáció kiépítése szükséges, amely lehetővé teszi a megfelelő kutatási partnerek megtalálását, a taneszköz-minősítési megrendelések, megbízások koordinálását.

A tankönyvelméleti kutatások elméleti kérdéseivel kapcsolatos legfőbb megállapítás, hogy a tankönyv nem vizsgálható önmagában, mivel egy rendkívül összetett, többtényezős viszonyrendszer egyik eleme. A tankönyvkutatás ezért a legkülönbébb szempontok (gazdasági, társadalmi, politikai, kulturális, pedagógiai, pszichológiai, nyelvészeti stb.) figyelembevételével folyhat. A kutatók többsége egyetért abban, hogy a tankönyveket nem szabad önmagukban vizsgálni és értelmezni, csak egy tágabb

87 Mikk (2000) 3. o.

társadalmi-pedagógiai kontextusban, amelyek kölcsönhatásait, amennyire csak lehet, figyelembe kell venni.

A mai tankönyvkutatás a tankönyvet elsősorban társadalmi folyamatok termékének és mutatójának, másodsorban munkaeszköznek, tanulási segédletnek és az iskolai tanulási folyamat tárgyának, harmadsorban egy multimediális tanulási környezet egyik elemének tekinti. A tankönyvelméletnek ezért meg kell kísérelnie a tankönyvek fejlesztésének, használatának és hatásainak pedagógiai-didaktikai és politikai meghatározottságú szegmenseit is megragadni, és ezeket a szegmenseket kölcsönhatásaikban vizsgálni.

Erős az a meggyőződés, hogy az oktatási rendszer reformjának egyik határozott formája a taneszközök célzott fejlesztése által történhet meg. Ezt gyorsabbnak és hatékonyabbnak tartják, mint a tanárképzés vagy az iskolarendszer (lassú, fokozatos) átalakítását. E vélemény mögött azok a kutatási eredmények állnak, melyek szerint a tanárok döntő hányada számára a tankönyv a legfontosabb oktatási eszköz.

Elfogadott kiindulópont az az állítás, hogy a tankönyvek vizsgálata elképzelhetetlen a tudás fogalmának pontosítása nélkül. A kutatók jelzik, hogy a tankönyvelméleti kutatásoknak tisztázniuk kellene olyan alapfogalmakat, mint például a tudás, a „tankönyvi tudás” és az iskolai tudás fogalma, hogy ebből kiindulva lehessen érdemi hatásvizsgálatokat elvégezni. A tankönyvi (tankönyvek által szerezhető) tudást mint speciális tudásformát meg kell különböztetni a többi tudásformától. A cél egy tudás- és médiaszociológiai alapú perspektíva megteremtése a tankönyvkutatásban. A Stein által megfogalmazott hármas funkció (pedagogicum, informatorium, politicum) mellé be kell emelni egy negyedik funkciót is, ez pedig a „constructorium”, ami arra utal, hogy a tankönyvi tudás sohasem a valóságot mutatja, hanem olyan tudáskonstrukciót, amit számos társadalmi szereplő konstruál meg, és számos különböző érdek befolyásol.

A pedagógiai gyakorlatok, módszerek közül azokat kell előnyben részesíteni, amelyek a tanulás többféle nézőpontját, stílusát és módját támogatják. Fontos elvárás, hogy a tankönyvek, oktatási segédanyagok tartalmukban és megjelenésükben megfeleljenek a tanuló fogalmi felkészültségének, nyelvi környezetének, hátterének, igényeinek. Az is fontos szempont, hogy a tankönyvek, oktatási segédanyagok megfizethetők, elérhetők és tartósak legyenek.

Általánosan elfogadott alapelv, hogy a tankönyveknek az elfogultság, az intolerancia és a sztereotípiák minden formáját, amely az emberi jogokat veszélyeztetheti, és amely negatív attitűdökhöz és agresszív viselkedéshez vezethet, el kell kerülniük.

Továbbra is kiemelt szerep jut a tankönyvrevíziót támogató kutatásoknak. Ezek többnyire tartalomelemzések vagy összehasonlító tartalomelemzések, melyek tipikus témái: az énkép és ellenségkép vizsgálata, különös tekintettel a katonai és politikai konfliktuszónákra (Balkán, Közel-Kelet, Távol-Kelet), identitáskonstrukciók, a nemzeti és európai identitás megjelenésének tanulmányozása, a tankönyvek identitásképző funkciójának vizsgálata a jelenben és a múltban. Az elmúlt évtizedben különös figyelem terelődött a kolonizáció és dekolonizáció kérdésére, tankönyvi megjelenítésének vizsgálatára.

Egyre inkább a kutatói érdeklődés fókuszába kerülő téma a globalizáció hatása a tankönyvekre, az ennek nyomán kibontakozó perspektívaváltás, a világ (elsősorban a történelem) globális szempontú vizsgálatának megjelenése (a nemzeti nézőpont

helyett), s ezzel kapcsolatban a hátrányos helyzetű csoportok ábrázolása a tankönyvekben.⁸⁸

A tankönyvkutatás egy másik nagy területe azt vizsgálja, milyen társadalmi, oktatáspolitikai, tudományos, pedagógiai és gazdasági elvárások figyelhetők meg a tankönyvekkel szemben. Hogyan jelenik meg az inklúzió és az exklúzió kérdése, a kulturális különbségek újratermelése a tankönyvekben? Ehhez kapcsolódnak a tankönyvek hatás- és beválasztvizsgálatai, melyek arra a kérdésre keresik a választ, hogy milyen módon hasznosulnak a tankönyvek az osztályteremben, és hogyan hatnak a társadalmi tudat formálódására. Az ilyen típusú kutatások iránt egyre nagyobb igény mutatkozik, de módszertanuk egyelőre nem eléggé kidolgozott.

Szintén fontos és a társadalmi hasznosulás reményében kutatott téma a tankönyvkiadás jogi szabályozása, az engedélyeztetési eljárások, értékelési standardok vizsgálata, a tankönyvfejlesztés lehetséges irányainak feltárása.⁸⁹

A kutatók az utóbbi időben egyre nagyobb figyelmet szentelnek annak, hogy megpróbálják számba venni, rendszerezni, tipizálni a tankönyvkutatás módszertanát. A tankönyvi szövegek mellett újabban egyre fontosabbnak tartják a képek, ábrák elemzését is, a képek dekódolása, tartalmi és érzelmi üzeneteik feltárása tekintetében.⁹⁰

A tankönyvelméleti és tankönyvtörténeti kutatások a tankönyv fogalmának tisztázását, a tankönyvek tartalmi és formai követelményeinek definiálását, a tankönyvek szerepének, funkciójának vizsgálatát tűzik ki célul. Foglalkoznak ugyanakkor tudáshozszoziológiai kérdésekkel is: hogyan irányítják, támogatják a tankönyvek a tudás megkonstruálását, strukturálását és transzformációját?

A tankönyvtörténeti kutatások főképp az egyes országokon belüli tankönyvkiadást vizsgálják, elsősorban a XX. században. A legalaposabban feltárt terület talán a nemzetiszocialista Németország tankönyvvügye. Számos publikáció jelent meg a nemzeti köznevelési tankönyvrevíziós mozgalom történetéről is.⁹¹

Láthatjuk, hogy a tankönyvkutatás, a tankönyv mint tudományos forrás felhasználása elsősorban művelődéstörténeti, pedagógiai-didaktikai, tantárgytörténeti és szociológiai jellegű kutatások során játszik szerepet, de számos más tudományterülettel is kapcsolatba hozható (a kultúratudományokkal, a kommunikáció- és médiatudományokkal, az egyes szaktudományokkal, a szociálpszichológiával stb.), és sok esetben kifejezetten interdiszciplináris területeken mozog.⁹² Azt is érdemes kiemelni, hogy a tankönyvkutatások jelentős része jövőorientált, a tankönyvek fejlesztéséhez, tökéletesítéséhez kíván szempontokat, segítséget nyújtani. Más részük a tankönyvek tartalmi, formai, didaktikai jellemzőinek, változásainak leíró jellegű bemutatására törekszik.

A hazai tankönyvkutatás 2000 után elsősorban arra fókuszált, hogy a tankönyvek hogyan feleltek meg a neveléstudományi elvárásoknak, tanterveknek, a szaktudományos elvárásoknak. A kutatások mindezek méréséhez igyekeztek elméleti alapokat teremteni, továbbá konkrét standardokat, rasztereket kidolgozni. Összehasonlító

88 Fuchs (2011) 8–10. o.

89 Uo. 12–13. o.

90 Uo. 11–12. o.

91 Uo. 14–15. o.

92 Wiater (2003) 15–16. o.

tankönyvelemzések (időben és térben egyaránt) a fenti szempontok mentén folytak. A történeti tankönyvkutatások, ezen belül nagy számban ideológiai-kritikus tartalom-elemzések, elsősorban a tankönyvek történeti dimenziójában értelmezhető változásokat vizsgálták (pl. a marxista ideológia hatásait, lenyomatait a tankönyvekben⁹³). Megjelent a tankönyvek társadalmi közgondolkodásra gyakorolt hatásának, szocializációs szerepének a vizsgálata (énképek és ellenségek megjelenése a tankönyvekben). Különösen izgalmas területei e kutatásoknak a szomszédos államokkal folyó tankönyvegyeztetések, közös tankönyvek létrehozására irányuló projektek.⁹⁴ Ismerünk példákat szociálpszichológiai szempontú tankönyvi tartomelemzésekre is (nemzetkarakterológia- és énképvizsgálatok⁹⁵). A szakdidaktikai, tantárgyspecifikus kutatások jelentős része valamely tantárgyhoz kötődik, és jellemzően a szakos tankönyvek szakmódszertani vagy szakmai megfelelését és változásait vizsgálja.

Bár ez a teljesnek korántsem tekinthető lista sem rövid, világosan látszik, hogy a hazai tankönyvkutatás a nemzetközi vizsgálatok kutatási területei közül viszonylag keveset fed le. Elsősorban az olyan interdiszciplináris területeken figyelhetünk meg deficitet, mint a kommunikáció- és médiakutatás; tudásszociológiai kutatások; recepció- és emlékezetkutatások; a tankönyvek szerepének vizsgálata a komplex iskolai rendszerekben, illetve ezekre gyakorolt hatása; a tankönyvek tanórai felhasználásának módjára vonatkozó (empirikus) kutatások; empirikus használati, hatás- és bevéltásvizsgálatok a tanuló, a tanár, a társadalom szempontjából; tankönyvelméleti kutatások.

Deficitként kell számon tartani azt is, hogy az elmúlt bő évtizedben a tankönyvekről szóló irodalom mennyisége csökkent, ráadásul a tankönyves publikációk szórása nagy, a szerzők többsége mindössze néhány cikket publikál, csak egy szűk kisebbség publikál lényegesen többet. A tankönyvkutatás tudományos eredményeinek átfogó, monografikus feldolgozása is hiányzik, a tudományos munka produktumai jórészt kisebb kérdéskörök tanulmányos szintű feldolgozásai. A 2000-es évek elején nagyobb volt a tankönyvkutatás elméleti kérdései, a konkrét tankönyvelemzések iránti érdeklődés, míg feltűnő, hogy az évtized vége felé – különösen a fiatalabb, történész végzettségű kutatók – felfedezték a neveléstörténeti megközelítésű témákat.

Ami a tankönyvkutatás kontextusát illeti, a magyarországi tankönyvkutatók nemzetközi kollégáikhoz hasonlóan vallják, hogy minden az oktatással – így a tankönyvekkel – kapcsolatos kutatást a tudásteremtés, tudásközvetítés és tudásalkalmazás hármasába kell behelyezni; az oktatáskutatás – benne a tankönyvkutatás – trendjeit folyamatosan nyomon kell követni, négy-öt évente átfogó elemzésnek kell készülnie, különös tekintettel a társadalmi elvárások permanens változására. Alapkutatások szükségesek, a különböző pedagógiai paradigmák megismerése, kutatása és az azon alapuló tartalomfejlesztés szükséges a tankönyvek koncepcionális fejlesztésének előfeltételeként. A pedagógiai rendszerek programcsomagjait, taneszközszerződéseit – akár hagyományos, akár digitális médiumról van szó – csak rendszerszerűen lehet vizsgálni. A kiadói minősbiztosítást össze kell csiszolni az állami akkreditációs rendszerrel, a szakértőket pedig fel kell készíteni az akkreditációs feladatokra. Olyan

93 Lásd pl. Unger Mátyás, Szabolcs Ottó, Katona András, Albert B. Gábor, Dévényi Anna stb. munkáit.

94 Lásd pl. Vajda Barnabás és Jakab György publikációit.

95 Lásd pl. a László János által vezetett kutatásokat a Pécsi Tudományegyetem Pszichológia Doktori Iskolájában.

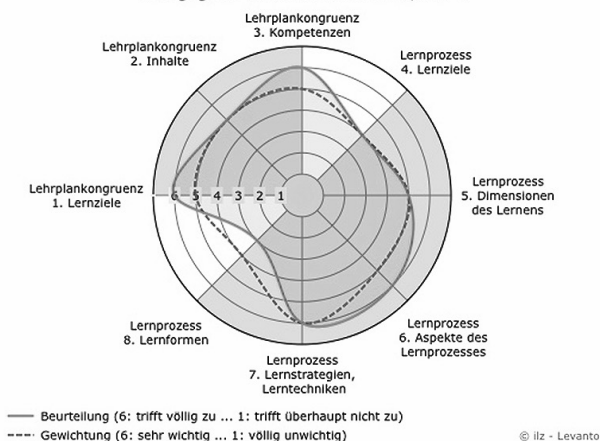
fejlesztőműhelyt kell felállítani, amely a tankönyvekkel kapcsolatos módszertani kutatásokat, a tankönyvpiac elemzéseit, nemzetközi tapasztalatok adaptálását végzi el.

Visszatérő kritika, hogy kevés az olyan taneszköz, amelyben következetesen alkalmaznák a legújabb pedagógiai eredményeket. A követelmény- és teljesítmény-központú tankönyvfelfogás érvényesítéséhez komoly mérésekre, kifinomult standardok megállapítására van szükség, mégpedig oly módon, hogy a tanulhatóság, a képesség-fejlesztés és a megváltozott tanulási környezet kérdéseire kell koncentrálni. A kutatók vallják, hogy a tantárgyi követelmények, a tantárgymódszertani reformok és a tankönyvek tartalmának megújulása között szoros kölcsönhatás van, ezért szisztematikus együttműködésre van szükség, valamennyi érintett bevonásával.

Végezetül fontosnak tartjuk felhívni a figyelmet arra a jelenségre, hogy a XXI. század infokommunikációs fejlődése (a multimédiás taneszközök terjedése) és a tanuláselméleti kutatások eredményei erősen relativizálták a tankönyv fogalmát. A média forradalma ezért módosítja a tankönyv és tankönyvkutatás korábbi helyzetét. A tanulókat igen széleskörű hatás éri az elektronikus médián keresztül. Az internet és az adathordozók révén gyorsabban jutnak hozzá az információkhoz. Ez új lehetőségeket is kínál a tanárok és diákok részére egyaránt, például a tananyag strukturálásában, az anyaggyűjtésben. Ez a változás a tankönyvkutatásra is hatást gyakorol, s egyúttal nyilvánvalóvá válik, hogy a tankönyv (már) nem a tanítás kizárólagos és legfőbb eszköze.

A következő évtized során a kommunikációs technológiák fejlődése világméretű változást fog magával hozni az oktatási anyagok fejlesztése és használata terén, ugyanakkor nem valószínű, hogy a hagyományos, nyomtatott tankönyvek eltűnnének. Az információáradat akár fel is értékelheti a tankönyvet, hiszen olyan médiummá válhat, amelyben tudatos fejlesztés eredményeként pedagógiai szempontok szerint rendszerezett, strukturált formában vannak jelen tudáselemek, tanulási tartalmak, amelyek a szervezett iskolai oktatás keretei között a tudás megszerzésének esélyegyenlőségét biztosítják azok számára is, akik esetleg nem jutnak el a világhálóra.

Pädagogisch-didaktischer Bereich, Teil 1



zurück

weiter

IRODALOM

- Albert B. Gábor (2008): *A magyarországi tankönyvrevíziós mozgalom a két világháború között*. Századok, 142 (1) 63–78.
- Albert B. Gábor (2013): *Állami (és községi) fiú-középiskolák történelemtankönyv-használata a klebelsbergi korszakban*. Educatio, 4. sz. 567–573.
- B. Fejes Katalin (2002): *A tankönyvszöveg szintaktikai jellemzői*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- A Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials*. (2005) UNESCO, Paris.
- Csapó Benő (2002): *A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet*. Új Pedagógiai Szemle, február, 38–45.
- Dárdai Ágnes (2002a): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialog Campus Kiadó, Pécs-Budapest.
- Dárdai Ágnes (2002b): *Külföldi és magyar történelemtankönyvek európai integrációs képe*. Iskolakultúra, 1. sz., 62–72.
- Dárdai Ágnes (2006): *Magyar és német nyelvű történelemtankönyvek kvantitatív tankönyvanalízise*. Iskolakultúra, 2. sz., 26–32.

- Dévényi Anna – Gözsy Zoltán (2014): *Szempontok a történelemtankönyvek dekódolásához*. In: Csóka-Jaksa Helga – Schmelczér-Pohánka Éva – Szeberényi Gábor (szerk.): *Pedagógia – oktatás – könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes 60. születésnapjára*. A Pécsi Egyetemi Könyvtár kiadványai 12. PTE Egyetemi Könyvtár, Pécs, 145–166.
- Dévényi Anna – Rutsch Nóra: *Georg Eckert Nemzetközi Tankönyvkutató Intézet* (A világ legnagyobb tankönyvgyűjteménye, a tankönyvkutatás nemzetközi centruma). In: *Történelemtanítás. Új folyam I.* 2010. 1. sz.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/devenyi-anna-%E2%80%93-rutsch-nora-georg-eckert-nemzetkozi-tankonyvkutato-intezet-a-vilag-legnagyobb-tankonyvgyujtemenye-a-tankonyvkutatas-nemzetkozi-centruma/>
 [Utolsó letöltés: 2013. május 7.]
- Doll, Jörg – Keno, Frank – Fickermann, Detlef – Knut, Schwippert (Hrsg.) (2012): *Schulbücher im Fokus*. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Waxmann, Münster / New York / München / Berlin.
- Doll, Jörg – Rehfinger, Anna (2012): *Historische Forschungsstränge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele empirischer Schulbuchwirkungsforschung*. In: Jörg Doll – Keno Frank – Detlef Fickermann – Knut Schwippert (Hrsg.): *Schulbücher im Fokus*. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Waxmann, Münster / New York / München / Berlin. 19–42.
- Fischerné Dárdai Ágnes – Kojanitz László (2007): *A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig*. Új Pedagógiai Szemle, január, 56–69.
- Fuchs, Eckhardt (2011): *Aktuelle Entwicklungen der Schulbuch-bezogenen Forschung in Europa*. In: *Bildung und Erziehung* 64. Heft 1.
- Heinze, Carsten (2011): *Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung, pädagogischer Anspruch, unterrichtspraktische Wirkungserwartungen*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Hornýák Árpád – Vitári Zsolt (szerk.) (2009): *A magyarsággép a közép-európai tankönyvekben a 20. században*. Kutatási füzetek 14. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Höhne, Thomas (2003): *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft 2.) Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main.
- Kaposi József (2012): *A tankönyv szerepének változásai*. Iskolakultúra, 12. sz., 56–70.
- Katona András (2011): *A Széchenyi-kép változásai a rendszerváltozás előtti ötödik évtized magyar történelem tankönyveiben*. Történelemtanítás (XLV.). Új folyam I. 4. sz., 2010. december. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/12/katona-andras-a-szechenyi-kep-valtozasai-a-rendszervaltozas-elotti-otodfel-evtized-magyar-tortenelemtankonyveiben-01-04-05/>
- Kerber Zoltán – Ranschburg Ágnes (2004): *Tanítás és tanulás a középfokú oktatásban*. A 2003-as obszervációs felmérés tanulságai. Új Pedagógiai Szemle, 127–151.
- Kojanitz László (2004a): *A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata – a szavak szintje*. Magyar Pedagógia, 104. évfolyam, 4. sz., 429–442.

- Kojanitz László (2004b): *Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét?* Iskolakultúra, 9. sz., 38–56.
- Kojanitz László (2007): *A tankönyvek minőségének megítélése.* Iskolakultúra, 6. sz., 114–126.
- Kojanitz László (2008): *Forrásközpontú történelem.* Szárai–Kaposi: *Történelem IV. A változás szükségessége.* In: Szárai Miklós tankönyvsorozatának bemutatása. Könyv és Nevelés, 1. sz., 41. o.
- Lässig, Simone (2009): *Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s).* Journal of Educational Media, Memory, and Society. Vol. 1. Issue 1. 1–20.
- Mikk, Jaan (2000): *Textbook: Research and Writing.* Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Molnár-Kovács Zsófia (2012): *Magyar tankönyvek a Georg Eckert Nemzetközi Tankönyvkutató Intézetben.* In: Történelemtanítás. Új folyam III. 2012. 2–4. o. [Utolsó letöltés: 2013. május 7.] <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/01/molnar-kovacs-zsofia-magyar-tankonyvek-a-georg-eckert-nemzetkozi-tankonyvkutato-intezetben-03-02-18/>
- Molnár-Kovács Zsófia (2013b): *A tankönyvkutatás magyar bibliográfiája* (2000–2010). Különös tekintettel a történelemtankönyvek vizsgálatára. Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár, Pécs. (A Pécsi Egyetemi Könyvtár kiadványai 11.)
- Pingel, Falk (2010): *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision.* 2nd revised and updated edition, UNESCO, Paris/Braunschweig.
- Weinbrenner, Peter (1995): *Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung.* In: Olechowski, Richard (Hrsg.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main.
- Wiater, Werner (2003): *Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung.* In: Werner Wiater (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Wirthensohn, Martin: *LEVANTO – Ein Tool zur praxisorientierten Schulbuchevaluation* (2012) In: Jörg Doll – Keno Frank – Detlef Fickermann – Knut Schwippert (Hrsg.): *Schulbücher im Fokus.* Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Waxmann, Münster / New York / München / Berlin. 199–214.

KÁKONYI LUCIA: ÉRETTSÉGI VIZSGÁK A XXI. SZÁZAD ELEJÉN. NEMZETKÖZI KITEKINTÉS

A hazai érettségi vizsgarendszer megújítása, a standardizált vizsgák bevezetése mindössze tíz éve történt. Látszólag rövid idő. A modern gazdasági, társadalmi és kulturális folyamatok lendülete; a megváltozott műveltségkép, a komplex digitális írástudás, az informális, nonformális és formális oktatások új szintézise, az élethosszig tartó tanulás megjelenése azonban újabb és újabb elvárásokat támaszt az oktatással szemben. Új tartalmi szabályozók (NAT 2012, kerettantervek) születnek meg a magyar köznevelésben, a kutatók felméri az elmúlt évek érettségi tapasztalatait, és megkezdődik a kiemelti szabályozók újragondolása, a megváltozott körülményekhez igazítása. A hazai tapasztalatok felmérésén túl érdemes megvizsgálni, milyen folyamatok figyelhetők meg a nagyvilág oktatási rendszereiben, különös tekintettel az európai gyakorlatra. A tanulmány rövid áttekintést ad arról, hogy a tudásalapú társadalom milyen elvárásokat támaszt az oktatással szemben, és a nemzetközi tendenciákon keresztül ismerteti, hogy az érettségi vizsgák rendszerében ez milyen változásokat eredményez.¹

AZ OKTATÁS ÉS A TUDÁSALAPÚ TÁRSADALOM KAPCSOLATA

Az oktatásban végbemenő folyamatok megértéséhez a társadalom változásainak áttekintése, az információs vagy tudásalapú társadalom fogalmának pontosítása szükséges. A két fogalom gyakran szinonimaként jelenik meg az irodalomban. Farkas János A tudástermelés átalakulásának történeti mintái című tanulmányában (2006) az információs és a tudásalapú társadalom fogalmának kritikáját fogalmazza meg. Az információs társadalom alapja az információ megszerzése, birtoklása, illetve megosztása. A tudásalapú társadalomban megváltozik az információ funkciója, és az információ birtoklása önmagában már nem elegendő. A hangsúly a felhasználásra kerül, vagyis arra, hogy mit tud kezdeni az egyén a rendelkezésére álló adattal.

Az információs társadalom fogalma a 60-as években bukkan fel a szakirodalomban, és Japánban kerül be először az állami politika fogalomtárába. 1971-ben a japán kormány meghirdeti az információs társadalom megteremtésének programját, a szórakoztatóelektronika-ipar felvirágoztatásával és a személyi számítógépek gyártásával, aminek jelentős szerepe van abban, hogy a japán gazdaság rohamos fejlődésnek indul. Az 1990-es évek elején az Egyesült Államokban „információs sztrádákat”, valamint a globális információs infrastruktúra megteremtését ígéri.² A G7 elfogadja a globális információs társadalom fogalmát,³ Al Gore Az új információs világrend ígérete címmel tart előadást, míg Clinton elnök az elektronikus kereskedelem doktrínájáról beszél (1997). A „globális információs társadalom” paradigmájával párhuzamosan megjelenik a tudásalapú társadalom fogalma, és 2000-ben az Európai Unió Lisszabonban meghirdeti a Tudás Európáját. Az EU a tudásalapú társadalom megteremtésének

1 A tanulmány az online és a nyomtatott források mellett a CIDREE nemzeti koordinátoraival folytatott személyes interjúk, levelezések, valamint kérdőívek útján szerzett információk felhasználásával készült.

2 Al Gore, az USA alelnöke, 1994.

3 Brüsszel, 1995.

eszközét az oktatás megreformálásában látja, és az ezredforduló táján az oktatási reformmozgalmak mind Európában, mind a nagyvilágban felélénkülnek (Farkas, 2006).

Mit vár el a tudásalapú társadalom az oktatástól? Azok a tanulók, akik 2014–15 táján kezdik meg általános iskolai tanulmányaikat, a 2030-as években lépnek ki a munkaerőpiacra, ahol ma még nem létező munkaeszközökkel, szakmákkal, kihívásokkal és elvárásokkal találkoznak majd. Az oktatás felelőssége a fiatalok felkészítése az önálló és eredményes életvitelre az ismeretlen jövőben. Feladata, hogy kreativitásra és innovációra; magas szintű kritikai gondolkodásra, problémamegoldásra; hatékony kommunikációra (anyanyelven és idegen nyelveken); az információs és a kommunikációs technika magabiztos alkalmazására; csapatmunkára, kooperációra és kollaborációra neveljen. Mindez a már napjainkban is alkalmazott tanulóközpontú, egyéni tanulási utakat támogató, személyre szabott pedagógia mindennapi gyakorlatával valósítható meg, amelyben a pedagógus szerepe megváltozik. A tanárközpontú, frontális tömegoktatás háttérbe szorul. A „taníts, és én majd megtanulom” szemléletet felváltja a tevékenységközpontú oktatás, amelyben a tanár már nem a tudás egyetlen birtokosa, és a feladata nem a tudás átadása, hanem a tanulók individualizált felkészítése az ismeret önálló megszerzésére.

A globális oktatási reformmozgalmak célja a felsoroltak elérése, a megvalósítás módja azonban különböző. Ázsiában a tantervi követelmények, az iskolai munka még szigorúbbá válik az oktatás minden résztvevője számára; az iskolában eltöltött órák száma, valamint a házi feladat mennyisége nő. A nemzeti standardok kifejlesztése és a standardizált tesztelés kerül a középpontba, és fokozódik a tanárok és az iskolák közötti verseny. Kivétel ez alól Szingapúr, ahol a „Taníts kevesebbet, tanulj többet!” elv érvényesül. Az Egyesült Államokban a 2001-ben meghirdetett „No Child Left Behind” (Egy gyermek se maradjon le!) mozgalom után 2012-ben Barack Obama elnök kitűzi a „Race to the Top” (Törj az élre!) stratégiát, melynek célja az 5000 leggyengébb iskola felzárkóztatása. A módszert a felülről jövő, központi beavatkozás, az oktatási intézmények közötti verseny, a standardizált oktatás, a fokozott tesztelés, a pedagógusok teljesítményalapú bérezése és a gyengén teljesítő intézmények bezárása jellemzi. Michael Fullan (2010) és Diane Ravitch (2009) szerint az amerikai oktatási reform nem válthatja be a hozzá fűzött reményeket, mivel nem fordít figyelmet az intézményvezetők és a pedagógusok szakmai tudásának együttes fejlesztésére. Lerombolja a szakmai csapatmunkát, a tudás megosztása és a közös tanulás helyett a versenyre és arra az elképzelésre épít, hogy a pedagógusmunka minősége a magasabb fizetéssel javítható. Az úgynevezett harmadik utas angolszász modell (Anglia, Ausztrália, kanadai Ontario Állam) az oktatás morális lényegét, valamint a professzionizmus folyamatos növelését hangsúlyozza. A „Raise the bar and narrow the gap” (Emeld meg a mércét, és csökkentsd a különbséget!) elv a standardizált teszteredmények színvonalának a megemelését tűzi ki célként az anyanyelv, a matematika és a természettudományok területén, valamint komoly hangsúlyt fektet a pedagógusminősítés következetes alkalmazására. A negyedik utas modell (Finnország, kanadai Alberta) a fentiekkel szemben a bizalomra épít, és az úgynevezett négy „C” a legfőbb jellemzője. A „consistency” (következetesség) a célok meghatározásában és az oktatás minden szereplője (tanuló, szülő, pedagógus stb.) számára következetes kommunikálásában nyilvánul meg. A „compassion” (együttérzés) vagy „care” (gondoskodás) kiemelt szerepet kap az oktatás folyamatában; az érzékenység, a méltányosság, az egyéni fejlesztés az oktatás

alapja. A „communication” (kommunikáció) őszinte és nyílt, világos elvárásokat fogalmaz meg, folyamatos és következetes visszajelzést ad a teljesítményről. A „competency” (szakmai tudás) a hivatásukat missziónak tekintő, jól képzett pedagógusokra utal (Vodicka, 2006; Sahlberg, 2011).

Összefoglalva: a négy nagy reformirányzat közül az amerikai, az ázsiai és az angol-szász modell magas szintű standardizálással kívánja javítani az oktatás hatékonyságát, közös jellemzőjük a verseny, a standardizálás, az összehasonlíthatóság, az elszámoltatás, valamint a modern technológiára épülő értékelés szerepének látványos megnövekedése. A negyedik utas modell pedig a nagyfokú bizalomra épülő iskolarendszert tartja hatékonynak, amelyben nincs helye standardizált tesztelésnek (Hargreaves, 2011). Bármelyik modellt vizsgáljuk, a cél mindegyikben megegyezik: kreatív, innovatív, magas szintű problémamegoldó, kommunikációs és technológiai készségekkel rendelkező polgárok képzése.

STANDARDIZÁLT ÉRETTSÉGI VIZSGÁK EURÓPÁBAN

A standardizált oktatás a középfokú tanulmányokat lezáró külső, központi értékelés bevezetését szorgalmazta, hogy a tanulási eredmények összehasonlíthatók, átláthatók és igazságosak legyenek, s az oktatáspolitikai is bízott a standardalapú vizsgáztatás pozitív visszahatásában az oktatás minőségére. Az ezredforduló táján Európa számos országában (pl. 1999-ben *Franciaországban*; 2005-ben *Magyarországon*, *Lengyelországban*, *Finnországban*, *Szlovákiában*; 2006-ban *Albániában*; 2008-ban *Bosznia-Hercegovinában*) bevezették a központi, standardizált érettségi vizsgáztatást. Vannak országok, ahol minden vizsgázónak az iskolatípustól függetlenül ugyanazoknak a standardoknak kell megfelelnie (*Magyarország*, *Lengyelország*, *Dánia* stb.), míg máshol a kimeneti követelmények iskolatípusonként eltérők, és különböző elvárások érvényesülnek a gimnáziumokban, a szakközépiskolákban és a szakiskolások középiskolájában (*Románia*, *Ausztria*, *Albánia* stb.). Még a bizalomra építő *Finnország* is szükségesnek érezte a standardizált „ylioppilastutkinto” (érettségi vizsga) alkalmazását, amelynek érdekessége, hogy az oly sok ingyenes szolgáltatást (tankönyvek, iskolai étkezés stb.) nyújtó finn oktatási rendszernek talán ez az egyetlen térítéshez kötött eleme (Tamás, 2006; Lattu, 2014). A költségek kétharmadát a vizsgázók fedezik, míg az egyharmaduk állami hozzájárulás.

A standardizált vizsgarendszerek térhódítása napjainkban is tovább folytatódik. 2012 nyarán *Ausztriában* is megszületett a döntés a központi, standardizált kompetenciaalapú érettségi vizsga gimnáziumokban és szakközépiskolákban való bevezetéséről. A vizsgázók hat vizsgatárgyból három írásbeli és három szóbeli, vagy négy írásbeli és két szóbeli között választhatnak. Az írásbeli vizsgák központiak, míg a szóbelikre egyelőre még nem készült központi előírás. A szóbeliken a tanulók az általuk választott témában elkészített tudományos dolgozatukat mutatják be (Education, 2014; The Impact, 2012; Matura).

Az osztrák oktatáspolitikai célja, hogy a középfokú oktatást befejező tanulók tudása közel azonos szinten legyen, és az értékelés azonos követelmények alapján történjen. Eddig Ausztriában a középiskolai tanárok teljes körű autonómiával rendelkeztek az érettségi vizsga feladatainak összeállításában. A 2013/14-es tanévben

pilotprogram keretében alkalmazták először az új vizsgamodellt. A tervek szerint a 2014/15-ös tanévtől a gimnáziumokban már általános lett volna az azonos követelményeken alapuló, központi érettségi vizsga, a 2015/16-os tanévtől a szakközépiskolákban, 2017/18-tól pedig már a szakiskolások középiskolájában is. A tanulók, a szülők és a pedagógus-szakszervezetek tiltakozásának köszönhetően a teljes körű bevezetést az osztrák oktatáspolitikai elhalasztotta. Ennek ellenére a legtöbb iskola csatlakozott a kísérleti programhoz, amely lehetővé teszi a vizsga részleges, azaz csak bizonyos vizsgatárgyakból történő alkalmazását (Svecnik, 2015). Az új matúrától nagyobb objektivitást, átláthatóságot, az eredmények hazai és nemzetközi összehasonlíthatóságát, valamint jobb tanulmányi eredményeket vár az osztrák oktatáspolitikai.

Németországban is időről időre felmerül a tartományokon átívelő standardizált központi érettségi megvalósításának a kérdése, amely biztosíthatná az országos összehasonlíthatóságot és a nemzeti tanulmányi standardok megvalósulását, valamint alkalmas a felsőfokú képzésben szükséges tudás és képességek meglétének mérésére is. A német oktatás a kulturális autonómiával rendelkező tartományok belügye. Ebből következik, hogy *Németországban* jelenleg tizenhat önálló oktatási rendszer létezik, tizenhat eltérő érettségi vizsgával. Kilenc tartományban minden tárgyból központi vizsga van, míg másik hat tartományban csak néhány tárgyból – legtöbbször az ún. súlyponti tárgyakból: német nyelv és irodalom, matematika, idegen nyelv (általában az angol) – vizsgáznak központilag. Ugyanakkor például Rajna-vidék-Pfalz tartományban egyáltalán nincs központi érettségi vizsga. A különböző tartományokban a vizsgák tartalmában, követelményeiben és lebonyolításában jelentős különbségek vannak. A kötelező érettségi vizsgatárgyak száma a tartományok többségében négy-öt. A súlyponti tantárgyak minden tartományban kötelezőek. A vizsgaszervezés módja azonban különbözik. Van, ahol csak írásbeli vizsgát tesznek a diákok, máshol csak szóbelit, és a legtöbb tartományban az egyik vizsgatárgyból kiváltható a vizsga valamilyen extra tevékenységgel (tantárgyakon átívelő szemináriumi dolgozat vagy versenyen való részvétel).

A német oktatási szakértők és oktatáspolitikusok az Abitur (érettségi vizsga) igazságosságát, összehasonlíthatóságát és érvényességét (validitását) egyre kevésbé tartják megfelelőnek. Ezért a tartományok oktatáspolitikáját egyeztető Kultuszminiszterek Konferenciája (KMK) 2012 márciusában döntött az érettségi vizsgák összehangolásáról, és a 2016/17-es tanévre tervezik a központi feladatsorok elkészítését a súlyponti tantárgyakból. A bevezetés önkéntes. Hat tartomány (Bajorország, Szászország, Alsó-Szászország, Hamburg, Schleswig-Holstein és Mecklenburg-Elő-Pomeránia) már 2014-re standardizált érettségít tervez német nyelv és irodalomból, matematikából és angol nyelvből (A Standard Core Abitur; Ergebnisse).⁴

A Standard Érettségi Vizsga: Nemzeti oktatási standardok és egy igazságos felsőoktatási felvételi eljárás felé (Blossfeld, 2011) című tanulmány szerzői messze meghaladják az oktatáspolitikai javaslatokat; a súlyponti tantárgyakból (matematika, német nyelv és irodalom, angol nyelv) minden tartományra kiterjedő írásbeli Standard Érettségi Vizsga modult terveznek 2018-ra, és elvárásaik szerint ez a vizsgaeredmény beszámít majd az érettségi összeredményébe. A modell jól összehasonlítható ered-

4 A kötetben lásd még Reményi Judit: Tanterv és standardok viszonya a nemzetközi gyakorlatban c. tanulmányt.

ményekhez vezethet, és a tartományok önállósága is megmarad. Az oktatáskutató szerzők tervei szerint a Standard Érettségi Vizsga nem jelenti az országos központi érettségi vizsga bevezetését, a tartományi írásbeli és szóbeli vizsgák mind a súlyponti tantárgyakból, mind az egyéb érettségi tárgyakból tovább élnek.

A központi érettségi vizsga ellenzőinek az aggodalma abból fakad, hogy a központi tartalmak miatt az oktatás uniformizálódik, szürke és lélektelen lesz. Klaus Wenzel, a Bajorországi Tanárok Egyesületének (BLLV) elnöke a javaslattal kapcsolatban többek között ezt nyilatkozta:

„Engem leginkább az a kérdés foglalkoztat, hogy milyen tanítás-oktatás fogalom az alapja ennek a nagy ráfordítást igénylő egységesítési projektnek. Meghatározható-e a képzés a súlyponti tantárgyak jegyében? Miért a német, a matematika és az angol vagy a francia a súlyponti tárgy? Miért nem a zene, a művészet, a sport és a társadalomtudomány? Hol maradnak az erények és az értékek? Milyen szerepet játszik a személyiség, a lelki világ vagy az érzékenység fejlesztése? Az iskolai munka lényege, hogy öntudatos, kompetens, teljes körűen képzett és erős személyiségeket bocsássunk ki a világba. Ehhez a tanítással kapcsolatban igényes megállapodásokra van szükség, kis osztályokra és csoportokra, sok támogatásra és egy értékes tanulási és visszacsatolási kultúrára. Akkor a vizsgastandardok feleslegesek.” (Wenzel, 2012)

Bár *Németországban* a központi érettségi bevezetése még várat magára, Európában összességében megnövekedett a standardizált követelményeken alapuló, a tanuló és a pedagógus számára egyaránt komoly felelősséggel járó érettségi vizsgák súlya, amelyek következtében az egyes országokon belül a tanulási eredmények összehasonlíthatóvá, az oktatási intézmények elszámoltathatóvá, a vizsgázás pedig a nemzeti standardok egységes követelményei révén igazságosabbá válhat.

KÖTELEZŐ ÉS VÁLASZTHATÓ VIZSGATÁRGYAK

A XXI. század tudásalapú társadalmának egyik követelménye a magas szintű kommunikáció mind az anyanyelven, mind pedig idegen nyelveken. Az anyanyelvi és idegen nyelvi nyelvhasználat az első lépés az információszerezés folyamatában, az értő olvasás és a világos szövegalkotás a legfontosabb eszköze a tanulásnak. Az értő olvasás segít az információ megtalálásában, értékelésében, valamint hatékony alkalmazásában is. Az anyanyelvi műveltség nemcsak az olvasás és az írás képességére terjed ki, hanem magába foglalja a kritikai gondolkodást és a problémamegoldást is. Mindez megmutatkozik az érettségi vizsgarendszerek kötelező tantárgykörében. Európa-szerte az egyetlen olyan vizsgatárgy, amely minden országban kötelező, az adott ország államnyelve és irodalma, vagy a vizsgázó anyanyelve és annak irodalma, ha nem azonos az államnyelvvél.

Az információszerezés szempontjából szintén fontos idegen nyelvek a második helyet foglalják el a matematika előtt. Számos országban (*Lengyelország, Szlovákia, Magyarország stb.*) egy, *Franciaországban* pedig két idegen nyelvi vizsga kötelező az érettségiző diák számára (Smoczyńska, 2014; NUCEM; Files, 2005; Ofqual, 2015). Ugyanakkor például *Angliában és Litvániában* az idegen nyelvi érettségi nem köte-

lező, *Albániában* pedig csak 2015-től vezetik be a kötelező vizsgatárgyak körébe az albán nyelv és irodalom, valamint a matematika mellett harmadik kötelező tárgyként az idegen nyelvet (Shpresa; Spahiu, 2015; EURYPEDIA). *Finnországban* speciális a helyzet. Az egyetlen mindenki számára kötelező vizsgatárgy az anyanyelv (finn, svéd vagy lapp) és irodalom, majd a vizsgázó négy vizsgatárgyból köteles hármat kiválasztani. A négy vizsgatárgy a másik államnyelv (finn vagy svéd, amelyik a vizsgázónak nem az anyanyelve), egy idegen nyelv, matematika és általános tanulmányok (választható humán- vagy természettudományos kérdéssorok) (Harju, 2013).

Az idegennyelv-tudás értékelése a legtöbb európai országban a Közös Európai Referenciakeret (KER) szintezéséhez illeszkedik, és az elvárt szintminimum a B1 (pl. *Albánia*), de számos országban az első idegen nyelvből B2 szint a követelmény (*Szlovákia*). *Romániában* az idegen nyelvek az érettségi vizsga részét képező, kötelező kompetenciamérés körében jelennek meg. A nyelvtudást a Közös Európai Referenciakeret (KER) alapján A1–B2-ig minősítik. A vizsgaeredmény nem számít bele az érettségi végeredményébe, de megjelenik az érettségi bizonyítványban. *Finnországban* nagy hangsúlyt fordítanak ugyan az idegen nyelvi kommunikációra, de a vizsgastandardokat jelenleg a nemzeti tantervek határozzák meg, és nem a KER-hez igazodnak. 2016-tól tervezik a KER szintezéséhez illeszkedő vizsgarendszer bevezetését (Shpresa; Smoczyńska, 2014; NUCEM; Files, 2005; Career, 2013/14; Ofqual, 2015; Harju, 2013; Britschgi, 2015).

A választható idegen nyelvek köre gazdag. *Szlovákiában* három (angol, német, orosz), *Albániában* négy (angol, olasz, francia, német), *Lengyelországban* kilenc idegen nyelvből (angol, német, orosz, francia, spanyol, olasz, szlovák, portugál és svéd) választhatnak az érettségizők. *Finnországban* az angol, német, francia, spanyol, olasz, orosz és portugál mellett latinból vagy lapp nyelvből is lehet érettségizni. *Dániában* pedig kizárólag angol nyelvből vizsgázhatnak a kilencedikesek (Smoczyńska, 2014; NUCEM; Ofqual, 2015; Harju, 2013; Student; Spahiu, 2015).

A kötelező vizsgatárgyak körében a kognitív készségek fejlesztésében kiemelkedően fontos matematika csak a harmadik helyen áll, vagyis több országban is lehet érettségi bizonyítványt szerezni matematika vizsga nélkül (*Finnország, Litvánia, Románia, Szlovákia*) (NUCEM; Harju, 2013; EURYPEDIA).

A természettudományok az angol és a dán vizsgarendszerben jelennek meg kötelező jelleggel. *Angliában* a nemzeti alaptanterv elvárása, hogy minden egyes tanuló egészen az érettségi vizsgáig tanulja a természettudományok mindhárom területét (biológia, kémia, fizika), és a tizedik évfolyam végén kötelező alapszintű vizsgán adjon számot a tudásáról (Core vagy Single level)⁵ (Excel, 2013).

CORE (SINGLE), DOUBLE VAGY TRIPLE SCIENCE VIZSGÁK ANGLIÁBAN

Az alapszintű természettudomány vizsgatárgy három feladatcsoportból áll: biológia, kémia, fizika. Az eredményeket átlagolják, és ez alapján jön létre a természettudomány osztályzat. Az alapszintű természettudományi vizsgát követően a diákok újabb, kiegészítő természettudományos kurzust

5 Angliában a tizedik évfolyam teljesítése jelenti a tankötelezettség végét.

(Additional [Double] Science) választhatnak, és a tizenegyedik évfolyam végén magasabb szinten vizsgázhatnak (Double Science). A vizsga a tizedik évfolyam végi alapszintű mérésnél összetettebb, de ahhoz hasonló, és az osztályzat itt is az egyes tantárgyak átlagából születik. A tanuló sikeres vizsga esetén teljesítette a középszintű vizsgát, és természettudományból az alapszintű vizsgaeredmény mellé még egy minősítést szerzett az érettségi vizsgán (Core és Double Science érdemjegy). A tanulók egy szűk csoportja, azok, akik az orvosi egyetemre vagy más természettudományokkal foglalkozó pályára készülnek, az alaptanulmányok és az alkalmazott természettudományok kurzusa után újabb modulokat végezhetnek el, ahol a természettudomány három területét már önállóan tanulják. A kurzus végén mind a három diszciplínából (Triple Science) önálló, emelt szintű érettségi vizsgát tesznek, ami már igazi kihívást jelent az erre vállalkozóknak. Sikeres vizsga esetén újabb három minősítést szereznek a meglévő kettő mellé (Core és Double), ami megnöveli a továbbtanulási esélyeiket a felsőoktatásban (Excel, 2013; Ofqual, 2015).

Dániában a kilencedik évfolyam végén a tanuló kémiából vagy fizikából vizsgázik kötelező jelleggel, és ezen felül még biológiából vagy földrajzból is tehet vizsgát, ha kíván (Danish Ministry of Educations; The Folkeskole; Examinations).

Franciaországban a filozófia az ötödik kötelező vizsgatárgy a francia nyelv és irodalom (ami kizárólag a francia irodalommal foglalkozik), a matematika és két idegen nyelv mellett (Baccalauréat, 2005). *Romániában* az iskolatípusok és specifikációjuk határozza meg a kötelező területeket, de mindenki számára általánosan kötelezőek az úgynevezett kompetenciavizsgák: román nyelv (szóbeli), a romántól eltérő anyanyelv (szóbeli), idegen nyelv (szóbeli és írásbeli), valamint az informatikai készségek tesztelése. Az értékelés során a tanulók alap-, közép- vagy emelt szintű minősítést kapnak, amely nem számít bele az érettségi érdemjegybe. A történelem *Magyarországon* általánosan mindenki számára kötelező vizsgatárgy, *Romániában* is a kötelező vizsgatárgyak körében jelenik meg, de csak bizonyos iskolatípusokban feltétele az érettségi bizonyítványnak. A történelem tantárgy jelentősebb súlya mind a két országban a nemzeti tradíciókkal magyarázható (Baccalauréat in Romania; EURYPEDIA).

Az 1. táblázat jól szemlélteti, hogy az iskolatípusok hogyan határozzák meg a kötelező és a választható vizsgatárgyak körét *Romániában* (Baccalauréat in Romania).

1. táblázat. Kötelező és választható tantárgyak Romániában		
AZ ISKOLA PROFILJA	KÖTELEZŐ TÁRGY	VÁLASZTHATÓ TÁRGYAK
Természettudományi tagozatos gimnázium	matematika	informatika, fizika, biológia, kémia
Társadalomtudományi tagozatos gimnázium	történelem	földrajz, logika, pszichológia, közgazdaságtan, szociológia, filozófia
Műszaki technikumok	matematika	informatika, fizika, biológia, kémia
Szolgáltatásokat tanító technikumok	matematika	földrajz, logika, pszichológia, közgazdaságtan, szociológia, filozófia
Pedagógiai szakközépiskolák	történelem	földrajz, logika, pszichológia, közgazdaságtan, szociológia, filozófia
Katonai szakközépiskolák	matematika	informatika, fizika, biológia, kémia
Egyéb szakközépiskolák	történelem	földrajz, logika, pszichológia, közgazdaságtan, szociológia, filozófia

Néhány országban az informatika is megjelenik a választható vizsgatárgyak között (*Anglia, Magyarország, Lengyelország*), de csak *Romániában* kötelező mint kompetenciavizsga, és a nemzetközi ECDL vizsgát fedi le.

Az egyéni tanulói érdeklődésnek teret adó választható tárgyak körében a kínálat bőséges: például *Albániában* 21, *Lengyelországban* 15, míg *Magyarországon* vagy *Skóciában* több mint hetven vizsgatárgy közül választhatnak az érettségizők. *Finnországban* látszólag szerényebb a kínálat. A kötelező anyanyelvi vizsga mellett négy írásbeli vizsga közül hármat kötelesek letenni a fiatalok, amelyek a második államnyelv (finn vagy svéd), egy idegen nyelv, a matematika és az általános tanulmányok (lásd korábban) vizsgatárgy. Az utóbbi a következő közismereti tárgyakat tartalmazza: fizika, kémia, biológia, földrajz, egészségtan, történelem, társadalomismeret, evangélikus és ortodox hittan, etika, filozófia, pszichológia. A vizsgázó a felsorolt tárgyak közül választhat egy írásbeli kérdéssort (Smoczyńska, 2014; NUCEM; Ofqual, 2015; Harju, 2013; Spahiu, 2015).

Megállapíthatjuk, hogy a kötelező és választható vizsgatárgyak rendszere, bár más-más módon, de minden országban igyekszik megfelelni a tudásalapú társadalom elvárásainak. Az érettségi vizsgákon nagy súlya van az anyanyelv és irodalom vizsgának, az idegen nyelvi kommunikációnak, valamint a kognitív készségeket fejlesztő matematikának. A választható vizsgatárgyak gazdag kínálata a személyre szabott oktatást bátorítja. Újdonság a kötelező kompetenciavizsgák bevezetése *Romániában*, amelyek értékelése eltér a többi vizsgatárgyétól, és amelyekről korábban jeleztük, hogy az érettségi eredményét nem befolyásolják, de a bizonyítványban szerepelnek. Újdonság továbbá az is, hogy *Dániában* a kilencedikesek (16–17 évesek) teljes populációja köteles érettségi vizsgát tenni, amely feljogosítja őket tanulmányaik továbbfolytatására a 10. (a felsőoktatásra felkészítő) évfolyamon vagy a szakképzésben, vagy hogy kilépjenek a munkaerőpiacra való kilépésre.

VIZSGASZINTEK

A színtezés megjelenése a központi vizsgáztatásban a tanulóközpontú, egyéni tanulási utakat támogató pedagógia megnyilvánulása, hiszen a többszintű vizsgák lehetőséget adnak a tanulóknak, hogy személyiségükhöz, tanulási útjukhoz illeszkedő vizsgaszintet válasszanak az egyes vizsgatárgyakból. Vannak azonban országok, például *Szlovákia* és *Ausztria*, ahol egy adott szinten tehető le minden vizsgatárgy. Szlovákiában az idegen nyelv látszólag kétszintű, de valójában itt sem adódik választási lehetőség, mivel az első idegen nyelvből B2 az elvárt teljesítmény, a második idegen nyelvből pedig B1. *Lengyelországban* alap- és emelt szinten vizsgázhatnak a tanulók, *Romániában* pedig az iskola típusa határozza meg a vizsga szintjét (NUCEM, Smoczyńska, 2014; Svecnik, 2015; Baccalauréat in Romania; Ministry of National Education Poland, 2015).

Finnországban tantárgyanként egy vagy két szinten vizsgázhatnak az érettségizők, amely lehet alap-, közép- és emelt szint. Matematikából és idegen nyelvekből a vizsgázók dönthetik el, hogy alap- vagy emelt szinten kívánnak-e beszámolni a tudásukról, a második államnyelvből (finn vagy svéd) pedig közép- és emelt szinten érettségizhetnek. Minimum egy tantárgyból minden érettségizőnek kötelező emelt szintű vizsgát tennie. Az alapszintű matematika érettségi a mindennapokban használt

számolási készségeket ellenőrzi, míg az emelt szintű vizsga a felsőoktatásban szükséges tudás meglétét méri. Az alapszintű idegen nyelv érettségi vizsga a középiskolai tanulmányok három évfolyamnyi tananyagára épül, míg az emelt szint követelményei feltételezik, hogy a vizsgázó már az általános iskolában elkezdte tanulni a választott idegen nyelvet. Az általános tanulmányok tantárgycsoportból egy szinten lehet vizsgázni (Harju, 2013; Britschgi, 2015; Student).

Angliában az érettségi vizsga szintezése, a „tiering” a következőképpen zajlik: az iskola a vizsgára jelentkezőket a képességeik szerint két, közel azonos létszámú csoportra osztja; az alapszinten és a magasabb szinten vizsgázókra. Az utóbbiaknak az aránya valamivel nagyobb. Az alapszintű vizsgafeladatokat (foundation papers) megoldó csoport az angol értékelés rendszerében érvényes minősítések közül (A, B, C, D, E, F, ahol az A a legjobb) a három legmagasabb érdemjegyet nem szerezheti meg, tehát az alapszinten vizsgázók legjobb minősítése C lehet. Csupán az emelt szintű vizsgafeladatokat teljesítők (higher papers) értékelése történik a teljes skálán. Mind a kötelező, mind pedig a választható vizsgatárgyak esetében ez a rendszer érvényesül, kivétel ez alól a történelem, ahol huszonöt éve lineáris az osztályozás, azaz nincsenek csoportokra osztva a tanulók, és az érdemjegyek a teljes értékelési skálát lefedik.

A pedagógusok a vizsgarendszer előnyét annak adaptivitásában látják. Az egyes érettségizőknek így ugyanis nem szükséges túl könnyű vagy túl nehéz kérdésekkel bajlódniuk, mivel csak a saját szintjüknek megfelelő feladatokat kaphatnak. A rendszer negatívuma, hogy kiváló teljesítmény esetén sem lehet jobb a tanuló érdemjegye C-nél, ha az alapszintű csoportba sorolták be. A brit oktatáspolitikai 2012 óta szorgalmazza a lineáris, számjegyekkel történő értékelés általános bevezetését (9–1, ahol a 9 a legmagasabb osztályzat) a kötelező érettségi tantárgyak esetében. Az indoklásaik között szerepel, hogy a „szintezett” („tiered”) vizsgafeladatok következtében a tanulók elveszítik a motivációjukat. Véleményük szerint az alapszintre beosztott tanulók odafigyelő és gondos fejlesztő pedagógiával a magasabb szint teljesítésére is képesek lennének. Az angol „tiering” rendszer merev kereteket szab a tanulók fejlődésének, és nem támogatja az egyéni tanulási utak magvalósulását. Rugalmatlansága és demotiváló hatása miatt a brit oktatáspolitikai a megszüntetését tervezi. Kivételt jelent ez alól a matematika, mivel nehezen megvalósítható, hogy a teljes értékskálát lefedjék a lineáris osztályozással (Oates, 2013; Ofqual, 2013; Ofqual, 2015).

Számos országban megjelenik az érettségi vizsgákon a kétszintű vizsgázás, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók képességeik vagy egyéni célkitűzéseik alapján válaszsztanak (*Magyarország, Finnország, Lengyelország*). Van, ahol az iskola mondja meg, hogy a tanuló milyen szinten érettségizhet (*Anglia*), míg máshol egy szinten zajlik az értékelés, vagy az iskolatípus szabja meg a vizsga szintjét (*Albánia, Ausztria, Németország stb.*).

SZÓBELI, ÍRÁSBELI VIZSGÁK VAGY DIGITÁLIS VIZSGÁZTATÁS

A standardizált vizsgarendszerekben az írásbeli vizsgák súlya jelentős: számos országban kizárólag írásban vizsgáznak (*Albánia, Finnország stb.*), ahol pedig a szóbeli vizsga is része az érettséginek, ott az értékelésben a beszámítás aránya gyakran kisebb, mint az írásbeli vizsgáké (*Ausztria, Magyarország, Románia stb.*), és az is előfordul,

hogy a szóbeli eredmény önálló tételként szerepel a bizonyítványban (*Szlovákia, Anglia, Románia*). Az említettek alól kivétel *Franciaország*, ahol 50–50 százalék a két vizsgarész aránya. A szóbeli vizsgarész kisebb súlya jellemzően a magas költségekkel és az objektivitás megkérdőjelezhetőségével magyarázható (NUCEM; Spahiu, 2015; Svecnik, 2015; Baccalauréat in Romania; Harju, 2013).

Az írásbeli vizsgák formája változatos, a feleletválasztós kérdéssoroktól a hosszú esszéig terjed. *Finnországban* például az anyanyelv és irodalom vizsgán a szövegalkotásra, valamint az esszéírára fókuszálnak, míg a második nemzeti nyelv és az idegen nyelvi vizsgákon már több készség meglétét vizsgálják: megjelenik a hallott és olvasott szöveg értelése, valamint a szövegalkotás is (Harju, 2013).

A szóbeli vizsgák tételsorát legtöbbször az iskolák szaktanárai készítik el központilag meghatározott standardok alapján (*Szlovákia, Magyarország*), de van, ahol a tételsorokat is központilag állítják össze (*Lengyelország*) (NUCEM; Smoczyńska, 2014). Sok országban ragaszkodnak a szóbeli vizsgázáshoz, amelynek nagy hagyománya van az érettségi vizsgák múltjában, és mint a mindennapi verbális kommunikáció fontos tényezője a sikeres életvitel egyik zálogának tekinthető.

Az angolszász vizsgarendszerekben nagy a támogatottsága a projekt- vagy portfólió-vizsgának. *Skóciában* például a magyar érettséginek megfelelő National 5 vizsga két nagy egysége a központi írásbeli vizsga, valamint az év közben teljesített feladatok, például portfóliók, projektek, esszék vagy gyakorlati tevékenységek stb. Az értékelést az iskolától független bírálók végzik (SQA, 2014). Az angolszász országok oktatási gyakorlatában a már említett népszerűségük ellenére a kurzusmunkák beszámítása a magas kockázatú, kimeneti vagy minősítő vizsgák eredményébe vitatott, mivel a külső segítség lehetősége (szülő, tanár, barát stb.) nem zárható ki. Így ez a vizsgaforma nem garantálja az értékelés teljes megbízhatóságát. Ezért *Angliában* a 2015-től kezdődő érettségi (GCSE) vizsgareform keretében szakítanak a kurzusmunkák beszámításával, és a továbbiakban a minősítés csak szigorúan ellenőrizhető vizsgakörnyezetben teljesített feladatok alapján történhet (Q&A GCSE, 2013).

Az információs és a kommunikációs technológia alkalmazása az érettségi vizsgák gyakorlatában is megjelenik. A szóbeli és írásbeli vizsgaszervezés mellett egyre gyakoribb az elektronikus vizsgaforma. Ennek mértéke, elterjedésének köre, a számítógépes vizsgáztatásba bevont tantárgyak száma és fajtái, valamint az, hogy a vizsgáztatás bevezetése milyen fázisban tart, nagyon különböző az egyes országokban.

Skóciában az olvasás és az írás területén nehézséggel küzdő vizsgázók elektronikus adathordozón kapják meg a feladatokat, a képernyőn megjelenő szöveget a képolvasó/felolvasó szoftver segítségével meghallgathatják, majd hangfájlokban rögzítik a válaszokat (SQA, 2012).

Angliában, Walesben és Észak-Írországból bizonyos vizsgatárgyak (pl. az elektronika vagy a geológia) kizárólag elektronikusan teljesíthetők, míg más tárgyak (pl. a francia, a spanyol és a német nyelv) esetében a papíralapú vagy a számítógép alapú vizsgázás között lehet választani (E-Assessment).

Dániában az írásbeli érettségi vizsgákon 1994 óta használható számítógép a középiskolákban dán nyelv és irodalomból, a humán tantárgyakból, valamint biológiából és bizonyos idegen nyelvekből. Ma már a vizsgázóknak mindössze két százaléka választja a papíralapú vizsgázást. A kilenc évfolyamos, mindenki számára kötelező érettségi vizsgával befejeződő tanköteles korszakot érettségi utáni képzések követik,

amelyekben fontos szerepet játszanak a digitális anyagok a vizsgázás folyamatában. Például a kereskedelmi és műszaki középiskolákban 1997 óta valamennyi vizsgán vizsgaeszköz a számítógép. Ebben az első periódusban a gép főleg szövegszerkesztőként funkcionált, internet vagy egyéb szoftverek használata nem volt megengedett. 2000 óta szoftverekkel felszerelt számítógépeken dolgozhatnak a vizsgázók, akár iskolain, akár saját eszközön. Az érettségi vizsga digitalizálásának első szakaszában a dán oktatási minisztérium a hagyományos, papíralapú vizsgakérdéseket alkalmazta elektronikus környezetben. A fejlesztés jelenlegi szakaszában a középiskolai tanulmányokat lezáró vizsgák teljes körű átalakítása zajlik. A dán oktatási minisztérium célkitűzése, hogy a hagyományos módszerekkel korábban nem mérhető kompetenciákat is – mint például a kreativitás, innováció, magas szintű kritikai gondolkodás, problémamegoldás vagy a csapatmunka – bevonják a vizsgáztatásba, valamint hogy a teszt ne a számítástechnikai eszközök használatát, hanem az adott tárgyhoz kapcsolódó tudás, készség és attitűd hármását mérje. 2001-től a közgazdasági szakközépiskolákban a tanulók magasabb szintű kritikai gondolkodását, problémamegoldását is tesztelik. Például a komplex gazdasági vizsga keretében a végzősök egy dán vállalkozást mutatnak be. CD-n kapott céginformációk, interjúk, sajtómegjelenések, termékinformációk, számok stb. alapján – kétnapi, önálló otthoni munka után – prezentálják a cég működését, a cég életében jelentkező problémákat és az általuk kidolgozott megoldási stratégiát. Dániában a kereskedelmi középiskolákban alkalmazott gazdasági vizsga a komplex problémamegoldást központba helyező, kritikai gondolkodást értékelő újgenerációs vizsgák irányába mutat. A vizsgát elemző CISCO⁶-kutatók szerint az e-vizsgázás hatása egyértelműen pozitív: a diákok motiváltak, a gyengébb tanulók önbizalma megnőtt; a tanárok nyitottabbak lettek, innovációs hajlandóságuk megerősödött; új munkaformák jelentek meg a tanulás folyamatában; az IKT tantermi használata intenzíven bővült, és minden tantárgyban megjelent; vagyis az új módszer jelentősen visszahat a tanulási folyamatokra is (CISCO, 2008; *Information and Communication Technologies*; C. Shavbridge, 2011).⁷

Grúziában 2010-ben a Grúz Nemzeti Vizsgaközpont néhány hónap alatt kidolgozta az új online érettségi rendszert, és ezerhatszáz középiskolában a lebonyolítást is megszervezte. A megvalósításhoz a tesztelméletek újabb generációját képező Item Response Theory (IRT) elvet használták. Tantárgyi szakértők feladatok százait készítették el, és töltötték fel az itembankokba. Az IKT-szakemberek kidolgozták a számítógép alapú adaptív vizsga programját, számba véve az összes lehetséges technikai kockázatot és azok elhárítását. A tesztelés biztonságos lebonyolítása érdekében létrehozták a GCAT⁸ (grúz számítógép alapú adaptív tesztelés) programfelületet, amely garantálja a vizsga biztonságát, és a gyengébb digitális készségekkel rendelkezők számára is könnyen használható. 2011-ben országos szinten sikeresen megvalósították az online adaptív érettségi vizsgát. A tanulók nyolc tantárgyból (grúz nyelv és irodalom, idegen nyelv, matematika, történelem, földrajz, fizika, kémia és biológia) vizsgáztak nyolc napon át. Az eredmény azonnal a tanulók, az iskola és a vizsgaközpont rendelkezésére

6 A CISCO a világ egyik legnagyobb, kaliforniai központú hálózati eszközöket gyártó cége.

7 Lásd erről még Kákonyi, 2014.

8 A vizsgázók a saját szintjüknek megfelelő kérdéseket kapnak, nincsenek túl könnyű vagy túl nehéz, unalmas vagy megoldhatatlan feladatok, és a vizsgázók a saját munkatempójukban dolgozhatnak (Magyar, 2012).

állt. 2013-ban kétlépcsőssé vált a rendszer: a 11. évfolyamon fizika, kémia, történelem, biológia, földrajz tantárgyakból, míg a 12. év végén grúz nyelv és irodalomból, idegen nyelvből és matematikából érettségiztek a végzősök. A számadatok (45 000 diák 1600 iskolában, 11 000 számítógépen) jól mutatják, hogy a tanulók nem egyidejűleg vizsgáznak. Az egyénre szabott kérdéssorok lehetővé teszik a különböző időszávban történő vizsgázást. A *Grúziában* bevezetett érettségi jól mutatja a számítógépes adaptív tesztelés – a tanulók készség szintjéhez igazodó mérés – előnyeit és korlátait: a kérdések személyre szabottak, a tesztelés biztonságosabb, a vizsgaidő lecsökken, ugyanakkor a feladatok kizárólag feleletválasztásosak, a készségek változatos mérése elmarad, a kreativitás, az innováció, a kritikai gondolkodás, a problémamegoldás értékelésére kevés lehetőséget ad (National Examinations Centre; Trucano, 2012).⁹

Finnországban is napirendre került az érettségi vizsga digitalizálása. A Finn Érettségi Vizsgabizottság tervei szerint a középiskolai tanulmányaikat 2013-ban megkezdő tanulók az érettségi vizsgájuk egy részét elektronikus formában fogják letenni. A bevezetés ütemezése elkészült. 2016 szeptemberétől a választható, majd a 2018/19-es tanévtől a kötelező, valamint a számítógép alapú vizsga szempontjából kihívást jelentő tantárgyakból (orosz nyelv, kémia, matematika) is számítógépen vizsgáznak a tanulók. Mint látjuk, a Finn Érettségi Vizsgabizottság a választható, kevesebb vizsgázót érintő tantárgyak digitalizálásával kezdi meg az átalakítást, és a teljes populációt érintő kötelező vizsgatárgyakat az utolsó fázisban vezeti be, amikor már nagyobb tapasztalattal rendelkeznek a számítógép alapú vizsgáztatás területén. 2013 januárjában idegen nyelvekből elektronikusán próbavizsgázhattak az érdeklődők. A kipróbálók közül sokan „élesben” is szívesen vizsgáznának számítógépen. A digitális érettségi vizsga implementációs folyamatában az oktatáspolitikai nagy gondot fordít a széles körű kommunikációra, a tanárok felkészítésére. Folyamatos a párbeszéd a tanárok között a közösségi oldalakon, mintafeladatokat tesznek közzé, s tanárok és fejlesztők egy 2014 júniusában megnyílt webes felületen oszthatják meg gondolataikat. 2019-re a teljes érettségi vizsga digitalizálása megvalósulhat, ami a technológia mellett a vizsgán használatos feladattípusokat is megváltoztatja majd. Bőséges multimédiás anyagok alkalmazását tervezik, több kép, hanganyag, videó és statisztikai adat áll majd a vizsgázók rendelkezésére. A vizsgakérdések a tanulók teljes körű képzésének eredményességét: az információszerzés és -feldolgozás hatékonyságát, a kritikai gondolkodást, a problémamegoldást szeretnék mérni. Finnországban a számítógép alapú vizsga nem jelent online adaptív tesztelést. A feladatmegoldás számítógépen történik, és az értékelést a Finn Érettségi Vizsgatesztület által felkért két független szakértő végzi el, meghatározva az adott vizsgatárgyból a végső érdemjegyet (Lattu, 2014, DIGABI).¹⁰

Összességében megállapíthatjuk, hogy az írásbeli vizsgák súlya tovább nő a szóbeli vizsgarészekkel, valamint a kurzusmunkákkal szemben. A modern technikai eszközök elterjedése az oktatási folyamatokban óhatatlanul megváltoztatja a vizsgaszervezés formáit is. Ha a tanítási-tanulási folyamat digitális környezetben történik, akkor a tanulmányokat lezáró vizsgák sem történhetnek másképpen. Az elektronikus vizsgáztatás további elterjedése várható.

⁹ Lásd erről még Kákonyi, 2014.

¹⁰ Uo.

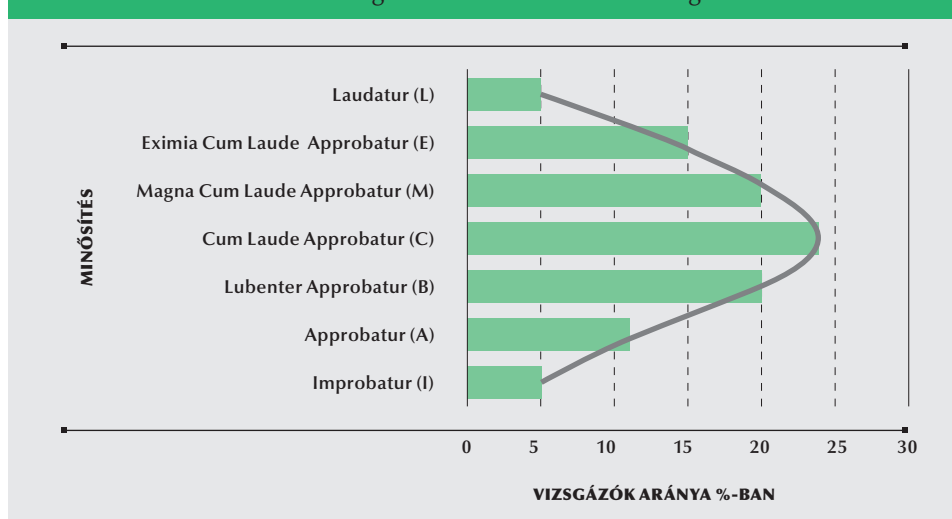
HAGYOMÁNYOK ÉS ÚJ TRENDEK AZ ÉRTÉKELÉSBEN

Ahogy a standardizált központi vizsgák tartalmában, szervezésében változatos módzatokkal találkozunk, az értékelés területén is színes a skála. Számos országban a központilag elkészült vizsgafeladatok mellett az értékelés is központilag zajlik (*Dánia, Lengyelország, Albánia, Franciaország, Magyarország: emelt szint*), míg másutt az értékelés a tanulók iskolájában történik szigorú standardkritériumok alapján (*Ausztria, Magyarország: középszint*), valamint a két modell kombinációja is megfigyelhető, ahol a tesztek külső szakértők értékelik, míg az esszék javítása a vizsgázók iskolájában történik (*Szlovákia*).

Szlovákiában az értékelés a szlovák/magyar/ukrán nyelv és irodalom, valamint az idegen nyelvek esetében három egységből áll. Tartalmazza a központi írásbeli százalékos eredményét, valamint annak alapján az országos rangsorban elért helyezést, a helyi szintű, belső, írásbeli esszévizsga pontszámát és a szóbeli vizsgarész osztályzatát. Az egyetemeken van felvételi vizsga, a bejutást minden évben a minimum ponttár dönti el, a munka világában pedig az érdekeltek kiválasztják, hogy a betöltendő pozíció szempontjából melyik eredmény releváns számukra (NUCEM).

Finnországban az érettségi bizonyítvány a kötelező és a választható tantárgyakat, azok szintjét és az elért érdemjegyet tartalmazza. Minden egyes vizsgatárgyból önálló osztályzatot kapnak a tanulók. Az értékelés egy hétszintű mozgóska alapján történik. A minősítéseket úgy alakítják, hogy az egy teljesítménycatóriába kerülő tanulók száma közelítőleg egy normál eloslású görbét adjon ki. A mozgóska értékelésnek köszönhetően a vizsgázók öt százaléka kaphatja meg a legkiválóbb minősítést, az alsó ötnek – még ha egy másfajta értékelés mentén esetleg megfelelően szerepelt is a vizsgán – meg kell ismételnie azt. A további értékelést az 1. ábra szemlélteti.

1. ábra. Mozsóska értékelés Finnországban



Emelt szintű matematikából, kémiából és fizikából, valamint az idegen nyelvekből a vizsgázók száma csökkent az értékelési rendszernek köszönhetően. Addig, amíg egy vizsgaidőszakban a teljes érettségiző populáció vizsgázott, és kevésbé volt rugalmas a rendszer, a mozgóskálás minősítés nem okozott problémát. Arányosan eloszlottak az érdemjegyek, és a valós tanulmányi eredményeket tükrözték. Az előrehozott vizsgák bevezetésével, valamint a gazdag választási lehetőségnek köszönhetően megváltozott a vizsgázók számának az eloszlása. Egy időszakban, egy tantárgyból kevesebb a vizsgázó, mint a korábbi években volt. Minél kevesebben vizsgáznak, annál nehezebb bekerülni a felsőbb minősítési sávokba (abszolút számokban annál kevesebb az 5%). A magasabb szintű (lásd vizsgaszintek) vizsgákra jelentkezők a jól teljesítők közé tartoznak, de ennek az értékelési eljárásnak köszönhetően nem kapják meg a tudásukat megillető érdemjegyet. Az Érettségi Vizsgaközpont ígéretet tett az értékelés megváltoztatására, hogy emelt szintű matematikából, fizikából, kémiából, német, francia és olasz nyelvből, valamint az emelt szintű finn vizsgán könnyebben elérhessék a tanulók a Laudatur és az Eximia Cum Laude Approbatur fokozatot (Harju, 2013).

Dániában a feladatlapok összeállítása és javítása is központilag történik. Az eredmények tantárgyanként önállóak, nincs vizsgaátlag, nincs bukás vagy megfelelés, csak az eredmény. A következő oktatási intézmény vagy a leendő munkáltató dönti el, hogy számára milyen teljesítmény a kívánatos. A vizsgázó kérésére azonban érdemjegy is adható a vizsgára. Az értékelési skála hétszintű, amelyből a felső öt szint tartozik a megfelelt kategóriába. A modell sajátossága a negatív érdemjegy megjelenése. A nem felelt meg kategória legalsó szintjén, az elfogadhatatlan minősítést megszerző tanulóknak még ahhoz is fejlődniük kell, hogy a nem felelt meg érdemjegyet megkapassák (The Folkeskole). A 2. táblázat jól mutatja az értékelések alakulását *Dániában* (The Folkeskole).

2. táblázat. Az érdemjegyek alakulása Dániában	
<i>Pontszám</i>	<i>Értékelés</i>
12	Kiváló teljesítmény
10	Nagyon jó teljesítmény
7	Jó teljesítmény
4	Elég jó teljesítmény
2	Megfelelő teljesítmény
0	Nem megfelelő teljesítmény
-3	Elfogadhatatlan teljesítmény

Angliában a brit oktatáspolitikai GCSE (érettségi) kurzusokra 2015-ben jelentkező tanulókat már megújult vizsgarendszerrel várja angol nyelv és irodalomból, valamint matematikából. A többi tantárgy esetében a következő évben vezetik be a megreformált modellt. A GCSE új tartalmat kap, szerkezetében, valamint az értékelés és az érdemjegyek tekintetében is megváltozik. A betűkkel jelölt hatfokozatú értékelést (A, B, C, D, E, F) 9–1-es skálájú minősítés váltja fel, ahol a kilences a legjobb osztályzat. Ezáltal a differenciálás lehetősége megnő, és az érdemjegyek jól elkülöníthetők a GCSE korábbi változatától. Lényeges változás a szabályozásban, mint azt már koráb-

ban jeleztük, hogy a vizsga kizárólag vizsgakörnyezetben történhet, ami a kurzusmunka lehetőségét kizárja, és a dolgozatokat a vizsgaközpontok által felkért független oktatási szakértők vagy mesterpedagógusok értékelik. Az iskola pedagógusai megszabadulnak a dolgozatjavítás nyűgétől, és így teljes egészében a tanítás folyamatára tudnak koncentrálni. Az angol szakemberek úgy vélik, hogy a művészeti tantárgyak esetében a vizsgakörnyezetben történő vizsgáztatás nem mindig oldható meg. A vizsgaközpontok számba veszik a vizsgatárgyakat, és csak kivételes esetekben engedélyezik a kurzusmunka beszámítását. Angol nyelvből a szóbeli vizsgát a tanulót felkészítő pedagógus értékeli, és nem számít bele az érettségi vizsga érdemjegyébe (Ofqual, 2015).

Az ezredforduló táján jelent meg *Angliában* a Richard Kimbell (London Goldsmith Egyetem) által kidolgozott webes portfólióvizsga és webtechnológián alapuló értékelés. Ez egy a mérés-értékelés gyakorlatában megjelenő újgenerációs eljárás, amely a kurzusmunkák beszámíthatóságának a problémájára is megoldást jelenthet. A Design & Technology (Tervezés és technológia) tantárgy GCSE (érettségi) vizsgájára kifejlesztett Great E-scape (Nagyszerű menekülés) program elnevezése találó. Az E-scape nagy E-je utal az elektronikus változásra, maga a menekülés szó pedig a korábbi, hosszadalmas (100 órás) érettségi vizsga kötelékéből való szabadulást jelenti. A programot megelőzően ugyanis a tanulók száz óra alatt készítették el a papíralapú portfóliójukat, míg a webes portfólióvizsga a folyamatot hat órára csökkentette.

Az új értékelés célja a tanulás és az értékelés folyamatának az ötvözése. A tanulás sokak számára a tantermi tevékenységet jelenti, a vizsgázás pedig a vizsgafeladatsor megoldását. A kreatív tanulói tevékenység és a vizsgázás sokak számára összeegyeztethetetlen. Kimbell a két tényezőt kívánja egyesíteni, ahol az értékelés a tanulási folyamat szerves része, míg a vizsgázás nem más, mint a tanulási folyamat értékelése, hiszen mindkettőben ugyanarról van szó.

Kimbell a fiatalok szubkultúrájára jellemző digitális világot vonja be a tanulás és a vizsga folyamatába. A professzor a számítógép képernyője előtt vagy papírlapok felett görnyedő diákok helyett stúdiókban és műhelyekben kis csoportokban tevékenykedő vizsgázókat szeretne látni.

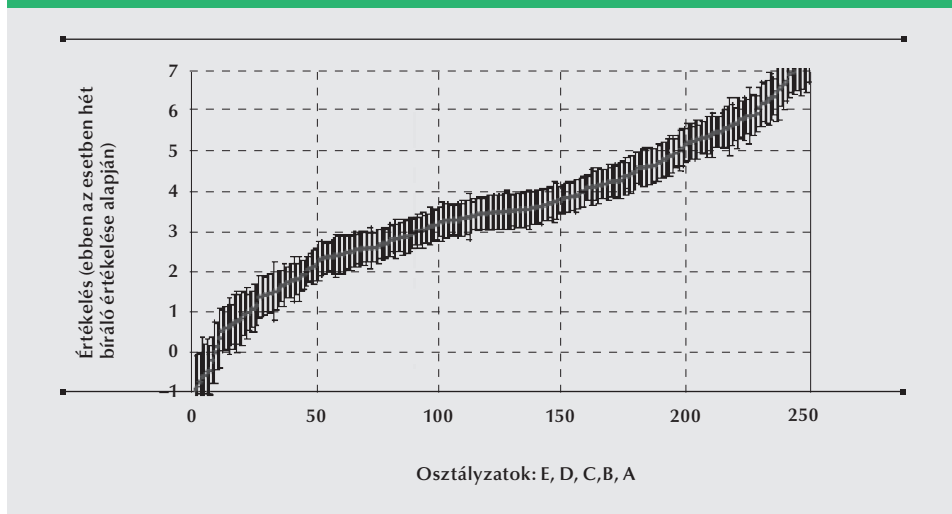
Az E-scape projekt a Design & Technology specifikációt választó tanulók körében valósult meg először. A webes portfóliónak köszönhetően két egymást követő reggel három-három óra alatt készülnek el a portfóliók, és a nehezen mérhető készségek is értékelhetővé válnak. A XXI. századi technológiára épülő módszer a mű elkészülésének teljes folyamatára (a kreatív, innovatív gondolkodásra, a problémamegoldásra, az együttműködésre, a kommunikációra, a gyakorlati megvalósulásra stb.) összpontosít, és nem a végső produktumot értékeli. Az új módszerhez kisméretű, könnyen kézben tartható portfólió-készítő digitális eszközt (PDA) terveztek. Az eszköz rögzíti a tervezés és a kivitelezés részfeladatainak dinamikus folyamatát, amit egy központi digitális felületre feltöltenek. Az alkotás a bírálók szeme láttára bontakozik ki.

A portfóliók minősítése Louis L. Thurstone 1920-as években kidolgozott Law of Comparative Judgement (1927) (Az összehasonlító bírálat törvénye) című holisztikus összehasonlító értékelésén alapul. Az összehasonlításra épülő módszer esetében a bíráló szubjektív ítélete kiküszöbölhető, ugyanúgy, mint a sportban, ahol két játékos vagy csapat közül a jobbik győz, attól függetlenül, hogy milyen elvárásai vannak a bírónak. Ennek mintájára a bírálók a tantárgy követelményrendszerének figyelembevételével két portfóliót összehasonlítanak, és nem osztályzattal értékelik, hanem eldöntik,

hogy melyik a jobb. A módszer pozitívuma a szubjektivitás csökkentése. Lehet a bíráló szigorú vagy elnéző, itt nem az érdemjegyről dönt, hanem arról, hogy melyik munka a kiválóbb. Minél nagyobb a különbség két portfólió között, annál biztosabb, hogy az arra érdemesebb fog „győzni”.

A bírálók száma magas, és az összehasonlítás több körben zajlik. A portfóliókat arányosan szétosztják a minősítők között, akik a hozzájuk került munkákat kettesével összehasonlítják, és eldöntik, hogy a párból melyik a jobb. Az összehasonlítás első menete viszonylag könnyű, mivel esetlegesen kerülnek össze a bírálendő munkák, és gyakran lehetnek nagyok a különbségek. Az eredményeket rögzítik, hogy ki szerzett „győzelmet”, ki pedig „vereséget”. Az első forduló után van, akinek egy győzelme, míg másnak egy veresége van. A második menetben az egyik értékelőnél létrejött „győztes” halmazt egy másik értékelő kapja meg (természetesen a vesztes halmazt is), és így az értékelők most az előző kör győzteseit állítják párba és értékelik, és a veszteseket úgyszintén, majd újra rögzítik a győzelmeket és a vereségeket. A második összesítés után lesz, akinek nem lesz győzelme, lesz, akinek egy győzelme lesz, míg másoknak két győzelmük lesz, és az értékelés így folytatódik körről körre. A második, a harmadik stb. fordulóban, amikor a korábbi körök „győzteseit” és „vesztéseit”¹¹ vetik össze, és a minőségi különbségek csökkennek, a döntés már nehezebb. A negyedik vagy az ötödik körben a bírálók már arra is figyelnek, hogy meghatározzák az érdemjegyek (Angliában: A, B, C, D, E, F) határát; melyek azok a munkák, amelyek az érettségi vizsgakövetelmények alapján a magasabb vagy az alacsonyabb kategóriába tartoznak. A portfóliókat az összes értékelő minősíti, de egy bizonyos számú kör után az eredmény már nem változik. Van, ahol a harmadik, van, ahol a tizenegyedik kör hozza meg a végeredményt. Az összehasonlítás befejeztével a rangsor jól mutatja a minőségi

2. ábra. Paraméterek és az osztályozás (0,95 reliabilitás) (Kimbell, 2009)



11 Győzteseket a győztesekkel, veszteseket a vesztesekkel.

különbséget, és a teljesítmények relatív értékét. A következő lépés az érdemjegyek háttérán lévő munkák újabb alapos értékelése. Végül meghúzzák az érdemjegyhatárokat, és a rangsorban elfoglalt hely osztályzattá váltható át. A 2. ábra jól mutatja az eredmények osztályzatra váltását (Kimbell, 2009).

A módszer ötvözi a normatív (a tanulói munkák összevetésén alapuló) és a kritériumalapú (érdemjegy a központi standardok alapján) értékelést. Kimbell szerint a hagyományos vizsgáztatásban az objektivitást jelentősen befolyásolja a bíráló szubjektív megítélése, még a következetes követelményleírások mellett is. A holisztikus páros osztályozásban a bírálók száma magas, egy munkát több pedagógus is értékel, az eljárás demokratikus, együttműködésen alapul és megbízható. A megbízhatósági mutató értéke 0,950–0,961 körül mozog. A módszer sikeres, Angliában ma már más műveltségterületeken is (természettudományok, földrajz), valamint a szövegalkotást vizsgáló országos kompetenciamérésben is alkalmazzák. 2013 szeptemberéig tizen-négyszázeszék ország – köztük *Svédország, Izrael, Ausztrália, Írország, Skócia, Spanyolország, Szingapúr* – próbálta ki a páros értékelés holisztikus modelljét (Kimbell, 2009; 2012; 2013; Wingfield, 2013).¹²

Összességében megállapíthatjuk, hogy az európai vizsgarendszerek a legtöbb országban az ötfokozatú értékelést követik, de találkozhatunk hét-, illetve kilencfokozatú értékeléssel is, vagy egyszerűen csak az eredmények százalékos rögzítésével. Megjelennek az újgenerációs mérés-értékelési módszerek (adaptív tesztek, nehezen mérhető készségek értékelése). A technológia rohamos fejlődése az érettségi mérés-értékelésének területén további hasznos megújulást hozhat.

AZ ÉRETTSÉGI VIZSGA ÉS A FELSOÓKTATÁS

Azokban az országokban, ahol a középfokú oktatás érettségi vizsgával zárul, a sikeres érettségi vizsga alapfeltétele a felsőfokú továbbtanulásnak, de nem mindenütt jelent automatikus belépést az egyetemekre. *Franciaországban, Lengyelországban, Albániában és Magyarországon* az érettségi vizsgák eredményei alapján veszik fel a tanulókat a felsőoktatásba. Felvételi vizsgát csak kivételes esetekben szerveznek, például *Franciaországban* az orvosi, fogorvosi és gyógyszerész szakokon, vagy *Lengyelországban* a művészeti egyetemeken. *Romániában* elsősorban azok az egyetemek szerveznek felvételi vizsgát, ahol öt-hatszorosa a túljelentkezés, például a bukaresti vagy a kolozsvári orvosi egyetemek, de minden felsőoktatási intézményben van valamilyen felvételi eljárás vagy alkalmassági vizsga az érettségi eredmények beszámítása mellett. A szlovákiai egyetemeken van felvételi, a bejutást minden évben a magyarországi rendszerhez hasonlóan az adott évben meghatározott minimum ponthatár dönti el (Smoczyńska, 2014; NUCEM; Spahiu, 2015).

Az érettségizőket komoly kihívások elé állító *Finnországban* a Ylioppilastutkinto (érettségi vizsga) a XXI. században sokat veszített a korábbi fényéből, de ma is fontos esemény a finn társadalom életében. Hatalmas médiafigyelem mellett zajlik, a helyi lapok közlik a végzősök névsorát, a legnagyobb finn újságok pedig interjút készítenek

12 Lásd erről még Kákonyi, 2014.

azokkal a végzősökkel, akik hét-tizenegy Laudatur¹³ fokozattal fejezik be a vizsgaidőszakot. Az érettségi vizsga alapfeltétele a felsőoktatásba történő jelentkezésnek, de még a tizenegy Laudatur sem jelent biztos helyet az egyetemeken. A legtöbb intézményben önálló felvételi eljárást szerveznek, az érettségi vizsga eredménye önmagában nem elegendő a bejutáshoz. A felsőoktatási intézmények beszámítják a finn/svéd/lapp nyelv és irodalom vizsga eredményét, a szakterületektől függően számít a matematikavizsgán nyújtott teljesítmény is, de van olyan egyetem, ahol a vizsga négy legjobb minősítéséért többletpontokat adnak. 2012-ben az érettségi vizsgák beszámításában fordulat következett be, és egyre több egyetem fogadja el a Ylioppilastutkinto eredményeket felvételi vizsga helyett.

Skóciában a sikeres National 5 vizsga (a magyar érettségi vizsga megfelelője) után a tanulók újabb kurzusokat választanak, hogy megfeleljenek a felsőfokú tanulmányokhoz szükséges Higher (New) emelt szintű vizsga követelményeinek, majd az egyetem első évének befejeztével, a további egyetemi tanulmányok folytatásához, azaz a másodév megkezdéséhez az Advanced Higher (New), a haladó emelt szintű vizsgán mérettetnek meg (SQA, 2014).

Tehát az érettségi vizsga alapfeltétele az egyetemi továbbtanulásnak, de a legtöbb országban nem jelent automatikus belépést a felsőfokú képzést folytató intézményekbe. Az egyetemek a profiljuknak megfelelő felvételi vizsgákat tartanak.

ÖSSZEGZÉS

A modern gazdasági, társadalmi és kulturális folyamatok lendülete, a megváltozott műveltségkép, a komplex digitális írástudás, az élethosszig tartó tanulás a kimeneti szabályozók gyakorlatát is megváltoztatja. Láthatjuk, hogy a standardizált, központi vizsgáztatás tovább folytatja térhódítását Európában, ugyanakkor azt is megállapíthatjuk, hogy ez nem jelenti uniformizált fiatalok tömeges megjelenését a munkaerőpiacon. Az egyes országok változatos szabályozóinak, az egyéni tanulási utakat is támogató nemzeti standardjainak köszönhetően a középfokú oktatást lezáró érettségi vizsgák palettája a közös jellemzők mellett a nemzeti sajátosságokat megőrző, színes képet mutat. Másrésről azt is láthatjuk, hogy a technika rohamos fejlődése a mérés-értékelés metodikáját megváltoztatja, és a hagyományos eszközök mellett új módszerek (adaptív tesztelés, webes portfólió, páros holisztikus értékelés stb.) jelennek meg a vizsgáztatásban, amelyek a hagyományos tudáselemek, kompetenciák mellett lehetővé tehetik a nehezen mérhető készségek vizsgahelyzetekben való értékelését is. Talán azt is kijelenthetjük, hogy a technológia további fejlődése valószínűsíti az elektronikus vizsgáztatás különböző formáinak általános elterjedését a közeli jövőben. Az érettségi vizsgák több mint kétszáz éves történetében mindig is jól megfigyelhető volt a vizsgák erős visszahatása az oktatási folyamatokra. Ez ma is így van. A kimeneti követelmények nagymértékben befolyásolják, sőt meghatározzák a középiskolai oktatás minőségét. A napjainkban zajló oktatási reformmozgalmak, amelyek az érettségi

13 Lásd korábban a finn értékelési fokozatokat.

vizsgák modernizálására is kiterjednek, pozitív változásokhoz, az oktatás tartalmi és módszertani megújulásához vezethetnek.

IRODALOM

- EURYPEDIA. *European Encyclopedia on National Education Systems*.
<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Home>.
[Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]
- Farkas János (2006): *A tudástermelés átalakulásának történeti mintái*. In: Tamás Pál (szerk.): *Stratégiai kutatások – Magyarország 2015. A tudásalapú társadalom kialakulása Magyarországon*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Fullan, M. (2010): *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Corwin, Thousand Oaks, CA.
- Hargreaves, A. (2011): *Unfinished Business*. In: Sahlberg, P. (2011): *Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* Foreword by Andy Hargreaves. Teacher College, Columbia University, New York – London.
- Kákonyi Lucia (2014): *Érettségi vizsgák a 21. század elején*. Új Pedagógiai Szemle, 7–8. sz. 104–113. o.
- Magyar Andrea (2012): *Számítógépes adaptív tesztelés*. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Ravitch, D. (2009): *Obama's awful education plan*. http://www.huffingtonpost.com/diane-ravitch/obamas-awful-education-pl_b_266412.html?
[Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]
- Vodicka, D. (2006): *The Four Elements of Trust Principal Leadership*. 7 (3), 27–30.
- Albánia**
- Shpresa, P. *The new system of the end of secondary education*.
<http://www.erisee.org/downloads/Albfinal examssecedu.pdf>. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]
- Spahiu, Y. (2015): *Interview*, CIDREE National Coordinator, IZHA – Instituti i Zhvillimit të Arsimit, Tirana, Albánia.
- Anglia**
- Career Pilot, GCSEs: *Compulsory and optional* (2013/14).
<http://www.careerpilot.org.uk/info/your-choices-at-14/gcses-compulsory-and-optional/> [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]
- E-Assessment. <http://www.wjec.co.uk/teachers/e-assessment/> [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]
- Excel in Key Subjects, GCSE Science – Core (single), Additional (double) and Triple (separate) explained 2013. 09. 28. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 17.]
- Kimbell, R. (2000–2009): *The Great E-scape*. National STEM Centre.
<http://www.nationalstemcentre.org.uk/elibrary/resource/8080/the-great-e-scape>. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]
- Kimbell, R. (2009): *E-scape portfolio assessment*. Goldsmiths, University of London, NewCross, London SE14 6NW.

- Kimbell, R. (2012): *E-assessment in project e-scape*. Design and Technology Education, International Journal 12, 2, 66–67. o.
http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/DATE/article/view/Journal_12.2_0707_RES6. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]
- Kimbell, R. (2013): *PIL*. Ireland. <https://www.youtube.com/watch?v=-uh5vnMjELk>. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]
- Oates, T. (2013): *Tiering in GCSE – which structure holds most promise?* Discussion papers, Research Division Assessment Research and Development Cambridge Assessment. 1 Regent Street, Cambridge, CB2 1GG.
<http://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/138921-tiering-in-gcse-which-structure-holds-most-promise-.pdf>. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]
- Q&A. GCSE Changes in England BBC News, 2013. 06. 11.
<http://www.bbc.com/news/education-22854908>. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]
- Ofqual (2013): Reforms to GCSEs in England from 2015 Ofqual/13/5338
<https://www.gov.uk/government/organisations/ofqual>. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]
- Ofqual, (2015): Get the Facts: GCSE report.
<https://www.gov.uk/government/publications/get-the-facts-gcse-and-a-level-reform/get-the-facts-gcse-reform>. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]
- Wingfield, M. (2010): *Assessing e-Portfolios using the Law of Comparative Judgement*.
<http://www.slideshare.net/mattwingfield/comparative-pairs-assessment-and-eportfolios>. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]

Ausztria

- The Impact at the Education Initiative -12 Packages of Measures for School Development which Have Made it into the Classroom*. Press conference. 2012. 11. 9. http://www.bmukk.gv.at/enfr/school/pc_20121129.xml. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]
- Education in Austria (2014)*. https://www.bmbf.gv.at/schulen/service/psych/bildungswege_2014_e.pdf?4nk5qz. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]
- Matura Neu – Alle Informationen auf einen Blick. <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu.html>. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]
- Svecnik, E. (2015): *Interview*. Bundesinstitut Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens – BIFIE, Wien, Österreich.

Dánia

- The Danish Ministry of Education, <http://eng.uvm.dk/News>. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]
- Examinations and Other Forms of Assessment. <http://eng.uvm.dk/Education/Primary-and-Lower-Secondary-Education/The-Folkeskole/Examinations-and-Other-Forms-of-Assessment>. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]
- Information and Communication Technologies (ICT) in Upper Secondary Education*. <http://eng.uvm.dk/Fact-Sheets/Upper-secondary-education/Information-and-Communication-Technologies-ICT-in-Upper-Secondary-Education>. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]

- The Folkeskole* http://eng.uvm.dk/~media/UVM/Filer/English/Fact%20sheets/080101_fact_sheet_the_folkeskole.ashx. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 17.]
- CISCO (2008): Case Study, Danish National Assessment System. *Information and Communication Technologies (ICT) in Upper Secondary Education*. <http://eng.uvm.dk/Fact-Sheets/Upper-secondary-education/Information-and-Communication-Technologies-ICT-in-Upper-Secondary-Education>. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 19.]
- C. Shawbridge, E. Jang, P. Matthevsh, P. Santiago (2011): *OECD Reviews of Assessment and Evaluation Denmark*, OECD.

Finnország

- Lattu, M. (2014): *Finland's national matriculation exams goes electronic*. https://www.youtube.com/watch?v=3Qpp_YOT80Q. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]
- DIGABI. <https://digabi.fi/kokeet/esimerkkitehtavat/maantiede/d2-analysointi>. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]
- Harju, T. (2013): *The Finnish Matriculation Examination An Essential Part of Finnish Education Since 1852*. <http://www15.uta.fi/FAST/FIN/A14PAPS/th-exam.pdf>. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]
- Tamás Pál (2006): *Felzárkózó tudástársadalom: A finn modell*. In: Tamás Pál (szerk.): *Stratégiai kutatások – Magyarország 2015. A tudásalapú társadalom kialakulása Magyarországon, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest*.
- Sahlberg, P. (2011): *Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* Foreword by Andy Hargreaves. Teacher College, Columbia University, New York and London.
- Student examen in Finland**. <https://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/english>. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]
- Britschgi, V. (2015): *The Finnish Matriculation Examination*. https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Kehittaminen/YTL_presentation_English_update.pdf. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]

Franciaország

- Files on School Education. *Baccalauréat A-levels. Abitur. Bachillerato. Secondary school, education certification systems in Europe* (2005), No. 11 <http://dialogue.education.fr/D0039EN/baceneurope.pdf>. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]

Grúzia

- Trucano, M. (2012): *Assessing education with computers in Georgia*, EDU TECH. <http://blogs.worldbank.org/edutech/georgia>. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]
- National Examinations Centre. <http://www.naec.ge/computer-adaptive-testing.html?lang=en-GB> [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]

Lengyelország

- Ministry of National Education Poland, (2015) New Matriculation Exam. <http://men.gov.pl/en/?p=23>. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 17.]

Smoczyńska, A. (2014): *The System of Education in Poland*, Warsaw EUODYCE.
http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/THE-SYSTEM_2014_www.pdf
[Utolsó letöltés: 2015. 03. 17.]

Németország

A Standard Core Abitur (A-level equivalent). <http://www.cesifo-group.de/ifoHome/facts/Aktuelles-Stichwort/Topical-Terms-Archive/Kernabitur.html>.
[Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]

Blossfeld, H. P. – Bos, W. H. D. – Hannover, D. B. – Lenzen, D. – Prenzel, M. – Roßbach, H. – Tippelt, R. – Wößmann, L. (2011): *Gemeinsames Kernabitur*, Gutachten, WAXMANN.

Ergebnisse der 337. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 8./9. März in Berlin. <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-337-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-89-maerz-in-berlin.html>. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]

Wenzel, K. (2012): *Gemeinsames Kernabitur: Vorbereitung auf die Einheitsschule?*
[http://www.bllv.de/BLLV-Ressort-Schule.6507.0.html?&cHash=963d20420b9ef1ef6d9855441afe1fa6&tx_ttnews\[tt_news\]=5493](http://www.bllv.de/BLLV-Ressort-Schule.6507.0.html?&cHash=963d20420b9ef1ef6d9855441afe1fa6&tx_ttnews[tt_news]=5493). [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]

Románia

Baccalaureate Exam in Romania. <http://www.romaniaeducation.info/Tests/The-Baccalaureate-Exam.html>. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]

Skócia

SQA (2012): *Digital Question Papers: Guidance for candidates*.

http://www.sqa.org.uk/sqa/files_ccc/Digital_Question_Papers_Guidance_for_Candidates.pdf. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]

SQA (2014) *The New National Qualifications*. http://www.sqa.org.uk/sqa/files_ccc/BD6793CfELearnersGuideJun14.pdf [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]

Szlovákia

NUCEM. <http://www.nucem.sk/en/maturita>. [Utolsó letöltés: 2015. 03. 10.]

REMÉNYI JUDIT: ÉRETTSÉGI A XXI. SZÁZAD ELSŐ ÉVTIZEDEIBEN – AZ ÚJ-ZÉLANDI KÖZÉPISKOLAI KÉPESÍTÉS RENDSZERE

BEVEZETÉS

Korunkban az oktatást stratégiai ágazatnak tekintő államok az oktatás szervezeti kereteinek és tartalmának folyamatos felülvizsgálatával és megújításával törekcszenek arra, hogy e területen is megfeleljenek a XXI. század kihívásainak. Az iskolai oktatás megfelelő színvonalát biztosítani hivatott oktatáspolitikai döntések és intézkedések egy része a tartalmi szabályozás korszerűsítését célozza, aminek természetes velejárója a kimeneti mérés és értékelés rendszerének újragondolása is.

Az egyes oktatási szakaszokat lezáró szummatív mérés és értékelés funkciója nem pusztán az, hogy egy adott ponton információt szolgáltasson az oktatás eredményességéről, hanem az oktatás folyamatára való visszahatása által azt befolyásoló tényező is. Mint az oktatás minőségének indikátorai és egyben a tanítás-tanulás folyamatának szabályozói, a különböző országok képesítési rendszerei különös figyelmet érdemelnek, amikor – saját rendszerünk jobbításának szándékával – a nemzetközi gyakorlatot vizsgáljuk. A képesítések rendszeréből jelentősége miatt kiemelkedik az „érettségi”, a teljes középiskolai tanulmányokat lezáró megmérettetés és minősítés, mely sok országban a felnőtt életbe lépés szimbolikus eseménye, és mind több országban az érintett korosztály nagy többsége számára megszerezhető végzettség.

A teljes – 18-19 éves korig tartó – középiskolai képzés általánossá válásával az érettségi hagyományos fogalma átértékelődik. A korábbi elitista szemlélet helyett jó értelemben vett populista megközelítés válik szükségessé. Az érettségi már nem egy szűk réteg, az értelmiség kiváltsága, hanem mindenki számára hozzáférhető, általános záróbizonyítvány. Az optimális képesítési rendszerben a középiskolai végzettség megszerzése az adott korosztály minden – sokszor nagyon különböző képességű és tudású – tagja számára elérhető, ugyanakkor ennek a végzettségnek továbbra is megfelelő minőségi garanciát kell jelentenie. Az elérendő optimum olyan követelményrendszer és képesítési struktúra kialakítása, mely világosan definiálja a teljesítendő minimumot, de nem korlátozza a reálisan (el)várható maximumot. Egységes és áttekinthető, ugyanakkor lehetőséget biztosít a differenciálásra.

Ilyen optimális, az ország sajátos adottságait is figyelembe vevő képesítési rendszer kialakítását tűzte ki célul az évszázad első évtizedében bevezetett új-zélandi reform. Az azóta eltelt egy évtized igazolta a reformot. S bár mint minden újonnan bevezetett rendszernek, ennek is szüksége van a folyamatos nyomon követésre és finomhangolásra, működése bizton nevezhető példaértékűnek. Ezért alapos vizsgálata szempontokat s nem egyszer talán konkrét ötleteket is adhat mindazok számára, akik saját rendszerük megújításának módjait kutatják.

ÚJ-ZÉLAND RÖVID BEMUTATÁSA

Új-Zéland 269 652 km² területű, két nagyobb és több kisebb szigetből álló, földrajzilag elszigetelt ország. A világ egyik legkésőbb benépesült szárazföldje, amelyet ma a gazdaságilag fejlett államok között tartanak számon. Hivatalos nyelvei az egykori

gyarmatosítók és az őslakosság nyelve: az angol és a maori. A 4,5 milliós lakosság túlnyomó többségét az európai bevándorlók leszármazottai alkotják, de a kultúráját tudatosan ápoló maori nemzet is jelentős etnikumot képez. A népesség jelentős része a part menti nagyvárosokban, kisebb százalék a szárazföld belsejében él. A két nagy sziget közül az északi, kisebb sziget a sűrűbben lakott.¹ A népességet így mind földrajzi, mind nemzetiségi szempontból egyrészt a koncentráció, másrészt a tagoltság jellemzi.

Mindezen adottságok és körülmények következtében az oktatáspolitikát különösen is feladatának érzi a mindenki számára egyformán hozzáférhető és magas színvonalú oktatás biztosítását, amely a modern piacgazdaságban is versenyképes tudást nyújt. Az oktatásirányítás határozott központi szabályozással törekszik az országos szinten egységes és eredményes közoktatás feltételeinek megteremtésére, miközben maguk az iskolák nagyfokú intézményi autonómiát élveznek. A siker zálogának a centralizáció és az önállóság helyes arányát tekintik, melynek következtében sokszínű, ugyanakkor egységesen magas színvonalon teljesítő, hatékony oktatási rendszer működik.

A nemzetközi mérések ennek a koncepciónak és a koncepció nyomán kialakított gyakorlatnak a helyességét látszanak igazolni. Az új-zélandi diákok a korábbi és a legutóbbi, 2012-es PISA-mérésen is valamennyi mérési területen – szövegértésből, matematikából és természettudományból – a fejlett országok átlaga felett teljesítettek.² Új-Zélandot a leghatékonyabban működő oktatási rendszereket kutató amerikai Center on International Educational Benchmarking szervezet is a tíz legjobban teljesítő ország között tartja számon.³

AZ ÚJ-ZÉLANDI OKTATÁSI RENDSZER

Új-Zélandon az iskolaköteles kor hattól tizenhat éves korig tart. A közoktatás intézményei az általános és a középiskola. Az általános iskolai szakasz nyolc-, a középiskolai ötéves, bár egyes általános iskolák csak hatéves képzést nyújtanak – ilyenkor ezt egy kétéves, ún. „közbülső” (intermediate) szakasz követi a középiskola előtt. A vidéki iskolák sok esetben összetett, többcélú intézmények, általános iskolai és gimnáziumi tagozattal. Az iskolás éveket megelőzheti az óvodai nevelés szakasza.⁴

Az oktatásszabályozás jogi dokumentumai az oktatási minisztérium által kiadott oktatási törvény és annak kiegészítő rendeletei. A tartalmi szabályozás központi dokumentuma az új-zélandi alaptanterv – az angol tanítási nyelvű iskolákban a The New Zealand Curriculum, a maori intézményekben a Te Marautanga o Aotearoa. A nemzeti alaptanterv valamennyi állami iskolára kötelező, jelenleg érvényben levő változatát 2007-ben vezették be. A dokumentum az egységes tartalmi kereteket és célrendszert

1 New Zealand in Profile: 2014, http://www.stats.govt.nz/browse_for_stats/snapshots-of-nz/nz-in-profile-2014.aspx.

2 New Zealand, Student performance (PISA 2012), <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=NZL&treshold=10&topic=PI>.

3 Top Performing Countries, <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/>.

4 The New Zealand Education System, An Overview, <http://www.minedu.govt.nz/~media/MinEdu/Files/EducationSectors/InternationalEducation/ForInternationalStudentsAndParents/NZEdSysOverview.pdf>.

biztosítja, aminek alapján – az ugyanott megtalálható irányelvek segítségével – az iskolák önállóan dolgozzák ki helyi tanterveiket.

A nemzeti alaptanterv nevesíti azokat az alapvető értékeket és pedagógiai elveket, amelyekre az oktatás épül, meghatározza a kulcskompetenciákat és azt a nyolc műveltségi területet, melyet a tanítás-tanulás folyamatának le kell fednie, továbbá a nyolc terület fejlesztési követelményeit. A tanterv víziója az új-zélandi fiatalok magabiztos, önmagáért és másokért felelősséget érző, az élethosszig tartó tanulásra felkészült nemzedéke. Központi értékei a kiválóság, a sokszínűség, a teljesség, az egyenlőség, a nyitottság, az újítás, az együttműködés és a fenntarthatóság. Alapelvei a magas elvárások, a tolerancia, az egyéni és közösségi felelősségvállalás. A kulcskompetenciák az élethosszig tartó tanulást megalapozó, a munka világában való helytállást és az aktív társadalmi szerepvállalást segítő kompetenciák: a gondolkodás képessége, a nyelvi kommunikáció, a kollaboráció, a szociális és életviteli készségek. A nyolc meghatározott műveltségi terület az anyanyelv, az idegen nyelvek, a matematika, a természet- és társadalomtudományok, a művészetek, a technika, valamint a sport és életvitel. A tanterv mind a nyolc területre világos követelményeket fogalmaz meg. Az alaptantervben ezek a követelmények valamennyi terület esetében – az alap- és középfokú oktatás tizenhárom évfolyamára vonatkozóan – nyolc szinten jelennek meg.⁵

A vizsgákért és képesítésekért felelős hatóság az illetékes minisztériumok – az oktatási és a felsőoktatási minisztérium – felügyelete alá tartozó New Zealand Qualifications Authority. Minden – nem egyetemi vagy főiskolai végzettséget igazoló – vizsga és képesítés a szervezet hatáskörébe tartozik, így a középiskolai végzettséget tanúsító National Certificate of Educational Achievement (NCEA) is.

A KÖZÉPISKOLAI KÉPESÍTÉS RENDSZERE

RÖVID TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉS

Az új-zélandi kormány 1997-ben döntött a középiskolai képesítési struktúra reformjáról. Az új minősítési rendszer bevezetését 2001-re tervezték, de az NCEA végül egy év késéssel, 2002 és 2004 között fokozatosan váltotta fel a korábbi szisztémát. Az érettségireformmal az oktatásirányításnak az volt a célja, hogy egy komplex és flexibilis, de mégis egységes általános képesítést hozzon létre, mely mindenki számára hozzáférhető – olyan korszerű rendszert, amely a mérésnél a kompetenciáknak a korábbinál szélesebb körére terjed ki, és amely szervesen illeszkedik az országos képesítési keretrendszerbe. A rendszer finomhangolása, a tapasztalatok és visszajelzések alapján történő fejlesztése az elmúlt évtizedben folyamatosan zajlott és jelenleg is zajlik. Az NCEA bevezetése óta szignifikánsan megnőtt a középiskolai tanulmányait eredményesen, végbizonyítvánnyal záró tanulók aránya.⁶

5 The New Zealand Curriculum, <http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum>.

6 History of NCEA, <http://www.nzqa.govt.nz/qualifications-standards/qualifications/ncea/understanding-ncea/history-of-ncea/>.

ÁLTALÁNOS JELLEMZŐK

Az NCEA háromszintű, standardalapú,⁷ kreditrendszerű képesítési mód. A tanulók a középiskola 11–13. évfolyamán gyakorlatilag folyamatosan, szintről szintre haladva szerzik meg a végzettséget igazoló bizonyítványt.

A nemzeti tanterv az alap- és középfokú oktatás 13 évfolyamára 8 teljesítményszintet határoz meg. Az alapfokú oktatási szakasz végére az átlagos diák várhatóan a 4. szintre, a középiskolai szakasz első két évének, a 10. évfolyamnak a végére az 5. szintre jut el – azaz kétvétenként teljesít egy szintet. A 11–13. évfolyamon egy szint egy évfolyamnak felel meg. Ha a tanuló hatéves korában, az iskolaköteles korba érve kezdi el tanulmányait, és az iskolaköteles kor lejártával 16 évesen be is fejezi, 10 évet jár iskolába, és – mivel az évismétlés nem gyakorlat – 10 osztályt végez el. Ez a diákok többségénél az 5. teljesítményszintre való eljutást eredményezi. Új-Zélandon azonban szinte minden gyerek ötévesen kezd iskolába járni, és így az iskolaköteles kor végére 11 évfolyamot végez el. Ez a 11. évfolyam a 6. teljesítményszintnek felel meg, ami egyben az NCEA 1. szintje. Azaz az átlagos fiatal az iskolaköteles kor végén jut el arra a szintre, hogy az általános középiskolai képesítés 1. szintjét megszerezze. Amennyiben tanulmányait ezután is folytatja, lehetősége van arra, hogy a 2. és 3. NCEA szinten is (a tanterv szerinti 7. és 8. szinten) bizonyítványt szerezzen.

Ahogy az NCEA szintjei megfeleljenek a tanterv szintjeinek, a képesítés megszerzéséhez teljesítendő standardok megfeleltethetők a tanterv fejlesztési céljainak, azaz lényegében a követelményeknek. A standardok teljesítésével tehát a tanuló a tantervi követelményeknek való megfelelését bizonyítja.

Egy-egy standard teljesítésével előre meghatározott számú kreditpont szerezhető. Adott mennyiségű kreditpont összegyűjtése pedig a megfelelő szintű bizonyítvány megszerzését eredményezi. A standardonként szerezhető és az összesen megszerzendő kreditpontok számát úgy határozták meg, hogy az a tanuló, aki eléri az előírt kreditszámot az adott szinten, a tantervi követelményeknek való elégséges megfelelésről tett tanúbizonytságot.

A RENDSZER KIALAKÍTÁSÁT ALAKÍTÓ SZEMPONTOK ÉS TÉNYEZŐK

A többszintű, standardalapú, kreditrendszerű képesítési eljárás bevezetésével Új-Zélandon azt a megoldást igyekeztek megtalálni, amely által a középiskolai záróbizonyítvány megszerzését célzó mérés és értékelés kialakításánál figyelembe veendő tényezők mindegyike optimális mértékben érvényesül, és ezáltal a rendszer a legteljesebben betölti funkcióját és szolgálja az érintettek érdekeit.

Mik ezek a szempontok, és miként felel meg ezeknek Új-Zéland érettségirendszere? A középiskolai tanulmányokat lezáró minősítés több egymással összeegyeztetendő, de nem mindig könnyen összeegyeztethető funkciót tölt be:

⁷ A kimeneti követelményeket tantárgyanként világos, egyértelmű elvárásokat megfogalmazó standardok formájában határozták meg.

- lezárja a középiskolai tanulmányokat, értékeli a tanuló által ott elért teljesítményt;
- azáltal, hogy mit és hogyan kér számon, nemcsak lezárja a folyamatot, hanem vissza is hat rá, szabályozza azt;
- kilépő a munkaerőpiacra;
- belépő a felsőoktatásba – eredménye sokszor a felvételi szelekciót is befolyásolja.

Mint az addigi tanulmányokat lezáró vizsgának, az érettséginek a tantervi követelményekre kell koncentrálnia. A tanítás-tanulás folyamatára való visszahatása is akkor tekinthető ideálisnak, ha azt méri, ami a kitűzött cél volt. Ugyanakkor a munkaerőpiac és a felsőoktatás szempontjai alapján bizonyos készségek, képességek és tudástartalmak különösen fontosak, míg mások kevésbé lényegesek lehetnek. A jövő szempontjából a kompetenciák más és más szintű elsajátítása elegendő és megfelelő. Még ha a középfokú oktatás „az életre”, a továbbtanulásra és a munkavállalásra készít is fel, egyetlen mérés és értékelési skála nehezen tudja érvényesíteni az összes érdekelt szereplő szempontjait, illetve kevésbé alkalmas arra, hogy releváns információval szolgáltson mindegyikük számára.

Erre a problémára jelent megoldást – ahogy ezt más országok⁸ gyakorlata is példázza – a rendszer többszintűvé tétele, illetve Új-Zélandon az is, hogy a képesítés standardokra épül, és kreditrendszerű. A diákok iskolaköteles koruk végén az 1. szinten már középiskolai végbizonyítványt szerezhetnek addigi tanulmányaik alapján. Amennyiben folytatják tanulmányaikat, lehetőségük van magasabb szintű, de ugyanúgy általános középiskolai végzettségnek számító bizonyítvány megszerzésére. Az is előfordulhat, hogy az összes középiskolai évfolyam elvégzése közben és után az általuk választott bármelyik szinten szereznek képesítést. Döntésüket, hogy végül melyik szinten érettségiznek, több tényező – képességeik, igényeik, pályaválasztásuk – befolyásolhatja. Mindezek a tényezők nemcsak a választott szintre, hanem a teljesített standardokra is kihatnak. A tanuló érdeklődése, pályaválasztása, továbbtanulási szándékai figyelembevételével dönthet arról, hogy mely tárgyból és milyen standardok teljesítésével szerzi meg a végbizonyítványhoz szükséges krediteket. A különböző standardokból összeálló képesítések célirányosan jelenthetnek ajánlólevelet egy bizonyos munkaterületre vagy belépőt egy felsőoktatási intézménybe.

A választható szintek és standardok a képesítési rendszer rugalmasságát is garantálják – megoldva ezzel az érettségi egy másik alapvető dilemmáját: azt a problémát, hogy hogyan lehet a rendszer egyszerre flexibilis és egységes. Az általános középiskolai képesítéssel szemben jogos elvárás, hogy struktúrája átlátható, a tanulók eredményei összevethetőek legyenek, és biztosítson egy olyan tudásszintet, amellyel minden érettségizett rendelkezik. Ugyanakkor fontos az is, hogy lehetőséget adjon a tanuló egyéni adottságai és érdeklődése szerinti választásra és a képességek szerinti differenciálásra. A tanuló azáltal, hogy az adott szinten maga válogatja össze, hogy az előírt kreditszámot milyen standardok teljesítésével szerzi meg, nagyfokú szabadságot élvez. Bizonyos kreditszámot minden szinten kötelezően bizonyos területek standardjainak

8 Többszintű például Finnország, Anglia, Skócia középfokú képesítési rendszere.

teljesítésével kell megszereznie, ami biztosítja az egységes közös tudásalapot. A standardok komplex, de világos és átlátható rendszert alkotnak – tantervi vonatkoztatásokkal és egymás közötti viszonyuk pontos meghatározásával –, ami pedig garantálja az összevethetőséget és áttekinthetőséget.

Mivel a standardok egységes – a tantervet lefedő – hálót alkotnak, abból, hogy egy tanuló hány kreditpontot érő és milyen standardokat teljesített, pontosan megítélhető teljesítményének értéke. Azáltal, hogy ezeket a standardokat bizonyos megkötésekkel maga választotta meg, érvényesülhetett az egyéni adottságokra is tekintettel levő méltányosság. Így megnyugtató megoldást nyert a képesítési rendszer kidolgozásának egy következő, az objektivitás és esélyegyenlőség kérdését felvető problémája.

A végbizonyítvány a középiskolai teljesítmény összesítő értékelése – lényegében a diák teljes tanulmányi karrierjéről ad képet. Kérdés tehát, mikor reális ez a kép: ha folyamatos mérés és értékelés, vagy ha egyetlen kimeneti mérés eredménye. Sok ország gyakorlata⁹ mutatja azt, hogy a két megközelítés mellett és ellen szóló érvek küzdelmében valamilyen „kombinált” megoldás alkalmazásával egyesítik a két mód előnyeit, és igyekeznek kiküszöbölni hátrányaikat. Az új-zélandi modell is ezt a józan kompromisszumot követi. Bizonyos standardok a tanév végén megszervezett külső, központi vizsgákkal, míg más standardok iskolai belső mérés keretében a tanulmányi idő alatt teljesíthetők. Így a rendszer egészét tekintve érvényesül a kimeneti vizsgák mellett szóló objektivitás és kritériumorientáltság szempontja, miközben a belső mérések által – kevésbé stresszes környezetben – lehetőség van az írásbeli vizsgákkal nehezen mérhető készségek értékelésére is.

A KÉPESÍTÉS SZINTJEI ÉS AZ EGYES SZINTEK KÖVETELMÉNYEI

Az NCEA flexibilis, ugyanakkor koherens rendszerében az érvényes bizonyítvány megszerzéséhez mind a három szinten legalább 80 kreditpont szükséges. Az 1. szinten elegendő az 1. nehézségi szintű standardok teljesítése. Minimum 10-10, összesen 20 kreditnek anyanyelvi és matematikai standardoknak való megfelelésből kell származnia. Más kikötés nincs, a többi standard bármely más tárgyból, bármilyen arányban teljesíthető. A 2. szinten a 80-ból legalább 60 kreditpontnak 2. szintű standard teljesítéséből kell származnia. 3. szintű képesítés minimum 60 kreditpont 3. szintű standarddal és a fennmaradó kreditpontok 2. szintű standardokkal való teljesítésével szerezhető. Az 1. szint anyanyelvi és matematikai követelményeinek a 2. és a 3. szinten is meg kell felelni.

Az NCEA felsőfokú továbbtanulásra is feljogosító képesítés. Az egyetemek és főiskolák az NCEA-eredmények alapján veszik fel a hallgatókat. A felvétel minimális feltétele 80 kredit megszerzése, melyből

- min. 14 kreditpont 3. szinten egy, a továbbtanulás iránya szempontjából releváns tárgyból,

⁹ A középiskolai végbizonyítvány minősítését belső mérések és kimeneti vizsgák eredményének valamilyen fajta kombinációja adja például Angliában, Skóciában, Hollandiában, Luxemburgban, Olaszországban.
Forrás: Figure F16: Certified assessment at the end of general upper secondary education in Key Data on Education in Europe, EACEA Eurodyce.

- min. 14 kreditpont 3. szinten egy másik, a továbbtanulás iránya szempontjából releváns tárgyból,
- min. 14 kreditpont 3. szinten további két tárgyból,
- 4-4 kreditpont legalább 2. szinten szövegértésből és íráskészségből,
- 14 kreditpont legalább 1. szinten matematikából

származik. A fennmaradó kreditpontok szabadon választható standardokkal, illetve bizonyos esetben a felsőoktatási intézmény által elvárt tárgyakból teljesíthetőek, ill. teljesítendőek.

Az NCEA mint komplex rendszer szervesen illeszkedik az új-zélandi képesítések szintén komplex és koherens struktúrájába. Így az általános középiskolai végbizonnyítvány megszerzése során elnyert kreditek más képesítésekbe és képzettségekbe is beszámíthatóak, illetve az egyéb képzési formákban megszerzett kreditek megfeleltethetőség esetén NCEA-kreditként is érvényesíthetőek. A középiskolát záróbizonnyítvány nélkül vagy hiányos képesítéssel elhagyó diákok más irányú tanulmányaik alatt, illetve a munkájuk során nem formális tanulási utakon elsajátított tudásukat – amennyiben az az előírt standardoknak igazolható módon megfelel – a vizsgáhatóság által jóváhagyott egyéni eljárás keretében elismertethetik, és így NCEA-végzettséget szerezhhetnek.

A konkrét minősítési követelmények jól mutatják, hogyan biztosítja a standardalapú kreditrendszer azt, hogy a bizonyítványt megszerző diákok megfelelő általános tudássalappal rendelkezzenek, és egyben képességeik, érdeklődésük és továbbtanulási szándékaik szerint alakíthassák képesítésüket. A legalább 80 kredit megszerzése egy-egy szinten akkor lehetséges, ha a tanuló több tárgyból teljesít standardokat. Ezáltal igazolja, hogy a tanterv egészére vonatkozóan rendelkezik a minimálisan elvárható tájékozottsággal és készségekkel. A kötelezően előírt anyanyelvi és matematikai kreditek biztosítják, hogy a munkába álláshoz, a továbbtanuláshoz és az élethosszig való tanulásához legszükségesebb képességeknek a birtokában van, és egyben garantálják a „nemzeti közös minimumot” is. A továbbtanulás feltételeként meghatározott krediteket akkor tudja teljesíteni a diák, ha kellő előképzettséggel rendelkezik a választott szakirányában. Képezhetőségének garanciáját az előírt matematikai és nyelvi standardok jelentik. A minimálisan kötelező – de szabadon növelhető – 80 kredit, miközben az elvárható és szükséges mértékben lefedi a tantervet, a tanuló érdeklődése szerinti spektrumszélesítésre és elmélyülésre is lehetőséget ad. A kötelező és a pályaválasztás által meghatározott standardokon túl a szabadon választható kreditek „terhére” a diák újabb területeket vonhat be képesítése megszerzésébe, vagy egy már korábbi területen alaposabb tudásról adhat tanúbizonyságot.

AZ ÉRTÉKELÉS MÓDJA, A MINŐSÍTÉS

A kreditek megszerzéséhez – ahogy az már az eddig leírtakból kiderült – a tanulóknak standardokat kell teljesíteniük. A standardok teljesítése három különböző minősítéssel lehetséges: megfelelt – jól megfelelt – kiválóan megfelelt (achieved – achieved with merit – achieved with excellence). Amennyiben a diák nem felel meg a standard által támasztott követelményeknek, minősítése „nem megfelelt” (not achieved).

Egy-egy standardért minősítéstől függetlenül ugyanannyi kreditpont jár, azaz akár „megfelelt”, akár „jól” vagy „kiválóan megfelelt” a diák minősítése, az adott, előre meghatározott számú kreditet nyeri el egy bizonyos standard teljesítésével. A standard teljesítésének minősítése a végbizonyítvány minősítésébe számít bele – ez pedig befolyásolhatja például a továbbtanulási esélyeket. Adott szinten legalább 50 kredit „jól megfelelt” minősítésű teljesítése esetén „jó”, legalább 50 kredit „kiválóan megfelelt” minősítésű kredit teljesítése esetén „kiváló” a bizonyítvány minősítése.

Amennyiben a diáknak első próbálkozásra nem sikerül legalább „megfelelt” minősítést szereznie, lehetősége van arra, hogy a standard teljesítésére ismételt kísérletet tegyen. Külső vizsga esetén a következő év végi vizsgaidőszakban próbálkozhat újra, a belső mérést egy tanéven belül egyszer ismételheti.

Összességében a minősítés rendszere egyszerre méltányos a gyengébb tanulókkal szemben és motiváló a jól teljesítők számára. Mivel a bizonyítvány megszerzéséhez szükséges kreditek a minősítéstől függetlenül járnak, számukat sem befolyásolja a már megfelelt teljesítés színvonala, a kevésbé jó képességű tanulókat nem kedvetlenítik el az általuk esetleg túl magasnak ítélt követelmények. Lényegében ugyanolyan szintű bizonyítvány szerzhető „megfelelt”, mint „kiváló” minősítéssel. Ugyanakkor a bizonyítvány „hozzáadott értékelése” ösztönzőleg hat azokra, akik a minimumkövetelmények teljesítésénél többre is képesek. Mert – bár az alkalmazás vagy a továbbtanulás feltétele magának a képesítésnek a megléte – a jó vagy a kiváló eredmény előnyt jelenthet, pozitívan eshet latba mind a munkaerőpiacon, mind pedig a felsőoktatási felvételi jelentkezés elbírálásánál.

A KÉPESÍTÉSI STANDARDOK JELLEMZŐI

Minden egyes standard világosan megfogalmazott követelmény egy adott tárgyból egy meghatározott szinten.

Valamennyi standardhoz egységes szerkezetű leírás tartozik, amely tartalmazza

- a standard számát, megnevezését;
- a standard nyilvántartásba vételének, esedékes felülvizsgálatának időpontját, kifutó standardok esetén a lejárati dátumát;
- a tantárgyat és azon belül a konkrét területet, amelyre a standard vonatkozik;
- a standardban foglalt követelmény tantervi hivatkozásait;
- a standard szintjét és a teljesítésével szerzhető kreditek számát;
- a mérés módját;
- az értékelés szempontjait.

A képesítés három szintjének megfelelően a standardokat is három szintre sorolják be. Az 1. tekinthető alap-, a 2. közép-, a 3. emelt szintnek. Az 1. szintű standardok a tantervi követelmények 6. szintjével korrelálnak – ezek teljesítése a (9-)10-12(-13) évfolyamon várható (el). A 2. szintű standardok a tantervi 7. szinttel vannak összhangban, melyre a diákok várhatóan a (10-)11-13. évfolyamon jutnak el. A 3. szintű standardok a tantervi követelmények 8. szintjének felelnek meg, ezt a (12-)13. évfolyamon teljesít-

hetik a tanulók.¹⁰ A standardok összességében a három szinten lefedik a tanterv nyolc műveltségi területére 6–8. szinten megfogalmazott fejlesztési célokat.

Valamennyi szinten a standard teljesítésével szerezhető kreditek száma összhangban van annak nehézségével és komplexitásával. Egy standard jellemzően 3–6 kreditet ér, de vannak 1 vagy akár 7 kreditpontosak is.

A standardleírások értékelési szempontjaiból kirajzolódik az az elv, hogy a „megfelelt” (achieved) minősítéshez elméleti anyag esetén elegendő a tanultak reprodukálása, alkalmazási készségek mérésénél a rutinszerű műveletek hatékony elvégzése, gyakorlati feladatoknál pedig azok utasítások szerinti végrehajtása és a folyamat hiteles dokumentálása. A „jól megfelelt” (achieved with merit) minősítéshez a diáknak a tanultakat és tapasztaltakat értelmeznie és magyaráznia kell. „Kiválóan megfelelt” (achieved with excellence) minősítést akkor szerezhet valaki, ha képes ismereteit tággabb kontextusba helyezni, az ismert és vizsgált tényeket, jelenségeket elemző módon összevetni, az összefüggéseket feltárni.

A standardok rendszere tehát áttekinthető hálóként lefedi a középiskola kimeneti szakaszának követelményeit. Az értékelés módja: az egyes standardokért kapható kreditek száma, a szintek és a minősítési fokozatok pedig komplex „eredménymátrixot” alkotnak. Miközben a diák a standardok teljesítésével elemenként építi fel bizonyítványát, a megszerzett végzettség pontos összképet ad arról, hogy miben, milyen szinten és minőségben felelt meg a tantervi követelményeknek.

A STANDARDOK TELJESÍTÉSÉT SZOLGÁLÓ FELADATOK TÍPUSAI ÉS TELJESÍTÉSÜK MÓDJA

A standardokért járó kreditek megszerzéséhez a tanulónak bizonyos feladatokat kell megoldania külső vizsga vagy belső, iskolai mérés keretében.

A külső vizsgákat a nemzeti vizsgahatóság, a New Zealand Qualifications Authority (NZQA) szervezi és bonyolítja le. A tanulók központilag összeállított írásbeli tesztet oldanak meg az ország valamennyi iskolájában, ugyanabban az időpontban, rendszerint a tanév végén. A tesztek javítását is központilag végzik az NZQA által felkért tanárok.

A belső mérés feltételeit és körülményeit, lehetséges feladatait a standardleírások meghatározzák. A mérést az iskolák pedagógusai készítik elő, bonyolítják le és értékelik. Mindehhez az oktatási minisztérium honlapján jelentős mennyiségű segédanyag áll a rendelkezésükre. Az eredményeket el kell juttatniuk a vizsgahatósághoz, mely azokat – a külső vizsgák eredményeivel együtt – vezeti és nyilvántartja. A belső vizsgák hitelességének biztosítása érdekében az NZQA monitoringhálózatot működtet. A hálózat moderátorainak a feladata a mérést végző pedagógusok szakmai felkészítése, illetve a belső mérésekből származó eredmények felülvizsgálata. Az NZQA iskolánként a belső mérések 10%-ánál ellenőrzi a tanulói munkákat és a tanári értékelést. Tapasztalatuk szerint ez az arány megfelelő méretű minta ahhoz, hogy megítélhető legyen az intézmény mérési-értékelési gyakorlatának megbízhatósága, koherenciája

¹⁰ Years and Curriculum Levels, The New Zealand Curriculum, <http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum>.

az országos standardokkal.¹¹ Ha egy iskola esetében tartósan hiányosságokat észlelnek, és a helyzet a vizsgálhatóság szakmai segítségével ellenére sem változik, akár a belső mérés és értékelés engedélyét is megvonhatják az intézménytől.

A belső mérés feladatai, munkaformái, produktumai az egyes tantárgyak specifikumait is figyelembe vevő lehetőségek szerint nagy változatosságot mutatnak, ezáltal készségek és képességek széles skálájának mérésére és értékelésére adnak módot – olyanokéra is, amelyek írásbeli teszteken nehezen vagy egyáltalán nem mérhetőek és értékelhetőek. Jellemző feladattípusok a projekt, a portfóliókészítés, kísérlet elvégzése és leírása, kutatómunka, prezentáció összeállítása és bemutatása vagy előadás tartása.

A természettudományos tantárgyak esetében például jellemzőek az olyan belső standardok, melyek egy-egy kísérlet elvégzésével teljesíthetők. Fizikából a fénytantól kezdve a hőtanon és az elektromosságtanon keresztül egészen a mechanikáig lényegében valamennyi tantervi területéről választhatnak kísérletet a tanulók. Kémiából és biológiából, valamint a komplex természetismeret tantárgyból szintén kísérletek széles választékát kínálják fel a teljesíthető standardok. Ezek közül sok az olyan, amely egyszerű eszközökkel elvégezhető, illetve szorosan kapcsolódik mindennapi gyakorlati kérdésekhez, de vannak olyanok is – különösen a magasabb szinteken –, amelyek komoly laboratóriumi háttérrel igényelnek. Ilyenkor valamennyi esetben a feladat része magának a kísérletnek a végrehajtása, a munkamenet leírása, mérések vagy megfigyelések elvégzése, ezek dokumentálása, majd a továbbiakban az eredmények feldolgozása és elemzése, a tapasztaltak és a tanultak összevetése, az esetleges eltérések magyarázata, ennek kapcsán a jelenségek tágabb kontextusba helyezése. Így a tanuló egyetlen feladathoz kapcsolódóan adott témakörön belül gyakorlati tevékenységet végez, miközben számot ad elméleti felkészültségéről is. A feladat jellegéből fakadóan építhet konkrét tapasztalataira, ugyanakkor akár a témakör teljes egészében való elméleti tájékozottságáról is tanúbizonyságot tehet. Elmélet és gyakorlat metodikailag megalapozott és egyben a – kiemelkedő és a gyengébb képességű – diákok is a legpraktikusabban megtámogató módon épül egymásra.

A társadalomtudományok területén szintén bőven találhatunk olyan standardokat, melyek építenek a tanulók önálló feladatmegoldó készségére. A történelem tantárgy gyakran előforduló feladattípusa a projekt. Egy adott témához kapcsolódóan akár több projekt is készíthető, ami egymásra épülő standardok teljesítését eredményezheti. Egy standard például teljesíthető választott vagy ajánlott eseménnyel kapcsolatos elsődleges és másodlagos források gyűjtésével. A tanuló munkája során készíthet interjút természetes személyekkel, támaszkodhat az írott és az elektronikus sajtó anyagaira, végezhet gyűjtőmunkát könyvtárakban, múzeumokban, levéltárakban vagy akár temetőben, felhasználhat anyakönyveket, végrendeleteket, statisztikákat stb. A feladatnak része a kutatómunka teljes folyamatának dokumentálása, a gyűjtött források elemzése felhasználhatóságuk és megbízhatóságuk szempontjából. A rendelkezésre álló források segítségével ezek után a diák egy újabb standardot is teljesíthet. Ekkor már nem a források elemzése a feladat, hanem a kérdéses történel-

11 NCEA: The Facts, Factsheet 10, <http://www.nzqa.govt.nz/qualifications-standards/qualifications/ncea/understanding-ncea/the-facts/factsheet-10/>.

mi esemény vizsgálata. Hasonló készségeket kíván meg egy lehetséges külső vizsga feladatsorának megoldása, mellyel egy újabb standard kreditpontjai szerezhetőek meg. A vizsga keretében a tanuló esszékérdésekre válaszol a rendelkezésére bocsátott források alapján. Az ilyen típusú feladatokban a diák több, változatos műfajú, de egyetlen történelmi eseményhez kapcsolódó forrást kap – például fényképet, korabeli újságcikk-részletet, törvénycikkelyt, beszéd- vagy irodalmimű-részletet stb. Ezek a kérdéses, a tanuló által előre nem feltétlenül ismert – de a feladatlapon röviden bemutatott – eseményt különböző nézőpontokból és hitelességgel világítják meg. Az esszékérdések a vizsgált esemény alapos, több szempontú elemzését kívánják meg.

Az előző példákban már érzékelhető alkalmazási készséget és kreativitást kívánják meg az anyanyelvi és matematika standardok teljesítésére szolgáló feladatok is. Anyanyelvből jellemző feladat az önálló alkotómunka, melynek produktumai különböző műfajú írott szövegek, de az előadás és a prezentáció is gyakran megjelenik. Matematikából a hagyományos feladatokat sokszor egészíti ki az adott problémakörhöz kapcsolódó gyakorlati tevékenység, kísérlet vagy megfigyelés, melyre a tanuló támaszkodhat, illetve amely az adott kérdést a napi gyakorlathoz, a diák által környezetében tapasztaltakhoz köti.

ÖSSZEGZÉS

Új-Zélandon egy összetett, mégis egységes középiskolai mérési-képesítési rendszer létrehozásával olyan modellt teremtettek, amelyben feloldódik az érettségi vizsgarendszerek alakítását befolyásoló funkciók és szempontok feszültsége. Így az országban a helyi adottságokat és lehetőségeket maximálisan figyelembe vevő és kihasználó optimális szisztéma működik. Olyan rendszer, amely jó gyakorlatként akár egészében, akár egyes elemeit tekintve példaértékűnek tekinthető.

A rendszer komplexitásából adódóan megfelel valamennyi vele szemben támasztott elvárásnak, de éppen összetettsége miatt igen forrásigényes. Folyamatos működtetéshez jelentős humán- és anyagi erőforrásokra van szükség, legyen szó a megfelelő szakmai vagy akár adminisztratív háttér biztosításáról. Így tapasztalatainak felhasználásánál nemcsak egy ország adottságaira, hanem lehetőségeire, közöttük nem utolsósorban erőforrásaira is tekintettel kell lenni. Egyes elemeinek adaptálása, vagy akár szemléletének átvétele egyszerűbb struktúrában – a nehézségek ellenére, várható hozadéka miatt – ugyanakkor mindenképpen megfontolandó.

IRODALOM

The New Zealand Education System, an Overview. URL: <http://www.minedu.govt.nz/~media/MinEdu/Files/EducationSectors/InternationalEducation/ForInternationalStudentsAndParents/NZEdSysOverview.pdf> [Utolsó letöltés: 2014.06.20.]

The New Zealand Curriculum. URL: <http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum> [Utolsó letöltés: 2015.03.04.]

NCEA (National Certificate of Educational Achievement).

URL: <http://www.nzqa.govt.nz/qualifications-standards/qualifications/ncea/>
[Utolsó letöltés: 2015.03.12.]

New Zealand in Profile: 2014. URL: http://www.stats.govt.nz/browse_for_stats/snapshots-of-nz/nz-in-profile-2014.aspx [Utolsó letöltés: 2014.06.20.]

EACEA Eurydice (2012): *Key Data on Education in Europe 2012.*

URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf [Utolsó letöltés: 2015.03.12.]

OECD (2012): *Assessment for Qualification and Certification in Upper-Secondary Education: a Review of Country Practices and Research Evidence, OECD Education Working Paper No. 83.*

URL: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5k92zp1cshyb.pdf?expires=1426149346&id=id&accname=guest&checksum=02CA5DE2DF65080FFCCABC3EF624E508> [Utolsó letöltés: 2015.03.12.]

A TANTERVI STRUKTÚRA KIALAKÍTÁSÁT MEGELŐZŐ KUTATÁSOK

Az új kerettantervek kidolgozását kutatási szakasz előzte meg,¹ amely a következő területekre terjedt ki: a tartalmi szabályozás rendszerének vizsgálata (Singer-Mayer, 2012²); az akkreditált kerettantervek elemzése (Pallag, 2012); az iskolák adaptációs és implementációs gyakorlatának feltérképezése (dr. Bártfai és mts., 2012³). A kutatás célja az volt, hogy több oldalról megközelítve keressük azokat az érvényes tapasztalatokat, tudásokat, amelyek a tartalmi szabályozás egészéről és leginkább a tantervekről halmozódtak fel hazai és nemzetközi téren. A magyar gyakorlatból legfőképpen a Nemzeti alaptanterv megszületése óta történt tantervi történésekre, azok hátterére és következményeire voltunk kíváncsiak. Anélkül, hogy részleteiben ismertetnénk a kutatás teljes folyamatát és eredményeit, röviden összefoglaljuk azokat a következtetéseket, amelyeket közvetlenül hasznosítani és érvényesíteni tudtunk a további kerettantervi munkálatok során.

Az Oktatási Hivatal által 2011-ben nyilvántartott 69 akkreditált kerettantervet több szempont alapján elemeztük, amelyek segítségével összehasonlításokat is tudtunk végezni. A főbb szempontok a következők voltak: milyen tartalmi elemekből épülnek fel az egyes tantervek, és ezek milyen struktúrát alkotnak; mennyire részletezettek ezek a tantervek a tananyagtartalmat és a célhierarchiát tekintve; milyen eszközökkel segítik az adaptációt – és esetleg az implementációt (Pallag, 2012). Ezzel a kutatással szoros összefüggésben zajlott az iskolák tantervi gyakorlatának vizsgálata (egy 200 intézményt tartalmazó mintán), amelyben elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy mely kerettanterveket választották az iskolák, miért éppen azokat, és mit és milyen mértékben változtattak rajtuk az adaptációs folyamat során (dr. Bártfai és mts., 2012).

A tartalmi szabályozással kapcsolatos kutatások során azt vizsgáltuk, hogyan alakult ki az elmúlt években működő rendszer, hogyan érvényesült az egyes dokumentumok hatása, illetve milyen tendenciák, trendek tárhatóak a nemzetközi gyakorlatban (Singer-Mayer, 2012). Vizsgáltuk az elmúlt 25 év tartalmi szabályozásának hazai változásait (Perjés-Jakab, 2012), aminek során szerettük volna, ha a fogalmak tisztázása is megtörténhet. Azt találtuk, hogy tantervi alapfogalmaink tartalma időben és térben sokat változott, és ez a folyamat nem látszik még lezárultnak. „A különböző értelmezéseket összevetve annyi bizonyosnak látszik, hogy az *alaptanternv* központi dokumentum, amely a minden tanulónak járó nevelés és képzés célkitűzéseit, kötelező iskolai tevékenységeit, közös tantervi követelményeit írja elő. Minden más tanterv erre épül. Az alaptanternv tartalmazza a tantervi alapelveket, az általános képzés terü-

1 E munkálatokról szól még Bánkuti-Lukács 2012-es rövid tanulmánya is, amelynek egyes részeit itt is felhasználtuk.

2 Ennek az összefoglalónak volt az egyik háttéranyaga a Nemzetközi kitekintés, főbb modellek leírása, feltárása című anyag, amelyet több munkatársunk háttéranyagának felhasználásával Réti Mónika állított össze (Réti és mts., 2012), majd ennek átdolgozásával és jelentős rövidítésével készült e kötetünkbe Réti Mónika A tanterv szerepe és lehetőségei a tartalmi szabályozásban – nemzetközi kitekintés alapján című tanulmánya.

3 A tanulmány rövidített átdolgozott változata később megjelent az Új Pedagógiai Szemlében (Gönczöl-Morvay, 2012).

leteit és a képzés területeire vonatkozó általános célkitűzéseket és követelményeket. Az alaptanterv a kötelező iskoláztatásra szól. A *kerettanterv* egy adott iskolatípusra készített tanterv, amely az alaptantervre épül, és alapul szolgál a helyi tanterv készítéséhez. A *helyi tanterv* adott iskolában használt tanterv, amely lehet jóváhagyott kerettanterven alapuló, azt felhasználó, adaptáló vagy engedélyezett egyedi tanterv. Az intézmény nevelési koncepciójához kapcsolódva tartalmazza az iskolai tanítás-tanulás egy teljes ciklusának céljait, tantárgyi és óratervét, az egyes tantárgyak tananyagát, követelményeit évfolyamok szerint, az alkalmazott tankönyveket, taneszközöket, az iskolaellenőrzési és értékelési rendszerét.” (Perjés–Jakab, 2012, kiemelések B. Zs. – L. J.)

Hogyan jelentek meg a tartalmi szabályozásnak ezek a szintjei Magyarországon? Ha végigkövetjük a hazai tartalmi szabályozás rendszerváltozás utáni történetét, anélkül, hogy a folyamatok részleteibe és mélyebb elemzésébe belemennénk, sok vargabetűt és rövid időn belüli nagy változásokat tapasztalhatunk. Az 1998-ban érvénybe lépett Nemzeti alaptanterv (amely már három évvel korábban elkészült) legfontosabb pozitívuma talán az volt, „hogyan először kaptak legitim lehetőséget az iskolák arra, hogy saját helyi igényeikhez, hagyományaikhoz igazodva dönthessenek a legfontosabb tantervi, pedagógiai, tanulásszervezési kérdésekről. Ezzel a deklaráltnál 30–50%-os mozgásterrel és szabadsággal viszont az előírt tantervek korában szocializálódott intézmények egy része nem tudott mit kezdeni. Számukra továbbra is biztos és kényelmes kapaszkodónak tűnt az 1978-as tanterv »toldozott-foltozott« változata. Ugyanakkor a hazai intézmények mintegy 20%-a jelentős tantervi innovációt hajtott végre.” Hogy az iskolák többsége ezzel a lehetőséggel nem tudott vagy nem akart élni, nem feltétlenül az ő hibájuk volt: a NAT-ban megfogalmazott modernizációs törekvések megvalósítása és ezzel együtt számos olyan probléma helyi szintre delegálása, amely addig az oktatáspolitikai és -irányítási szintjén jelent meg, meghaladta erejüket.

Már csak ezért sem volt meglepő fordulat, hogy az 1998-as kormányváltás után az oktatáspolitikai centralizáltabb irányt vett. Az Oktatási Minisztérium 2000-ben kiadta a minden iskola számára kötelező kerettanterveket, és ezzel új tantervi szint jelent meg a magyar közoktatásban. „A kerettantervek bevezetése tehát legfőképpen azt jelentette, hogy szabályozottabbá vált a közoktatás irányítása, és visszaállítottott a hagyományos tantárgyi struktúra. Ugyanakkor a Nemzeti alaptanterv által befogadott modernizációs elemek sem tűntek el nyomtalanul, az új tartalmak és készségfejlesztő célkitűzések – módosult formában ugyan – lényegében megőrződtek.” (Perjés–Jakab, 2012) A kerettantervi rendelet nyitva hagyta a lehetőséget más, a központitól eltérő kerettantervek akkreditálására és az ezek alapján készült helyi tantervek használatára is (28/2000. (IX. 21.) OM rendelet). Bár 2002-ben az oktatáspolitikai újabb fordulata nyomán a kerettanterv kötelező jellege megszűnt, és 2003-ban és 2007-ben is megtörtént a NAT felülvizsgálata, ez már nem változtatott azon, hogy a tartalmi szabályozás a gyakorlatban háromszintű maradt. A 2012-es NAT és a nyomában megjelenő, a központi kerettantervet ismét kötelezővé tevő kerettantervi rendelet ezt csak megerősítette (51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet).

Ha megnézzük, hogy mintegy 15 évvel az első NAT után a 2011/12-es kutatás mit tárt fel arról, miként éltek a tantervi szabadsággal az iskolákban, azt tapasztaljuk, hogy a 200-as reprezentatív intézményi mintában az akkreditált 69 kerettanterv közül 60-at lehetett azonosítani, de ezek előfordulási gyakorisága nagyon különböző volt. 20%-ot meghaladó arányban mindössze *három* kerettantervet használtak a vizsgált iskolák

ban, és további négy volt, amit 10% feletti arányban választottak. Olyan tanterv, amit a vizsgált intézmények legalább 2%-a (ez esetünkben legalább négy iskolát jelent) használt, összesen 23 volt (dr. Bártfai és mts., 2012). Választható kerettanterveket a vizsgált időszakban nemcsak egy-egy iskolatípusra lehetett készíteni, hanem egyes tantárgyakra vagy tantárgycsoportokra, illetve egy iskolatípus egyes részeire is. Igazán népszerűek azonban csak az egyes iskolatípusokra készült tantervek lettek. Az idézett kutatásból az is kiderült, hogy „*a legnagyobb arányban mindegyik iskolatípusban a központi, minisztériumi kerettantervet használták*, sok helyen igény szerint kiegészítve ezeket a kompetenciafejlesztő programcsomagok⁴ tanterveivel. Ezek mellett – kisebb arányban – megjelentek a mintában egyes kiadók kerettantervei is: közülük leggyakrabban az Apáczai kerettanterv-család, a Nemzeti Tankönyvkiadó kerettanterve és a Nyíregyházi tantervcsalád.”

Ahhoz, hogy megfelelő minőségű és elfogadottságú kerettanterveket készíthessünk, szükségünk volt arra is, hogy lássuk, milyen elvárások mentén választották ki az iskolák (pontosabban, ahogy ez szintén kiderült a kutatásból, többnyire azok vezetői) az adaptálandó kerettantervet. A leggyakoribb válasz erre az volt, hogy azt választották, amely az *iskola korábbi hagyományaihoz*, adottságaihoz, profiljához, szemléletéhez, céljaihoz, napi *pedagógiai gyakorlatához leginkább közel állt, és adaptálásukhoz keveset kellett változtatniuk a helyi tantervükön*. Fontos szempontnak tartották a kiválasztott kerettanterv *Nemzeti alaptantervnek való megfelelését*, valamint az intézmények közötti átjárhatóságot. Nagy hangsúlyt kapott még a választási szempontok közül a *használt tankönyvcsalád* tankönyveinek taníthatósága és a tantervhez való illeszkedése. Sokan pedig – saját állításaik szerint – a *helyi sajátosságok*, valamint az előzetes helyi igényfelmérés/helyzetelemzés alapján választották a tantervet. A fenti okok mellett a választáskor fontos volt még az *iskola képzési profilja, a pályázati lehetőségekhez való kapcsolódás, a pedagógiai célok, a megvalósíthatóság*, valamint az *tanulói adottságok* szempontja is. Említésre méltó gyakori-szággal szerepelt még az *áttekinthető, hozzáférhető, „felhasználóbarát”* szempont is (dr. Bártfai és mts., 2012).

Annak felméréséhez, hogy a kerettantervnek mekkora szabadságfokot kell adnia az intézményeknek, hogy elégedettek legyenek, szükséges volt megvizsgálni, eddig milyen mértékben módosították az iskolák választott kerettanterveiket helyi tantervekké adaptálásuk során. Az idézett kutatásban megkérdezett vezetők kicsit több mint egyharmada (36%) szerint 10%-nál kisebb mértékben változtatták meg a kiválasztott kerettanterveket. Az intézményvezetők 44%-a a módosítás mértékét 10-20%-ra tette. A válaszadók 12%-a vélte úgy, hogy a változtatás aránya 20 és 30% közötti volt. Ennél magasabb arányt azonban szinte egyáltalán nem fogalmaztak meg. Ha ezt összevetjük azzal, hogy milyen mértékű szabadságot igényelnek az intézmények a jövőben, kiderül, hogy jelentősen nagyobb, mint amilyen mértékben eddig éltek ezzel a szabadsággal. Azzal gyakorlatilag mindenki (90%) egyetértett, hogy „*a helyi igények, sajátosságok érvényesítésének lehetőséget kell adni* az erősebb központi szabályozás

4 Az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. (elődje a SuliNova Kht.) programfejlesztési központjának feladata 2004–2008 között a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program 3.1 intézkedés központi programjának megvalósítása volt. Az intézkedés keretében új, kompetenciaalapú oktatási programcsomagokat dolgoztak ki.

keretei között is”. Ennek mértékéről azonban nagyon megoszlottak a vélemények. Kérdésfeltevésünkben arra kerestük a választ, hogy az összes tanítási időhöz viszonyítva mekkora teret kellene biztosítani a helyi igények szerint megtervezett iskolai tevékenységeknek. A válaszadók közel fele választotta a felkínált lehetőségek közül a 20-25%-os mértékű arányt. Egyötödük választotta a „kevésbé, maximum 10%-ban” lehetőséget, negyedrészüket pedig az 50%-os arányt jelölte meg (dr. Bártfai és mts., 2012).

Ha kicsit kilépünk a tantervek elkészítéséhez előzményként végzett kutatások elemzéséből, és összevetjük annak eredményeit a megvalósult kerettantervek paramétereivel, láthatjuk, hogy a jelenlegi kerettantervek 10%-os szabad órakerete, továbbá az egyes tantárgyak tartalmának 10%-os kitöltési lehetősége lényegében eléri azt a szabadsági szintet, amellyel az intézmények csaknem többsége eddig élt. Meglehetősen távol van ugyanakkor a vágyott, elvárt igényektől. Az elemzéskor azonban nem szabad megelégednünk két dologról. Egyrészt arról, hogy amikor a válaszolók nyilatkoztak a kerettanterveken elvégzett tényleges változtatási arányokról, már éltek egy korábbi szabadság adta lehetőséggel, nevezetesen *választottak* egy kerettantervet a felkínáltak közül (vagyis feltehetőleg a 69 lehetőség közül azt választották, amely a leginkább megfelelt az elképzelésüknek és igényeiknek), másrészt *maguk* (tantestületük tagjai) döntötték el, hogy a választott kerettantervektől milyen mértékben térnek el, tehát ez nem volt számukra eleve elrendeltetett. A fentieket figyelembe véve már sokkal kevésbé mondhatjuk, hogy az új kerettanterv szabadságfoka hozzávetőlegesen megfelel a korábbi változtatási arányoknak. Ezt a tényt kis részben oldhatja a jelenlegi kerettanterv azzal, hogy bizonyos évfolyamokon egyes tantárgyak esetében két változatot kínál fel.

Kutatásunkban azt is felmértük, milyen várakozással tekintenek az intézmények az új kerettantervi szabályozás elé. Az egységes kerettantervek kialakítását célzó törekvésekre megfogalmazódtak egyetértő és ellenző érvek is. Tekintsük át a legjellemzőbbeket.

„A központosítást támogató érvek típusai:

- A tanítási tartalom határozott központi szabályozására az iskolák közötti *átjárhatóság biztosítása* érdekében van szükség.
- Az egységesítés...
 - *kényelmes az iskolának*, mert mindent megkap készen, és semmit sem kell kitalálnia,
 - *a költségek szempontjából is hatékonyabb*, mivel nem kell pénzt költeni a szakértőkre,
 - *könnyebbé teszi a pedagógus munkáját*, aki így tudni fogja, hogy honnan indul, és hová kell elérkeznie a tanítás során,
 - javítja a versenyfeltételeket,
 - *kiszámíthatóbb*, és biztonságosabb rendszert teremt,
 - a szülők és a diákok számára is *egyértelművé* teszi, hogy mi az intézményi elvárás.
- Szűkíteni kell az iskolák mozgásterét, mert...
 - a nagyobb szabadság csak káoszhoz vezet, amikor iskolát vált a gyerek,
 - ma túl sok minden között választhat egy intézmény,
 - *nem minden iskola tudja jól felhasználni a szabadságot*,

- az iskolák nagy részének ugyanaz a célja: általános műveltséget adni, és felkészíteni a felvételire.

Az ellenvéleményt és/vagy kétségeket megfogalmazó érvek típusai:

- A tanítás tartalmát nem szabad központilag egységesíteni, mert...
 - akkor elvész az iskolák sokszínűsége,
 - csak a pedagógus látja, hogy mire van szükségük a gyerekeknek, *s a központi elvárások sokszor irreálisak,*
 - a konkrét ismeretanyag kiválasztása akkor a leghatékonyabb, ha *épít a gyerekek aktuális érdeklődésére,*
 - saját iskolájukra, osztályukra és a gyerekekre mértevezve leginkább a pedagógusok képesek összeállítani a megfelelő tananyagot,
 - *minden iskolában más a fontos, más a szükséglet és a családi elvárás,*
 - *ha az iskola maga dolgozza ki a programját, azt szereti, és végre is hajtja.*
- Az erős tartalmi központosítás károkat okozhat, mert...
 - kiöli a felelősségérzetet a pedagógusokból,
 - *gátolja az iskolai innovációt,*
 - *tönkreteszi az autonóm és tudatos műhelymunkára épülő intézményeket.”* (dr. Bártfai és mts., 2012)

A kerettantervek struktúrájának kialakításakor törekedtünk arra, hogy a megfogalmazott előnyöket erősítsük, és lehetőségek szerint a hátrányokat csökkentjük.

Az idézett kutatásban egyértelmű megerősítést kapott, hogy a helyi-intézményi pedagógiai szabadság legfontosabb terepe *a tanulókkal való foglalkozás formáinak, módszereinek és értékelési módjainak* a megválasztása. Ezt az eredményt (lásd később a tantervek struktúrájának kialakításáról szóló részben) maximálisan érvényre tudtuk juttatni, és sok korábbi kerettantervvel ellentétben ezek az elemek nem váltak a tanterv részévé.⁵

Fontos még megjegyezni, hogy a kutatás ismét megerősítette, hogy hazánkban a pedagógusok sokkal nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a tankönyveknek, mint a tanterveknek. Az intézményvezetők jelentős része jelezte, hogy szerintük az igazán lényeges az, hogy az új tantervekhez milyen tankönyvek készülnek. Ez a tény még inkább felerősíti az új tankönyvek elkészítésének és kipróbálásának felelősségét.

A kerettantervek elkészítését megelőző kutatás valódi célja – mint az már reményeink szerint az eddigiekből is kiderült – az volt, hogy megpróbáljuk letapogatni, milyen is a „jó” kerettanterv, pontosabban milyen az a jó kerettanterv, amely hazánkban a jelenlegi oktatáspolitikai és pedagógiai elvárásoknak, felkészültségnek a leginkább megfelel, és a pedagógiai kultúrát és tanítási gyakorlatot a lehetőségek szerint pozitív irányba tereli.

Pallag Andrea elemzéséből kiderül, hogy a kerettanterv akkor működik jól, ha egységes és áttekinthető. Ennek megvalósulását elő lehet segíteni azzal, hogy a keret-

⁵ Azon persze el lehet gondolkodni, hogy ajánlásokkal, mintákkal, továbbképzésekkel segíteni kellene azokat a pedagógusokat, akik számára mindezek biztos kiválasztása még nem magától értetődő.

tantervírókat különböző eszközökkel támogatjuk. Nézzük, melyek lehetnek ezek az eszközök. Az egyik legfontosabb, hogy a használt fogalmakat (például tantervi követelmény; fejlesztési feladat / fejlesztési követelmény) *pontosan definiáljuk*. Hasonlóan elengedhetetlen, hogy kialakítsuk a kerettanterv szerkezetében a részletes, de lényegre törő *célhierarchiát*, amely véleményünk szerint segíti az iskolai felhasználást. A célhierarchia megteremtésének része a NAT által megjelölt fejlesztési követelmények és kulcskompetenciák minél gyakorlatorientáltabb értelmezése és lebontása a kerettantervben. (Ennek megoldási formáira a következő részben visszatérünk.) A tantervek felhasználásában a *differentiálás* lehetőségét a kerettantervek különböző módon és változatos eszközökkel biztosíthatják, pl. *alternatívák* megjelenítése az órakeretekre, *tananyag-variációk* lehetőségének biztosítása. Összességében fontos a kerettanterv *adaptálhatósága*, hogy mind tartalmában, mind formájában segítse a felhasználást.

Az intézményvezetők és a pedagógusok szerint az új kerettantervek készítésénél a legfontosabb kérdés a *„tananyagtartalom csökkentése és/vagy az óraszámok emelése”*. Ebben az összefüggésben különösen a magyar, a matematika, a történelem és a természettudományos tantárgyakat említették. Ugyancsak sokan tartanak fontosnak, hogy az új kerettantervekben nagyobb teret kapjon a *„gyakorlati jellegű ismeretek és készségek fejlesztése”*. Bár csak érintőlegesen tartozik a kerettantervekhez, mégis többen kifejezték azt az igényüket, hogy „jelenjenek meg az oktatási rendszerben a jól használható, *bemeneti mérések*, amelyek lehetővé teszik a *hozzáadott pedagógiai érték* meghatározását. S végül hangsúlyosan jelent meg az elvárások között, hogy az új szabályozás az oktatás minden részterületén adjon nagyobb teret a *digitális technológia* iskolai felhasználásának.” (dr. Bártfai és mts., 2012)

Lássunk ehhez kiegészítésül ugyanebből a kutatásból néhány szó szerint megfogalmazott igényt is.

„A kerettanterveket a szakma legjavanak kellene készítenie, nagyon komoly munkával, az ehhez erősen értő emberek bevonásával.”

„Konkrét célokat és konkrét fejlesztési irányokat kell megjelölnie, reális tantárgyi óraszámokkal.”

„Az ideális kerettanterv feldolgozza a kompetenciaterületeket, megmondja a műveltségi tartalmaikat, megmondja, hogy ezzel párhuzamosan hogyan változzon a gyerekek gondolkodása, hogyan jussanak el az irányítástól az önállóságig, biztosítja, hogy megfelelő számú empirikus tapasztalatot szerezhessenek (kísérletezés).”

A további javaslatok között szerepelt, hogy *„modulrendszerben összerakható kerettantervek”* készüljenek, amelyekből az iskolák saját elképzeléseik szerint építhetnek. Mások viszont, épp ellenkezőleg, azt várják az új *kerettantervektől*, hogy *azok komplett csomagokként jelenjenek meg*, és részük legyen minden olyan tartalmi elem – a tankönyvektől a tudásmérés teljes eszköztáráig –, amire a sikeres megvalósításhoz szükség van. Sokan a tanterven túl gondolkodva *összehangolt bemeneti és kimeneti szabályozást* igényeltek.

A kutatás eredményei egyértelműen alátámasztják, hogy *„az iskolákban nincs bevett gyakorlata a kereszttantervi célok és tartalmak megjelenítésének”*. Bár ezek a Nemzeti alaptantervben régóta fontosságuknak megfelelően jelen vannak, „ma még

csak véletlenszerűen jelennek meg az oktatásban” (dr. Bártfai és mts., 2012). Úgy gondoltuk, hogy közelebb kerülhetünk a napi gyakorlatban (a helyi tantervben és a tanítási folyamatban) való megjelenésükhöz, ha mind a Fejlesztési követelményeket, mind a Kulcskompetenciákat, mind pedig a kereszttervű célokat kiemelt fontosságúként kezeljük, és minden tantárgyi kerettantervben is megjelenítjük.

AZ ÚJ KERETTANTERVI STRUKTÚRA ÉS KIALAKULÁSA

A továbbiakban azt szeretnénk bemutatni (amint egy-két pontban már az előző részben is utaltunk rá), hogy miként sikerült a kutatási eredményeket, az elvárásokat és a kerettantervvel szemben támasztott követelményeket összeegyeztetni.

A kerettantervek előkészítésekor a fent összefoglalt szempontokat és elvárásokat össze kellett hangolni a kialakulóban lévő új tartalmi szabályozási rendszer kerettanterveivel szemben támasztott követelményekkel. A NAT (110/2012. Korm. rend.) szerint az egyes iskolatípusokban és oktatási szakaszokban a kerettantervek rögzítik

- a nevelés-oktatás céljait,
- a tantárgyi rendszert,
- az egyes tantárgyak témaköreit, tartalmát,
- a tantárgyak egy vagy két évfolyamonkénti követelményeit,
- a tantárgyközi tudás- és képességterületek fejlesztésének feladatait,
- a követelmények teljesítéséhez rendelkezésre álló kötelező, továbbá ajánlott időkeretet.

Kissé általánosabb szinten megfogalmazva, a kerettantervek

- értékrendszerükben tükrözik a NAT-ban meghatározott közös értékeket;
- biztosítják az adott pedagógiai szakaszt lezáró vizsgák követelményeire való felkészülést;
- azonosítható műveltségképet közvetítenek;
- segítik a differenciált tanulást, a kiemelt figyelmet igénylő gyermekekkel való foglalkozást;
- kijelölik mind a kiemelt, mind az egyes műveltségi területekhez rendelt fejlesztési feladatokat;
- továbbfejleszthetők, adaptálhatók.

A kerettanterv pedagógiai szakaszok, illetve iskolatípusok szerint tagolódik, illetve külön kategóriát jelentenek az egyes sajátos feladatok teljesítéséhez szükséges kerettantervek. Mindez az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet honlapján az ennek megfelelő, jól áttekinthető szerkezetben jelenik meg.⁶

Minden szakasz kerettantervének bevezetője meghatározza az adott iskolaszakasz, -típus céljait és feladatait a köznevelési rendszer egészében, illetve a *Fejlesztési területek – nevelési célok* és a *Kulcskompetenciák, kompetenciafejlesztés* c. részekben lebontja a NAT által meghatározott feladatokat az adott szakaszra, azaz kifejti, hogy

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

pl. a természettudományos kompetencia fejlesztésében milyen szintre kell eljutni a szakasz végére. A célok mindkét csoportjának az adott pedagógiai szakaszra, illetve iskolatípusra történő lebontásába bevontuk az adott terület szakértőit, illetve véleményeztettük is azt további szakértőkkel és az adott iskolatípus néhány vezetőjével. Beépítettük továbbá számos intézmény és civil szervezet véleményét is.

Ezek a leírások természetesen a NAT hasonló című fejlesztési területeit konkretizálják az adott iskolatípusra, -szakaszra. Mit is jelent ez a gyakorlatban? A NAT-ban a *Családi életre nevelés* fejlesztési terület a következőképpen jelenik meg:

„A család kiemelkedő jelentőségű a gyerekek, fiatalok erkölcsi érzékének, szeretetkapcsolatainak, önismeretének, testi és lelki egészségének alakításában. A szűkebb és tágabb környezet változásai, az értékrendben jelentkező átrendeződések, a családok egy részének működésében bekövetkező zavarok szükségessé teszik a családi életre nevelés beemelését a köznevelés területére. A köznevelési intézményeknek ezért kitüntetett feladatuk a harmonikus családi minták közvetítése, a családi közösségek megbecsülése. A felkészítés a családi életre segítséget nyújt a gyermekeknek és fiataloknak a felelős párkapcsolatok kialakításában, ismereteket közvetít a családi életükben felmerülő konfliktusok kezeléséről. Az iskolának foglalkoznia kell a szexuális kultúra kérdéseivel is.”

Nézzük meg, hogyan konkretizálódik ez a terület például az általános iskola alsó tagozatában és összehasonlítóként a négy évfolyamos gimnáziumban.

„A tanuló megismeri és elsajátítja az alapvető együttélési, együttműködési normákat a családban, az iskolában, a társadalmi életben. Ismeri és betartja az illemszabályokat. Megismerkedik a családi ünnepekkel és az ezekhez kötődő szokásokkal. Megtanulja a családi szerepekhez (anya, apa, gyermek) kapcsolódó feladatokat, és törekszik rá, hogy saját feladatait napi rendszerességgel elvégezze.”

„A tanuló tisztában van azzal, hogy az ember magatartását szocializációja, társas környezete hogyan befolyásolja. Tudatosan készül az örömteli, felelősségteljes párkapcsolatra, a családi életre. Jártas a munkaeszközök célszerű, gazdaságos használatában, kialakítja egyéni, eredményes munkamódszereit. Megismeri a háztartásban, közvetlen környezetében alkalmazott, felhasznált anyagokat (különös tekintettel az egészségkárosító anyagokra). Képes önálló életvitelét, önmaga ellátását megszervezni. Képes szükségletei tudatos rendszerezésére, rangsorolására, megismeri a takarékos-ság-takarékoskodás alapvető technikáit. Ismeri a családtervezési módszerek alkalmazásának módját, ezek előnyeit és kockázatait, tud ezzel kapcsolatban információkat keresni és azokat döntéseiben felhasználni. Tud információkat szerezni a szexuális problémákkal kapcsolatban, ugyanakkor képes felismerni egyes információforrások veszélyeit. Tudja, hová fordulhat krízishelyzetekben. Képes tájékozódni a gyermekszülést és az örökbefogadást érintő kérdésekről. Érti a családnak a társadalomban betöltött szerepét. Érti a családtagok felelősségét a család egységének megtartásában, belátja a szerepek és feladatok megosztásának módjait, jelentőségét. A tanuló értelmet a szülői és gyermeki felelősség fogalmát, tiszteli a különböző generációk tagjait.”

Ezt követi a *Kulcskompetenciák, kompetenciafejlesztés* rész, amely szintén a NAT-ban megfogalmazott tartalmakat értelmezi az adott iskolatípusban/iskolaszakaszban. Vizsgáljuk meg ezt a matematikai kulcskompetencia példáján. Ez a NAT-ban így hangzik:

„A matematikai kompetencia kialakításához elengedhetetlen az olyan meghatározó bázisképességek fejlesztése, mint a matematikai gondolkodás, az elvonatkoztatás és a logikus következtetés. E kompetencia összetevőit alkotják azok a készségek is, amelyekre támaszkodva a mindennapi problémák megoldása során a matematikai ismereteket és módszereket alkalmazzunk. A matematikai kompetencia kialakulásában, hasonlóan más területekhez, az ismeretek és a készségszintű tevékenységek egyaránt fontos szerepet töltenek be.”

Ugyanez például az alsó tagozatos és a nyolc évfolyamos gimnáziumi tantervekben:

„A tanuló képes érzékelni a tárgyak egymáshoz viszonyított helyzetét, méretét, képes a térben és a síkban tájékozódni. Gyakorlati tapasztalatait felhasználva felfedezi a mennyiségek közötti kapcsolatokat, képes ezen tapasztalatok megfogalmazására. El tud végezni egyszerű méréseket, az eredményeket a tanult mértékegységekkel le tudja írni. Képes a megtanult matematikai algoritmusok felidézésére és használatára gyakorlati tevékenységek során. Tud fejben számolni 100-as számkörben. El tudja dönteni egyszerű állítások igazságértékét, felismer egyszerű logikai kapcsolatokat.”

„Az első években a tanuló képes matematikai problémák megoldása során és mindennapi helyzetekben egyszerű modellek alkotására, illetve használatára. A tanuló felismer egyszerű ok-okozati összefüggéseket, logikai kapcsolatokat, és törekszik ezek pontos megfogalmazására. Gyakorlott a mindennapi életben is használt mennyiségek becslésében, a mennyiségek összehasonlításában. Képes következtetésre épülő problémamegoldás során egyszerű algoritmusok kialakítására, követésére. Képessé válik konkrét tapasztalatok alapján az általánosításra, matematikai problémák megvitatása esetén is érvek, cáfolatok megfogalmazására, egyes állításainak bizonyítására.

Középiskolai tanulmányainak végére a tanuló követni és értékelni tudja az érvek láncolatát, matematikai úton képes indokolni az eredményeket. Kialakul az absztrakciós, analizáló és szintetizáló képessége. Megérti a matematikai bizonyítást, képes a matematikai szakkifejezéseket szabatosan használni, biztonsággal alkalmazza a megfelelő segédeszközöket. Képes megérteni egyes természeti és társadalmi-gazdasági folyamatokra alkalmazott matematikai modelleket, és ezt tudja alkalmazni a jelenségek megértésében, a problémák megoldásában a mindennapi élet különböző területein is. Felismeri a matematikai műveltség szerepét és fontosságát a valós tények feltárásában, más tudományokban és a mindennapi gyakorlatban is.”

A bevezetés *Egységesség és differenciálás* c. része csak általános alapelveket szögez le, hiszen a konkrét eljárásokat, tevékenységeket, módszereket csak a helyi sajátosságok figyelembevételével lehet meghatározni az iskola pedagógiai programjában, helyi tantervében. A bevezetés tartalmazza a tantárgyi struktúrát és a minimális heti óraszámokat rögzítő táblázatot is. Az alsó tagozat kötelező tantárgyainak és ezek minimális órászámainak táblázata:

TANTÁRGYAK	1. ÉVF.	2. ÉVF.	3. ÉVF.	4. ÉVF.
Magyar nyelv és irodalom	7	7	6	6
Idegen nyelvek				2
Matematika	4	4	4	4
Erkölcstan	1	1	1	1
Környezetismeret	1	1	1	1
Ének-zene	2	2	2	2
Vizuális kultúra	2	2	2	2
Technika, életvitel és gyakorlat	1	1	1	1
Testnevelés és sport	5	5	5	5
Szabadon tervezhető órakeret	2	2	3	3
Rendelkezésre álló órakeret	25	25	25	27

A rendelkezésre álló órakeret a tanuló kötelező heti óraszám, ennek kb. 10%-át teszi ki a szabadon tervezhető órakeret, amelynek felhasználásáról az iskolának kell döntenie helyi tantervében. Ennek terhére beiktatható a tantárgyi rendszerbe a felajánlott választható tantárgyak valamelyike vagy akár saját fejlesztésű tantárgy is, de megnövelhető a kötelező tárgyak valamelyikének (esetleg többnek) az óraszám is. Utóbbi esetben ez történhet a tananyagtartalmak bővítésével, mélyítésével, de a nélkül is.

Az iskola döntési, illetve választási kötelezettsége az is, hogy amennyiben valamelyik tantárgyból több változatot is tartalmaz a kerettanterv (az alsó tagozat esetében pl. ének-zene A és B változat), ezek közül melyik alapján készíti el helyi tantervét.

Az egyes tantárgyi kerettantervek tovább építik a célrendszert, amennyiben bevezetőjükben leírják, hogy a tantárgy a maga sajátos eszközeivel hogyan járul hozzá a kitűzött célok és fejlesztési feladatok teljesítéséhez, illetve melyek a tantárgy sajátos fejlesztési céljai. E két cél- és feladatcsoport természetesen nem válik, hiszen nem is válhat szét élesen.

A tantárgyi kerettantervek kétéves ciklusokban építkeznek. Ez az iskolák dolgát némileg megnehezíti ugyan a helyi tanterv készítése során, hiszen az így elkészített kerettanterveket tanévekre kell bontaniuk, ugyanakkor tágabb mozgásteret biztosít számukra a tananyag elrendezésében, felépítésében. A kerettantervek a kétéves ciklus óraszámának 90%-át fedik le, a maradék 10%-ot az iskolának kell kitöltenie. Ez történhet újabb tartalmak beemelésével, de megtörténhet e nélkül is, több időt hagyva pl. egyes témák feldolgozására, gyakorlásra, rendszerezésre.

A tantárgyi kerettantervek tematikai egységekből épülnek fel. A tanterveket kidolgozó munkacsoportok készen kapták a kerettantervi elemzések tapasztalatai alapján kialakított struktúrát és koncepciót, bár törekedtünk arra, hogy kellően rugalmas legyen, s a tantárgyi sajátosságok érvényesülhessenek. Sajnos, a feszített munkatempó miatt igen kevés idő és lehetőség maradt arra, hogy az egységes értelmezést lehetővé tevő munkafolyamat ne csak az egyes műveltségterületeken belül, hanem ezek között is végbemelessen.

Az egyes tematikai egységek felépítése a következő (a cellákba írt szövegek az egyes rovatok tartalmát, funkcióját értelmezik):

TEMATIKAI EGYSÉG / FEJLESZTÉSI CÉL	Az egyes műveltségterületi tantárgyak nagyobb átfogó témaegységeit, témaköreit nevezi meg. A tematikai egység – az adott tantárgyi terület sajátosságaitól függően – lehet konkrét téma: pl. <i>Relációk, függvények, sorozatok</i> , de képességterület is: pl. <i>Szóbeli szövegek megértése és alkotása; Gondolkodási, megismerési módszerek</i> . A tevékenységre épülő műveltségterületek tantárgyaiban a tematikai egységek fejlesztési célként jelennek meg.	ÓRAKERET A javasolt óraszám
Előzetes tudás	A témakör elsajátításához, azaz sikeres tanításához és tanulásához szükséges kulcsfogalmak, ismeretelemek, szabályok, képességek megnevezése a témakör sajátosságainak megfelelően.	
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai	Az adott tematikai egység tanítási-tanulási folyamatában hangsúlyos, kiemelt fejlesztési feladatok megnevezése az adott két évfolyamonként meghatározott sajátos tantárgyi fejlesztési célok, feladatok alapján.	
KÖVETELMÉNYEK – ISMERETEK / FEJLESZTÉSI KÖVETELMÉNYEK		KAPCSOLÓDÁSI PONTOK
A tematikai egység tartalmi elemeinek és/vagy fejlesztési feladatainak megjelenítése a tematikai egység sajátosságainak megfelelően (a cella két oszlopba is bontható, ha a tantárgy vagy a tematikai egység sajátosságai ezt indokolják).		Tantárgyak, konkrét tudáselemekkel részletezve.
KULCSFOGALMAK / FOGALMAK	A tematikai egységben előforduló kulcsfogalmak, illetve a fogalmi gondolkodás fejlesztéséhez szükséges fogalmi műveltség összetevőinek jelzése.	

Az értelmezés további részletezése helyett a tantervíró munkacsoportok működése során szerzett tapasztalataink alapján kiemelünk néhány olyan problémát, amelyről úgy gondoljuk, hogy tisztázásuk segítheti/segíthette az iskolákat helyi tanterveik elkészítésében.

Az *Előzetes tudás* csak azokat az ismeret-, képesség-, valamint tevékenységelemeket tünteti fel, amelyek *nélkülözhetetlenek* az adott tematikai egység feldolgozásához. Ez segítheti az iskolát a tananyag időbeli elrendezésében, hiszen a kerettanterv nem feltétlenül ennek alapján építkezik. Éppen ezért az 1-2. évfolyamos ciklus esetében az esetek legnagyobb részében itt nem szerepel semmi, hiszen a gyerektől csak az iskolaérettséget várjuk el.

A *tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai* teremti meg, konkretizálja a kapcsolatot az általános célkitűzések és az adott téma kapcsán folyó fejlesztés között. Valójában ez indokolja meg, hogy miért is tanítjuk az adott tematikai egységet, és éppen ezért itt jogosan tág terük van az eltérő felfogásoknak, hangsúlyoknak: egyes tantárgyak esetében a tárgy belső logikája lehet a legmeghatározóbb (ez általában azokra a tárgyra jellemző, amelyekhez szorosan köthető egy-egy kulcskompetencia fejlesztése – pl. matematika), más esetekben közvetlenül lehet kapcsolódni általánosabb célkitűzésekhez (pl. történelem, erkölcsstan).

A *Követelmények – Ismeretek / fejlesztési követelmények* alternatívákat kínál fel a tematikai egység strukturálására. Lehetővé teszi az ismeretjellegű elemek és a fejlesztési követelmények tevékenységek által meghatározott egybeépítését, de azt is, hogy ezek az elemek szétválasztva, két oszlopban jelenjenek meg. Ez nyilván a tantárgyi sajátosságok alapján dőlt el, olyannyira, hogy a munkacsoportok működése közben is alakult a koncepció. Számos különböző megoldás született, amelyek mérlegelése során elkészült a tantárgyi sajátosságok érvényesítése és az egységesség közötti egyensúlyt megteremtő végső változat. Azonban minden esetben ez a rész ad útmutatást a feldolgozás mélységére, vagyis arra, hogy milyen szintre kell/lehet eljuttatni a tanulókat. A továbbiakban erre mutatunk néhány példát.

Az alábbi részlet a magyar nyelv és irodalom 5–6. évfolyamos tantárgyi kerettantervből a *Mesék* c. tematikai egység vonatkozó részét mutatja (A változat).⁷

ISMERETEK	KÖVETELMÉNYEK
<p>Mesék. Nép- és műmesék. Hazai nemzetiségek és más népek meséi. Verses és prózai formájú mesék. Meseregény(ek), meseregény-részletek. Példák különféle műfaji változatokra (pl. tündér-variázmese, valódi mese, hősmese, csalímese, láncmese, hazugságmese, tréfás mese).</p> <p>Állatmesék verses és prózai formában (egy téma több variánsa, pl. Aiszóposz, Phaedrus, La Fontaine klasszikus történetei és új átdolgozások).</p>	<p>A tanuló</p> <ul style="list-style-type: none"> – ismert műfajú művek olvasásával, értelmezésével illeszkedik az új nevelési-oktatási szakasz irodalmi/képességfejlesztési folyamatába (átismétel, felidéz); – megismer műveket a magyar népmesék, műmesék, hazai nemzetiségek és más népek meséi köréből; – tudatosítja a mese különféle műfaji változatainak, illetve egy-egy mű variánsainak létezését, a népmese és a műmese fogalmát; – tudatosítja a valóság és mese (fikció) különbségét, egy-egy feldolgozás verses és prózai formáját; – alkalmazni tudja a műfajjal kapcsolatos legfontosabb fogalmakat; – képes cselekményismertetésre, hősbemutatásra; – megtanul és előad művet/műrészletet.

A magyar nyelv és irodalom ugyanezen ciklusában a nyelvi tematikai egységek a most következő példához hasonlóan épülnek fel, tehát lehetőség volt egy tantárgyon belül is – a tematikai egység sajátosságaihoz igazodva – eltérő megoldások alkalmazására.

Az ismeretek / fejlesztési követelmények egybeépítésére példa a földrajz 7–8. évfolyamos ciklusából a *Gazdasági ismeretek* c. tematikai egység.⁸

ISMERETEK / FEJLESZTÉSI KÖVETELMÉNYEK
<p>A gazdaság értelmezése A gazdasági ágazatok feladatának, szerepének megismerése egy ország életében; a szolgáltatás és a mindennapi élet kapcsolatának megértése (lakóhelyen és a világhálón igénybe vehető szolgáltatások); az országok és a gazdasági fejlettség alapadatainak megismerése.</p> <p>Pénzügyi alapismeretek Egy termék árát befolyásoló tényezők (ráfordítások, kereslet, kínálat) és kapcsolatuk megértése. A pénz és szerepe, típusai, fizetési módok megismerése. A piac működési alapelveinek, a kiadás-bevétel rendszernek a megértése egyszerű köznap példákban. A kölcsön veszélyeinek felismerése. A takarékoskodás és a megtakarítások lényege. Nemzeti és közös valuták, árfolyam egyszerű értelmezése, a valutaváltás eljárásának megismerése helyzetgyakorlatokban.</p> <p>Nemzetközi együttműködések A nemzetközi együttműködések szükségességének felismerése különböző típusú szervezetek példáin (EU, ENSZ, WHO, UNESCO, WWF, regionális és civil szervezetek).</p>

A természettudományi tárgyak esetében olyan megoldás született, amely lényegében megtartja ugyan a többi tárgyra is jellemző struktúrát, ám hangsúlyozza az aján-

⁷ http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html.

⁸ Uo.

lott szemléletváltást. Az alábbi részlet a fizika 7–8. évfolyamának *A fény* c. tematikai egységéből van (A változat).⁹

PROBLÉMÁK, JELENSÉGEK, GYAKORLATI ALKALMAZÁSOK, ISMERETEK	FEJLESZTÉSI KÖVETELMÉNYEK
<p><i>Problémák, jelenségek, gyakorlati alkalmazások:</i> Miért kell a szemüveg? Hogyan működik a távcső? Miért színes a szivárvány? Tükrök, lencsék technikai alkalmazása. Síktükör, visszapiillantó tükör, borotválkozó tükör, nagyító, távcső, mikroszkóp. Égitestek megfigyelése. Szivárvány. Elektromágneses hullámok a környezetünkben: rádió, televízió, mobiltelefon, mikrohullámú sütő, távirányítók, fény, röntgen.</p> <p><i>Ismertetek:</i> A fényforrás. A fény tulajdonságai, terjedése különböző közegekben. A fénysebesség és jelentősége. Fényvisszaverődés, fénytörés. Színkép. A szem és a látás. A látás fizikai alapja. Látáshibák és javításuk. Lencsék, tükrök szerepe a technikában: fényképezőgép, mikroszkóp, távcsövek (földi távcső, csillagászati távcső, tükrös távcső). A világűr megismerésének eszközei (távcső, marsjáró, űrteleszkóp). A látható fény és a hétköznapi életben használt elektromágneses hullámok kapcsolata.</p>	<p>Tükrök fényvisszaverésének, képalkotásának kísérleti vizsgálata. Lencsék fénytörésének, képalkotásának kísérleti vizsgálata. A valódi és látszólagos kép közötti különbség megértése a kísérleti tapasztalatok alapján. Prizma fénytörésének kísérleti vizsgálata. A fény színe és frekvenciája közötti kapcsolat igazolása a gyakorlatban. A szivárvány keletkezésének vizsgálata. A szem működésének megértése ábra alapján. A közel- és távollátás okának és javítási lehetőségeinek gyakorlati megismerése. Tudatos viselkedés a látás megóvása érdekében. A fényképezőgép, a földi és csillagászati távcső, a tükrös távcső, a mikroszkóp működésének kísérleti vizsgálata. A látható fény és a hétköznapi életben alkalmazott elektromágneses hullámok kapcsolatának vizsgálata a környezetünkben fellelhető eszközök, eltérő frekvenciatartományban észlelő élőlények bemutatása révén, az elektromágneses spektrum szemléletes megismerése.</p>

A *Kapcsolódási pontok* értelmezésében két jellemző álláspont született: az egyikben az adott tantárgy többivel szemben támasztott elvárásainak érvényesítési igényéről volt szó, míg a másik a többi tantárgy kerettantervében biztosan – vagy feltételesen – meglévő elemekre fókuszált. A kerettantervi koncepció ez utóbbi álláspontot támogatja, és így ezt érvényesítettük. Ennek célja az, hogy felhívja a figyelmet a helyi tanterv készítése során a tantárgyak közötti együttműködés lehetőségére; tudatosítsa, hogy a tanulóknak milyen, más tantárgyak tanulása során szerzett mozgósítható tudásuk, ismereteik lehetnek. A tanítási-tanulási folyamat hatékonyságának növelése érdekében erre akkor is érdemes figyelmet fordítani, ha tudjuk, hogy az egyes tantárgyak összehangolása gyakran nagyon nehéz, szinte lehetetlen feladat. Sokszor az is sokat számít, ha legalább a pedagógus tudatában van annak, hogy más tantárgyakban milyen kapcsolódó témák, tevékenységek jelenhetnek meg.

A *Kulcsfogalmak/fogalmak* értelmezésében is kettősség mutatkozott: az egyik fogás szerint itt azok a fogalmak jelennek meg, amelyek ismeretét, értését a tanulóktól is elvárjuk, míg a másik szerint ez mintegy vezérfonalul szolgál a fogalmi építkezés jelzésére a helyi tanterv (és a pedagógus) számára. Bár az eredeti kerettantervi koncepció az utóbbi értelmezést támogatja, vegyes megoldások születtek. Sajnálatos módon az időhiány miatt a teljes egységesítés nem mehetett végbe.

A tantárgyi kerettantervek a kétéves ciklusok végére határozzák meg a fejlesztés elvárt eredményeit. Ezek a tantervi koncepció szándékai szerint azt írják le, hogy mi az a szint, amely a tanulók többségénél elérhető, megvalósítandó. Vagyis nem a mini-

9 http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html.

munkakövetelményeket írják elő: a továbbhaladás évfolyamonkénti feltételeit az iskolának az elvárt eredményekhez való viszonyulás és az évfolyamokra történő bontás alapján kell meghatározniuk.

Hogy az iskolák a kerettanterv célkitűzéseit hogyan tudták beépíteni helyi tantervükbe, és ennek során milyen problémákkal szembesültek, erről a következő tanulmányból kaphatunk képet.

IRODALOM

- 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről.
- Bánkuti Zsuzsa – Lukács Judit (2012): *A kerettantervek és implementációjuk szakmai támogatása*. In: Kőnyáné Tóth Mária – Molnár Csaba (szerk.) (2012): Közreműködés a köznevelés megújításában. XIV. Országos Köznevelési Konferencia. Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda, Debrecen. 405–414. o.
- Dr. Bártfai Edit – Gönczöl Enikő – Kovácsné Botzheim Ildikó – Morvay Zsuzsanna – Perlai Zoltán – Südi Ilona (2012): *A jelenleg érvényes kerettantervek intézményi implementációs gyakorlatának vizsgálata*. Kézirat, OFI-TÁMOP 3.1.1.
- Gönczöl Enikő – Morvay Zsuzsanna (2012): *Kerettanterv és helyi tanterv – a gyakorlatban*. Új Pedagógiai Szemle, 2012. 4–6. 35–51. o.
http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/upsz_2012_4_6_.pdf
[Utolsó letöltés: 2015. április 13.]
- Pallag Andrea (2012): *Tantervek tartalmi elemzése – tapasztalatainak összegzése*. Kézirat, OFI-TÁMOP 3.1.1.
- Perjés István – Jakab György (2012): *Tartalmi szabályozás a rendszerváltás utáni magyar közoktatásban – tantervek és vizsgakövetelmények*. Kézirat, OFI – TÁMOP 3.1.1.
- Réti Mónika – Hunya Márta – Lippai Edit – Varga Attila (2012): *Nemzetközi kitekintés, főbb modellek leírása, feltárása*. Kézirat, OFI-TÁMOP 3.1.1.
- Singer Péter – Mayer József (2012): *A tartalmi szabályozás struktúrájának vizsgálata*. Kézirat, OFI-TÁMOP 3.1.1.

BÁNKUTI ZSUZSA – LUKÁCS JUDIT: A KERETTANTERV ISKOLAI FOGADTATÁSA ÉS ADAPTÁLÁSA

Már a kerettanterv előkészítésének fázisában¹ terveztük, hogy a bevezetése utáni első–második évben megpróbáljuk feltárni, milyen volt a kerettantervek fogadtatása, és – legfőképpen – milyen helyi tantervek készültek a segítségükkel. A kutatás² az új kerettantervek intézményi implementációs gyakorlatának vizsgálatát tűzte ki célul, azaz annak a folyamatnak az intézménytípusonkénti megismerését, hogy az új kerettanterv hogyan és milyen szinten, milyen folyamatok eredményeképpen épült be egy adott köznevelési intézmény (1–12. évfolyam) pedagógiai programjába, illetve helyi tantervébe. E folyamatok feltárásának lényeges eleme a kerettantervek használhatóságának, valamint éppen a megelőző kutatások felhasználásával is kialakított struktúrájának beválási vizsgálata. Kézenfekvőnek látszott, hogy a kutatáshoz azt a mintát használjuk, amelyiket az előkészítés folyamán kiválasztottunk.³ Mint később látni fogjuk, ezt a szándékunkat nem teljesen sikerült megvalósítanunk.

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

Az új kerettantervek bevezetésének körülményeit vizsgáló kutatás négy elemből állt: online kérdőíves adatfelvétel a hazai általános iskolai és középfokú köznevelési intézetek vezetői körében; interjú készítése ugyancsak általános iskolai és középfokú köznevelési intézetek vezetőivel; fókuszcsoportos interjúk lebonyolítása általános iskolai és középiskolai, a helyi tantervek kidolgozásában részt vett pedagógusok részvételével; valamint intézményi dokumentumelemzés készítése.

A továbbiakban az egyes kutatási fázisokat ismertetjük röviden kutatás-módszertani szempontból.

Az önkitöltős, online *kérdőíves adatfelvétel* 2015. január 26-tól 2015. február 10-ig zajlott. Az adatfelvétel során összesen 739 intézményvezető kezdte meg a kérdőív kitöltését, a kérdőív végéhez 522-en jutottak el. A minta az általános iskolai, szakiskolai, szakközépiskolai vagy gimnáziumi képzést nyújtó intézmények körében a képzés jellege, településtípusa, régiója és fenntartója szerint reprezentatív. 95 százalékos megbízhatósági intervallumon az adatok $\pm 3,2$ százalékos hibahatár mellett érvényesek. A kutatást lebonyolítók és értékelők az adatbázis apró mintavételi torzulásait a reprezentativitási szempontok mentén súlyozással korrigálták.

A *dokumentumelemzést* a 2011–12-es kutatásban használt 200 elemszámú, frissített, általános iskolákat és középfokú oktatási intézményeket tartalmazó mintán végeztük. Az elemzés az iskolai alapidokumentumok, azaz a pedagógiai programok és helyi tantervek vizsgálatával foglalkozott. A dokumentumelemzést több probléma is hátráltatta. Egyrészt jellemző volt, hogy az elérhető dokumentumok köre korlátozott

1 Lásd erről részletesen a kötet A kerettanterv készítésének folyamata című írását.

2 A kutatást és az adatok elsődleges feldolgozását a Soreco Research Kft. végezte Bazsalya Balázs és Hórich Balázs vezetésével.

3 Lásd erről dr. Bártfai Edit és mts. (2012), továbbá Gönczöl Enikő – Morvay Zsuzsanna (2012) írásait, valamint az 1. jegyzetben hivatkozott tanulmányban a fenti írások hivatkozott részeit.

volt, másrészt az intézményi dokumentumok sok esetben túl változatosak voltak ahhoz, hogy érdemben összehasonlíthatók legyenek.

Összesen 25 köznevelési intézményi vezetővel, pedagógussal, illetve egy köznevelési szakértővel készült *interjú* az új kerettantervi szabályozással kapcsolatban. Az intézmények kiválasztásánál figyelembe vettük azok regionális elhelyezkedését, székhelyük településtípusát, a fenntartót, illetve az intézmény által nyújtott képzés típusát. A 25 intézmény kiválasztásakor célunk az volt, hogy lehetőleg kiegyenlített legyen a mintában a regionális és településtípus szerinti aspektus, vonjunk be KLIK-es, egyházi és más fenntartójú intézményt, valamint általános iskolák, szakiskolák, szakközépiskolák és gimnáziumok egyaránt szerepeljenek. A kiegészítő szakértői interjú a Református Pedagógiai Intézet (RPI) munkatársával készült. Az interjú elkészítését indokolta, hogy több interjúalany is úgy hivatkozott az RPI-re, mint amelynek munkatársaitól hatékony segítséget kaptak az új kerettantervi szabályozás helyi adaptációs feladatainak elvégzéséhez.

Összesen három *fókuszcsoportos beszélgetést* terveztünk általános iskolai, illetve középiskolai pedagógusok körében, ám kutatás közben a személyes interjúk készítésekor felmerült annak lehetősége is, hogy egy csoportos beszélgetés történjen nevelőtestületi környezetben. Összességében így négy csoportos interjú készült: egy gimnáziumi nevelőtestületi környezetben, három pedig különböző intézményekből érkező pedagógusokkal. Utóbbi három csoportból egy általános iskolai pedagógusok, kettő pedig gimnáziumi, szakközépiskolai, szakiskolai tanárok, intézményvezetők bevonásával szerveződött. A meghívott intézmények vegyesek voltak mind profiljukat, mind a tanulók szociális-társadalmi háttérét, mind pedig az iskola presztízsét illetően.

A KUTATÁSBA BEVONT INTÉZMÉNYEK KÖRE ÉS JELLEMZŐI

KÉRDŐÍVES ADATFELVÉTEL

Mint már jeleztük, 522 olyan kérdőívet kaptunk, amelyben a kitöltők eljutottak a kérdőív végéig. Összességében 23% körül alakult a kitöltési ráta. A minta az általános iskolai, szakiskolai, szakközépiskolai vagy gimnáziumi képzést nyújtó intézmények körében a képzés jellege, településtípusa, régiója és fenntartója szerint reprezentatív.

A kérdőíves kutatásban részt vett intézmények – az országos eloszlásoknak megfelelően – 28 százaléka budapesti vagy Pest megyei székhelyű. Az észak-alföldi régióban az intézmények 15, az észak-magyarországi régióban 14, a közép-dunántúli régióban 12, a dél-alföldi és nyugat-dunántúli térségben 11-11 százaléka található. Dél-Dunántúlon helyezkedik el a vizsgálatba bevont iskolák 8 százaléka. A kérdőívet kitöltők 17 százaléka budapesti intézmény, 21 százaléka megyeszékhelyen vagy megyei jogú városokban működik. A kisvárosi, illetve községi iskolák aránya a mintában 31-31%.

A kutatásba bevont intézmények zöme (73%-a) általános iskolai képzést (is) nyújt. Alapfokú művészeti oktatással az intézmények 14 százaléka foglalkozik. A szakiskolák aránya a mintában 18, a szakközépiskoláké 23%. Minden ötödik válaszadó jelezte, hogy intézménye gimnáziumi képzést is biztosít: nagy részük négy évfolyamos gimnáziumi oktatást, de a teljes minta 4-4 százaléka 6, illetve 8 évfolyamos gimnáziumi képzést is indít. Összességében az intézmények 38 százaléka középfokú intézmény, 35

százaléka ad érettségit, és 26 százalékukban van lehetőség valamilyen szakképzettség megszerzésére. Az „egyprofilú” intézmények (kizárólag alap- vagy kizárólag középfokú oktatást nyújtók) aránya 89%, míg az összetett intézmények hányada 11%.

A mintába került intézmények 71 százaléka az állami intézményfenntartó központi hivatal (KLIK) fenntartásában működik. Egyházi jogi személy vagy egyházi felsőoktatási intézmény működtetésben a megkérdezett iskolák 14, alapítványi, egyesületi vagy más (közhasznú) nonprofit szervezet fenntartásában pedig 8 százaléka áll. Állami szervezet (pl. minisztérium) működteti az intézmények 4 százalékát.

A vizsgálatba bevont intézmények mindössze ötödét nem érintette az elmúlt években általánossá vált fenntartóváltás. Ezek az intézmények zömükben az egyházi, illetve az alapítványi, nonprofit fenntartású intézmények köréből kerültek ki (37–39%). Az iskolák többsége (73%) korábban települési, megyei önkormányzati fenntartású volt: több mint kilenczetedük (92%) jelenleg a KLIK fenntartásában működik. Közülük egyházi fenntartásúvá 5, állami szervezet által működtetett intézménnyé 2% vált.

A pedagógus- és taneszközhány, illetve az iskolák infrastrukturális problémái, hiányosságai jelentősen megnehezítik a köznevelési intézmények életét. Legalábbis erre utal, hogy az iskolák jelentős hányada számolt be arról, hogy van olyan tanított tantárgy az iskolában, melynek oktatása nehézségekbe ütközik e három probléma valamelyikére visszavezethetően.

Az általános iskolák 45 százaléka jelezte, hogy szembesülnek pedagógushiánnyal. Az ezzel a problémával küzdő iskolákban leginkább a fizika- és kémiaoktatás problematikus (28–29%), de a tanerőhiány nehézséget okoz az érintett iskolák közel negyedében-ötödében a technika, informatika, ének-zene, rajz, idegen nyelv oktatása során is (17–24%). A szakiskolákban (szintén a pedagógushiánnyal érintett intézmények körében) a közismereti tárgyak közül a matematika (32%), a természettudományi tárgyak (15–21%), az informatika (15%) és az idegen nyelv (15%) oktatása nehéz. A szakközépiskolákban is jellemzően ezekre a tantárgyakra nehéz feladat pedagógust találni. A négy évfolyamos gimnáziumokban az informatika és a természettudományi tárgyak oktatásának nehézségével küszködnek. A hat évfolyamos gimnáziumokban a legnagyobb problémát az informatika- és a kémia tanárok hiánya jelenti: az érintett iskolák több mint fele, illetve közel negyedrésze jelezte, hogy nehézségekbe ütközik az óraellátás e területeken. A szakmai képzésben találkoztunk a legnagyobb problémával: a pedagógushiánnyal küzdő szakiskolák 82, a szakközépiskolák 92 százaléka jelezte, hogy a nevezett ok miatt valamely szakmai tárgy oktatása nem teljesen megoldott.

Az iskolák valamivel kisebb hányadában jelentkezik problémaként a taneszköz-, illetve felszerelési hiány. Az általános iskolák közel 40 százaléka, a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumoknak pedig körülbelül az egytizede szembesül ezzel a problémával az alapfokú oktatás során. A legtöbb érintett általános iskola a természettudományi tárgyak (37–41%), a technika (37%), az informatika (31%) és a testnevelés (24%) oktatása kapcsán ütközik efféle nehézségekbe. A középiskolai közismereti képzést tekintve felvételünk eredménye szerint leginkább a gimnáziumok szenvednek taneszköz-, illetve felszerelési hiányban. Így a gimnáziumi képzést nyújtó intézmények harmadánál jelent problémát a természettudományi és informatikai, negyedüknél pedig a testnevelés-oktatás. A szakközépiskolákban és szakiskolákban ugyanezen tantárgyaknál van probléma, de a természettudományi tantárgyak terén kisebb, míg az informatika tantárgy terén nagyobb mértékben jelentkezik hiányosságok. A szakmai tudás-

átadást a felszerelési problémák is nehezítik: a taneszközhiányról beszámoló szakiskolák közel 40, a szakközépiskolák közel 60 százaléka nyilatkozott úgy, hogy szakmai tantárgyat érint az iskola taneszköz- vagy felszerelési hiánya.

Az infrastrukturális hiányosságok szintén megnehezítik az iskolák jelentős részének életét. Az általános iskolák 45 százaléka, az alapfokú oktatást is biztosító gimnáziumok ötöde jelezte ezt a problémakört. Nem meglepő, hogy a nehézségeket az esetek 70 százalékában a tornatermek hiánya okozza, de számottevő az informatika, illetve a technikatermek hiánya is (20 és 11%). A középiskolák körében ugyancsak a gimnáziumi képzésben tűnnek nagyobbak az infrastrukturális hiányosságok: itt is elsősorban a testnevelést és az informatikát érintik e hiátusok (60 és 35% körül szóródnak az adatok). Végezetül, a szakképzést tekintve szintén jellemző, hogy valamilyen infrastrukturális okból körülbelül az intézmények felének okoz gondot a szakmai tárgyak oktatása.

DOKUMENTUMELEMZÉS

A dokumentumelemzés során a már említett korábbi mérés mintáján szándékoztunk ebben a kutatásban is dolgozni. Az akkori minta azonban nem minden esetben felelt meg a jelenlegi kutatás követelményeinek: egyrészt olyan intézményeket is tartalmazott, melyek speciális célcsoportnak sajátos nevelési-oktatási szolgáltatást nyújtanak, másrészt különböző, az intézmények életében bekövetkezett változások miatt kiestek. Emiatt a mintát felülvizsgáltuk, a kieső intézményeket pedig új iskolák bevonásával pótoltuk arra törekedve, hogy a regionalitás, településtípus, fenntartó, illetve képzési típus szerinti reprezentativitást megőrizzük.

A dokumentumelemző vizsgálati szakaszba bevont intézmények regionális eloszlása szinte tökéletesen egyezik az összes köznevelési intézmény országos eloszlásával. Településtípus szerint kismértékű torzítás tapasztalható: a mintába az alapsokaság arányához képest valamivel több községi iskola (37 a 31% helyett) és kevesebb megyeszékhelyeken, megyei jogú városokban található iskola (16 a 21% helyett) került. A fővárosi intézmények (16%) és a kisvárosi iskolák aránya (33%) lényegében megegyezik az országos viszonyokkal. A mintában négyből három intézmény fenntartója a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK). Az egyházi fenntartású intézmények aránya 12, az egyéb fenntartású iskoláké 13% – így ez utóbbi két csoport az országos aránynál egy árnyalatnyival kisebb arányban jelenik meg.

A vizsgálatba bevont intézmények között többprofilú intézmények is találhatók. Az iskolák 77 százaléka általános iskolai, 18 százaléka szakiskolai, 21 százaléka szakközépiskolai, 22 százaléka gimnáziumi képzést (is) nyújt.

Minden intézményben csak egy képzéstípus helyi tantervét vontuk be a vizsgálatba. Ugyanakkor tizenegy esetben nem lehetett érdemi munkát végezni: vagy nem volt elérhető az intézmény pedagógiai programja, helyi tanterve, vagy nem frissítették az új szabályozásnak megfelelően, vagy pedig olyan képzést nyújt, amely nem felelt meg az összehasonlíthatóság alapkritériumainak. Ily módon 137 általános iskola, 12 szakiskola, 20 szakközépiskola, 7-7 négy és hat évfolyamos gimnázium és 6 nyolc évfolyamos gimnázium szerepel a mintában.

INTERJÚK

A személyes interjúkat a dokumentumelemzésbe bevont 200 intézményből kiválasztott 25 iskola vezetőjével, pedagógusával terveztük elkészíteni. Az első minta kiválasztott intézményei közül többen, összesen hatan utasították vissza a felkérésünket. A ki-eső intézményeket elsősorban a 200 elemű mintából igyekeztünk pótolni (ha onnan nem sikerült, a teljes intézményhálózati listát híva segítségül).

Összességében így Kelet- és Közép-Magyarországon 8-8, míg Nyugat-Magyarországon 9 interjú készült. A fővárosban összesen 5, vidéki kis- és nagyvárosban 13, kistélepülésen pedig 7 interjút vettünk fel. A felkeresett intézmények közel felének, 12-nek a fenntartója a KLIK, 7-nek valamelyik egyház, 6-nak pedig más szervezet. 8 interjú készült általános iskolában, 6-6 szakiskolában és szakközépiskolában, 5 pedig gimnáziumban – ugyanakkor ez a szempont csak a kiválasztásra utal, hiszen az intézmények többsége többcélú, többféle képzési típust is nyújt.

Az interjúalanyok az intézményvezetés, illetve a kerettantervi bevezetést koordináló pedagógusok közül kerültek ki. Volt olyan interjú, ahol többen is részt vettek a beszélgetésen.

Az interjúk alapján több okból sem lehet az érintett intézmények jellegzetességeiről, problémáiról olyan objektív és adatokkal alátámasztható, általánosítható képet alkotni, mint a kérdőíves felmérés mintájáról. Az intézményvezetők iskolájuk, helyzetük bemutatása során főképpen azokat a folyamatokat, illetve azok olyan következményeit említették, amelyek leginkább hatással voltak-vannak közérzetükre, természetszerűleg saját, szubjektív nézőpontjukból. Így az a kép, amely az interjúk alapján kialakul az intézményekről, legalább annyira tükrözi a vezetők közérzetét, mint az iskolák általuk valósnak ítélt helyzetét. Ennek ellenére érdemes összegyűjteni azokat a témákat, amelyeket az interjúalanyok többsége valamilyen módon érintett.

Úgy tűnik, az elmúlt évek változásai mély nyomokat hagytak az oktatási intézményekben. Az interjúkból leszűrhető tapasztalatok azt sugallják, hogy a legstabilabb intézményi környezet jelenleg az egyházi intézményekben található – még ott is, ahol az elmúlt pár évben került sor fenntartóváltásra. Az alapítványi, egyesületi fenntartású intézmények kiszolgáltatottnak vélik magukat, elsősorban a finanszírozásuk bizonytalansága miatt féltik jövőjüket. Több olyan – főleg szakképzésben érintett – intézmény került a mintába, ahol az elmúlt években többször, esetenként négyszer-ötször is változott a fenntartó. Ezekben az intézményekben igen nagy a bizonytalanság, hiányolják a komolyabb fejlesztéseket, nehezebb a koncentráció a pedagógiai munkára. Az állami intézménykezelés alá tartozó iskolákban ritka kivétel, ha a pedagógusok eljutottak (nem ingyenes) továbbképzésre, ha nem jelent gondot a napi munkaeszközök biztosítása (például nyomtató, fénymásolópatron), vagy ha akár az akut, akár a régóta húzó-dó infrastrukturális problémákat sikerült megoldaniuk.

Igen érzékenyen reagáltak az intézményvezetők az igazgatási jogkörük megváltozására, különösen a munkáltatói jogkörrel kapcsolatban. Több igazgató vélte úgy, hogy kiüresedett a funkciója, egyre inkább csak a fenntartó számára nyújt adminisztratív támogatást, illetve protokolláris feladatokat lát el valós pedagógiai tevékenység, nevelőtestületi irányítás helyett.

„Nagyon fontos lenne, ha az igazgatók visszakapnának bizonyos jogokat, itt például a gazdálkodási jogot, illetve a munkáltatói jogot, mert most nekem nincs munkáltatói jogom semmi. (...) Kicsit olyan levegőtlenné vált az igazgató funkciója. Az is, mondjuk, személytől függ, hogyan fogadja el majd a tantestület, hogy az-e a főnök, vagy nem az a főnöke.” (Általános és szakiskola, kistelephely)

A szakiskolákat, szakközépiskolákat az átalakulások különösen érintették – ráadásul többségük előtt a közeljövőben még egy fenntartóváltás áll. Az elmúlt években ezekben az intézményekben – a vezetők megfogalmazása szerint a gazdálatlanságra visszavezethetően – gyakorlatilag semmilyen fejlesztés nem történt. Az iskolákban a szakmai tárgyak oktatásának minőségét nagyban visszaveti a foglalkozásokon felhasználandó alapanyagok hiánya. Több intézmény arról számolt be, hogy az állami fenntartó nem biztosít alapanyagot.

Az új kerettantervek bevezetésének tágabb körülményeihez az is hozzátartozik, hogy e változásokat már bizonyos rezignáltsággal vették tudomásul az iskolák. Különösen a szakképzésben előre megkérdőjelezte az új szabályozás hitelét, hogy ott egymással párhuzamosan három-négy szakképzési szisztéma is jelen van, ráadásul úgy, hogy lényegében egyik kifutása sem történt meg, és egyik képzési szisztéma esetében sem készült átfogó, az iskolák számára nyilvános hatás- vagy beválasztóvizsgálat.

„Nálunk jelen pillanatban van egy olyan osztály, amelyik 2+2-es rendszerben tanult. Végez egy olyan osztály, amely ún. előrehozott szakképzésben van, és a következő évben fog végezni egy duális rendszerű szakképzéssel működő osztály. Könnyűgök, nincsen ezeknek a képzési programoknak kifutási idejük. Azt se vizsgálta meg igazából senki, hogy mit is eredményeztek ezek a képzési programok. (...) Egy állandó átalakítási kényszer van a magyar oktatáson, nincsen kifutási idő.” (Szakközépiskola, kisváros)

Mindezekhez a problémákhoz hozzájárul, hogy a pedagógusok szinte minden intézményben a tanulók (és szülők) iskolai motiváltságának csökkenéséről és romló kompetenciáiról számolnak be. Ráadásul az egyes intézmények között – azonos képzéstípus esetén is – elég nagy különbségek alakulnak ki a tanulók társadalmi, szociális háttérét illetően, ami sokban meghatározza az ott tanítók pedagógiai munkájának irányát, eltérő költségét is.

AZ INTÉZMÉNYEK VÉLEMÉNYE AZ UTÓBBI ÉVEK VÁLTOZÁSAIRÓL

A kérdőíves mintába bekerült intézmények árnyaltabb jellemzéséhez szükségesnek tartottuk annak feltérképezését is, hogy miként élték meg, miként vélekednek az iskolák az új tartalmi szabályozást közvetlenül megelőző vagy azzal nagyjából egyidejűleg zajló más változásokról. Mivel vizsgálatunk kifejezetten a kerettanterv fogadtatására és az intézmények ezzel összefüggő tevékenységére irányult, az egyéb változásokkal kapcsolatos véleményeket inkább csak viszonyításként, háttérismeretként használ-

tuk. Ezért a kérdésre adott válaszokból kapott adatokat csak rövid összegzés formájában tesszük közzé.

Az elmúlt évek köznevelési változtatásai közül az iskolákat legnagyobb arányban a mindennapos testnevelés bevezetése, a finanszírozási változások, a pedagógusfoglalkoztatás körülményeinek változásai, az új tankönyvek megjelenése, az intézményi alapidokumentumok felülvizsgálata, a fenntartóváltás, valamint a tanfelügyeleti rendszer bevezetése érintette. Az intézményfinanszírozás, a pedagógusok foglalkoztatási körülményei, az új tankönyvek, illetve a fenntartóváltás inkább negatív értékelést kapott az intézmények többségétől. A változások közül a mindennapos testnevelés bevezetését, illetve az intézményi alapidokumentumok felülvizsgálatát értékelték inkább pozitívan az intézményvezetők. Azok az iskola életét érintő változások, melyek az összes iskola kisebb hányadát érintették, többnyire pozitív visszhangot kaptak (pl. új tantárgyak bevezetése, nevelési célok megfogalmazása, korábban kevésbé hangsúlyos tanulói kompetenciák fejlesztése, új pedagógiai módszerek alkalmazása, új nevelési koncepció bevezetése). Az egyes képzéstípusok vezetői között markáns véleménykülönbség nem tapasztalható, a különbségek leginkább az adott területen hangsúlyosabban jelentkező problémákra mutatnak rá. Ezért a legnagyobb elemszámú részminta, az általános iskolák válaszait mutató ábrát közöljük (1. ábra).

1. ábra. Az elmúlt években végbement változások értékelése – általános iskolák, %, érdemben válaszolók (N = 358–364)⁴



4 Az érdemben válaszolók száma válaszlehetőségenként más.

A KERETTANTERV ISKOLAI FOGADTATÁSA

A kerettantervekről alkotott első benyomásokról alapvetően az interjúk és a fókusz-csoportos beszélgetések alapján szerettünk volna képet alkotni. Azzal kellett azonban szembesülnünk, hogy két év távlatában ezt már alig-alig tudják felidézni interjúalanyaink. A válaszokból, ha egyáltalán születtek válaszok erre a kérdésre, nem mindig lehetett megállapítani, hogy valóban az első benyomásaikat mesélik-e el, vagy átszövi azokat az azóta rárakódott két év tapasztalata is. Az azonban így is látható, hogy az új kerettantervi szabályozás fogadtatása vegyes volt.

Fontos kiemelni, hogy az egységes szerkezet, áttekinthető tantárgyi tematikai struktúra több iskolában is megkönnyítette az új szabályozás értelmezését, az új helyi tantervek, tanmenetek kidolgozását.

„Na most először, mikor megnéztük, úgy néztük meg, hogy bementünk az infóterembe, kivetítettem az interaktív táblára, megnéztük, hogy a tantárgyak hogy vannak. Először mindenkinek idegennek tűnt, aztán mikor beleolvastunk rendesen, meg átnéztük, akkor láttuk, hogy nagyon logikusan és ésszerűen van felépítve, szinte mindegyik ugyanaz a séma szerint. Könnyen feldolgozható, szerkezete tilig jó, tetszett mindenkinek.” *(Általános és szakiskola, kistelepülés)*

Többeknél azonban elsőre problémát okozott az új struktúra áttekintése, túlszabályozottnak tűnt az egész. Úgy érezték, hogy az iskola kezét megkötöti az új kerettanterv, ráadásul úgy, hogy be sem fogják tudni tartani a rendelkezéseket, hiába épül majd ki az ellenőrzés hálózata.

„Az első benyomások között olyasmik merültek fel, hogy nem látjuk a dolog értelmét, nem látszik, hogy ettől most egységesebb lenne. Olyan tartalmak kerültek sok osztályfokozatba, amik eddig magasabban voltak. (...) Tehát kicsit túlszabályozottnak tűnt, és nekünk az eddigi szabadságunkhoz képest az a 10%-nyi lehetőség elég picikének tűnt. Tehát ilyen erőteljes korlátozottságot éreztünk benyomásként.” *(Általános iskolai pedagógus)*

Az interjúk során viszonylag sok nehézségre derült fény a kerettantervekkel kapcsolatban, ám az esszenciális probléma főleg a tanulói terheltséggel, az oktatásra fordított idő hosszával, valamint az új szabályozás előkészítetlenségével, az iskolák véleményének figyelmen kívül hagyásával kapcsolatban fogalmazódott meg.

„Én nagyon sokallom azt a tanítási órát, amit egy diáknak el kell töltenie a tanulópadban. Hiszen minden áldott napon egy diákunk minimum 7 órát eltölt a tanulópadban, és a tizedikesnek pedig egy 8. órájának is kell lennie, mert a 35-36 kötelező óra ugye ezt hozza magával. Ez véleményem szerint eléggé embertelennek hat, mert ugye, ha azt számoljuk, hogy mellette a 66%-nyi kollégista diáknak még 15 olyan órát el kell látnia, amely szintén foglalkozással lekötött, akkor egy kollégista diáknak

az oktatáshoz szorosan kapcsolódó tevékenységként valami 51 órányit kell valamilyen úton-módon tanulópad környékén eltöltenie. Ez véleményem szerint eléggé kemény és eléggé durva dolog. És hát ezt lehet látni.” (Szakközépiskola, kisváros)

„Nem hiszem, hogy bármilyen előkészítésbe az iskolák konkrétan be lettek volna vonva. (...) Fontosnak tartottuk, hogy igen, ha jön egy változás, akkor lehetőleg keressük meg, hogy mi az új súlypont, és próbáljuk ezt bevenni a tanórára is, a tanterembe is. És hát reméljük, hogy így akkor tényleg sikerül megtalálni azokat a pozitív pontokat, amik a változást esetlegesen szükségessé tették.” (Gimnázium, kisváros)

Első benyomásként jelenítették meg többen azt is, hogy kevésnek érezték a tanterv 10 százalékos szabadságfokát, illetve már a kezdetekben úgy látták egyes tárgyak esetében, hogy a tanterv tartalma nagyon túlsúfolt. Az interjúk és a fókuszcsoportos beszélgetések egészére jellemző volt, hogy a kerettantervi problematikát összekapcsolták az ebben az időszakban jelentkező egyéb változásokkal (szakfelügyelet, tankönyvek stb.).

„Ez a 10%, ez egy nagy semmi, amit így szabad kapacitásként megkaptunk, illetve teljesen felesleges. Tehát, mondjuk, magyart ilyen rohamban tanítani teljesen felesleges. (...) Hát az első, amit mindenkinek ellenőrizni kell, hogy hogyan felel meg a kerettantervnek. Ha a tanárokat folyamatosan az alapján fogják ellenőrizni, hogy az alapján lévő helyi tantervükhöz hogyan igazodnak, de kifejezetten a kerettantervhez az iskola hogyan igazodik, akkor itt mindenki sáros lesz.” (Szakközépiskolai pedagógus)

Volt olyan pedagógus, aki tantárgyának (magyar nyelv és irodalom) erőteljes tartalmi átalakítását várta – mint kiderült, hiába. A történelem tantárgyat illetően pedig első reakcióként taníthatatlannak, „gyerekellenesnek” is titulálta az új tantárgyi előírást egy megszólaló.

„Vártam annak idején, hogy valami új, az irodalomban kicsit megreformálják, mert talán észrevették, hogy a gyerekeket az nem érdekli már. És amikor elolvastam, az volt bennem, hogy már megint? Még mindig? Tehát hogy semmi nem változott igazándiból benne, pedig nekem ugyanazokat a műveket, ugyanazt a verselemzést kell majd beléjük verni, a disztichont, tehát olyanokat, amihez közülük nincs. (...) Tulajdonképpen annyi az összes szabadságom, hogy érettségim betehetek esetleg kortárs vagy valami olyan művet az érettségi tételsorba a szóbelire, ami mostani vagy mai, vagy kicsit hallottak róla, vagy film készült belőle, vagy valami. Az összes többi ugyanaz, mint 22 évvel ezelőtt.” (Gimnáziumi magyar nyelv és irodalom szakos tanár)

[Az első benyomásom az volt,] „hogy visszaadom a diplomámat, mert nem fogom tudni megcsinálni. (...) Mögöttem 26 év tapasztalat van. Ez alatt én már jó néhány mindenféle reformot meg kétszintű érettségít, meg NAT-ot, szóval mindent megéltem, de soha nem éreztem úgy, hogy megcsinálhatatlan. (...) Nem azért, mert én nem tudom, hanem azért, mert a gyerek nem tud velem lépést tartani. Tehát ez egyszerűen gyerekellenes.” (Gimnáziumi történelem szakos tanár)

Intézményvezetési szinten természetesen valamivel visszafogottabb, mérsékeltabb reakciókat váltott ki az új szabályozás. Az egyik résztvevő az eddig is szívesen követett stratégiájukat, a „kivárást” fogalmazta meg mint érdemi reakciót. Egy másik – alapítványi fenntartású – intézményben már számolgattak, vajon mennyibe kerülne saját kerettantervet készíttetni és elfogadtatni. Ugyanakkor erről a tervről végül ez az iskola is letett, éppen a ki nem számítható köznevelési szabályozási, rendeletalkotási „szokások” miatt.

„Várjunk, hátha megváltozik. Ez volt az első reakció. Ameddig lehetett, húztuk az összes változást, aztán, amikor már nem lehetett, akkor megpróbáltuk alkalmazni magunkra. Ez a stratégia néha bejött.” (Gimnáziumi intézményvezető-helyettes)

A KERETTANTERV BEVEZETÉSÉNEK FOLYAMATA

A kerettanterv bevezetésének (a helyi tanterv kialakításának) folyamatáról mind a kérdőíven, mind pedig az interjúk és a fókuszcsoportos beszélgetéseken keresztül sikerült információkhoz jutnunk.

Az új kerettantervi szabályozás következtében minden iskola pedagógiai programját, helyi tantervét át kellett dolgozni, elsősorban a jogszabályi megfelelés szempontjából. Dönteni kellett továbbá a szabadon tervezhető órakeret felhasználásáról, az óraterv helyi kialakításáról, esetenként választani kellett a felkínált alternatív lehetőségekből. Fontos feladat volt az adaptációval kapcsolatban, hogy a tantárgyi kerettantervek kétéves ciklusait tanévekre kellett bontani, rendelkezni kellett a tematikai/fejlesztési egységek évenkénti óraszámairól, valamint biztosítani kellett a tantárgyi program rendelkezésre álló időkeretének 10 százaléknyi tartalmát is.

Az új kerettantervi szabályozás bevezetése, átültetése az iskola helyi tantervébe, pedagógiai programjába jelentős időráfordítást vett igénybe a kérdőívet kitöltő intézményeknél. Elenyésző azok aránya, akik úgy nyilatkoztak, hogy nem igényelt komoly időráfordítást, és 10 százalék alatt marad azok aránya is, akik egy-két nap alatt megoldották ezt a feladatot. Az intézmények 20-30 százalékában körülbelül egy hetet vett igénybe az alapidokumentumok módosítása. Jellemzően legalább az intézmények mintegy 60 százalékában több mint egy hetet foglalkoztak a feladattal. A felmérés eredménye alapján úgy tűnik, az általános iskolákban igényelt a legkevesebb, a gimnáziumokban pedig a legtöbb időt a módosítás folyamata.

Az interjúalanyok, fókuszcsoporthozos beszélgetésben részt vevők megnyilatkozásai megerősítették a kérdőív adatait, miszerint ezt a feladatot az iskolák nagy része csak komoly energiáráfordítással, többszöri „nekifutásra” teljesítette. Természetesen az interjúalanyok között is volt olyan, aki szerint viszonylag gyorsan végeztek a feladattal, de ezekben az esetekben szemmel láthatóan nem is volt jellemző a részletes átdolgozás.

Alig van olyan iskola, ahol az intézményvezetés ne vett volna részt a bevezetés-sel kapcsolatos feladatok végrehajtásában. Jellemző az is, hogy az intézmények 50–70 százalékában a nevelőtestület egésze és/vagy a nevelőtestület bizonyos szakmai munkacsoportjai, munkaközösségei is részt vettek az átdolgozás folyamatában. Az osztályfőnökök (ilyen minőségükben) vagy a kifejezetten ezzel a feladattal megbízott pedagógus munkatársak csak az intézmények mintegy 10 százalékában kapcsolódtak be a munkába. Az adminisztratív személyzet vagy a fenntartó legfeljebb minden huszadik iskola esetében vett részt az átdolgozásban. A közös munkát mindenesetre tükrözi, hogy az iskolák mindössze 15 százalékában jelöltek meg csupán egy résztvevő szereplőt, 54 százalékában kettőt, ötödében hármat, tizedében pedig ennél is többet.

Elsősorban az intézmény képzéstípusától, illetve nagyságától, valamint a helyi döntési kultúrától, hagyományoktól függött, hogy ki hogyan birkózott meg az adaptációs tevékenységgel. A kisebb iskolákban, főként az általános iskolákban jellemzően az egész nevelőtestület részt vett az átdolgozásban. A nagyobb, több képzést is nyújtó iskolák esetében erre sokkal kevesebb mód nyílt, inkább az volt a jellemző, hogy az intézményvezetés koordinálásával a munkaközösség-vezetők döntöttek a tantárgyi struktúráról, illetve utóbbiak vezetésével határoztak a tantárgyak tematikai felépítéséről, órabeosztásáról is. Ritkán, de előfordult az is, hogy az egész adaptációt egyetlen pedagógus (aki egyben intézményvezető is volt) készítette el. Ezt persze megelőzte egy nevelőtestületi alkufolyamat, ami során elsősorban a szabad órakeret óráit osztották el. A folyamat végén minden iskolában az egész nevelőtestületnek kellett jóváhagynia az új dokumentumot.

„A tanterv összeállításával, elkészítésével az igazgatóhelyettesek és munkaközösség-vezetők vannak megbízva. A munkaközösség-vezetők közvetítik a pedagógusok meglátásait, összegzik azokat, a végső formába öntés az igazgatóhelyettesek feladata. Ezt a gyakorlatot folytatjuk a dokumentumok kötelező elkészítésének kezdete óta.” *(Szakiskola és szakközépiskola, kisváros)*

„Mi ezt alsóban felosztottuk egymás között, tehát az igazgatóhelyettes szépen mindenkinek kiadta a feladatot. Én például az alsós magyarból a 3–4-es évfolyamot néztem át és csináltam. De mikor mindenki elkészítette a saját verzióját, akkor kiálltunk a digitális tábla elé az egész alsó tagozat, és mindenki hozzászólhatott, elmondhatta a véleményét, hogy ő nem úgy szeretné.” *(Általános iskolai pedagógus)*

Természetesen az eléggé változó volt, hogy az egyes iskolák mennyire dolgozták át a központi kerettantervi tantárgyi tartalmakat. A megszólalók között inkább azok voltak többségben, akik nem módosítottak ezen túl sokat. Voltak, akik a kerettanterv oldaláról közelítették meg a helyi tanterv készítésének a folyamatát, de voltak olyanok is, akik a korábbi pedagógiai programjukkal vetették össze. Az alábbi idézet arról árul-

kodik, hogy nem mindenki tudatosodott, hogy most egy központi kerettanterv kötött szabályai szerint kell a helyi tantervet elkészíteni.

„A tartalmán nem nagyon vacakoltunk mi. Hát meg nem mondom már, hogy melyiket adaptáltuk, de adaptáltunk. Tehát nem írtunk mi sajátot teljesen.” *(Általános iskolai pedagógus)*

Arra is érdemes odafigyelni, hogy a megszólaló pedagógusok, intézményvezetők nem sok szót vesztegetnek a fejlesztési követelményekre, kulcskompetenciákra. Óraszámokról és tananyagról beszélnek.

„Hát mi is ezzel a munkamódszerrel csináltuk, hogy felosztottuk az egyes tananyagrészeket, összevetettük az előző helyi tantervvel, és néztük, hogy mit kell rajta változtatni.” *(Általános iskolai pedagógus)*

„Szóval teljesen átalakítottuk az egészet, és most teljesen új programunk van. (...) A helyi tantervnel azt mondtuk, hogy a munkaközösségek üljenek össze, tanulmányozzák, mi az, ami eddig volt nálunk, mi az, amit megvalósíthatónak tartanak. Válasszák ki, hogy az adott képzési formára megfelelőnek tartják, illetve nyilván a biológiánál meg az összes többi tantárgynál válasszák ki. Tehát ezt mind ők döntötték el, ők alakították ki. Utána történtek még szakmai egyezkedések már az intézményvezetéssel, hogy az óraszámokat hogy tudjuk megvalósítani, ki az, aki kap plusz órákat, ki az, aki nem.” *(Gimnázium, kiskövér)*

Nem meglepő, hogy a legkonfliktusosabb egyeztetési folyamat a szabad órakeretek elosztásához kötődött. Általában két logikát lehet megkülönböztetni az elosztás elvét tekintve: vagy olyan tantárgy óraszámát növelték meg, ami speciálisan kapcsolódik az iskolához, osztályhoz (tagozatos osztályok), vagy pedig „kármentesítés” zajlott, azaz a korábbi gyakorlatukhoz képest csökkentett óraszámú tantárgyakat igyekeztek visszatornászni.

„Hát megalkudtak egymással, hogy akkor a drámapedagógiát fél évig tanítják akkor nyolcadikban, oda raknak be fél órát, de akkor meg a töri szakos lemond a fél órájáról, és majd megkapja hetedikben. Tehát ilyen alkukörök. (...) Ez mindenkinek érdeke, hogy a végén mindenki úgy álljon fel, hogy jó, én megkaptam azt a kis fél órácskámát, ami feltétlenül kellett.” *(Általános iskolai pedagógus)*

„És az óratervi viták egy nevelőtestületben, pontosabban szólva a vezetőségben, (...) azok szinte vére menő beszélgetések. Az ember azt gondolja, hogy próbáljon meg elébe menni, igazgató-helyettesek nálunk különböző szakosok, próbáljunk meg valami tervet összeállítani... Hát azt hogy gondolod? Hát azt nem lehet! Jó, nem baj, gyerekek, nyugodjatok meg.” *(Gimnáziumi intézményvezető)*

„Nálunk van testnevelés tagozat, úgyhogy nyilván a testnevelés kapta a kicsivel nagyobb óraszámot. És akkor megpróbáltunk művészeti tevékenységekbe betenni lehetőségeket, a néptáncsal meg a drámapedagógiával, ezekre hagytunk meg óraszámokat. Hogy az iskola specializációja meg tudjon maradni. Meg úgy gondoljuk, hogy az általunk vállalt nevelési meg oktatási célokat ezek fogják jól megtámogatni.” *(Általános iskolai pedagógus)*

„Mi kármentésszerűen próbáltunk egyeztetni a munkaközösségek között. Korábban jellemző volt ugyanígy, mint most, hogy próbáljuk meg tartani azt, hogy minden osztálynak megvan a saját jellege, és akkor ezeket a plusz órákat osztályonként vagy felosztályonként osztogatjuk másképp, hasonló módon, hogy megmaradjon valamilyen specialitása, egy-egy tantárgy, ami miatt odajönnek a gyerekek. Ez több szempontból is jó, egyrészt azért, mert el tudjuk osztani a plusz órákat valamilyen szinten, másrészt valamilyen tárgy mindenkinél emelt óraszámban tud végigmenni. Vannak olyan tantárgyaink, amivel ezt nem lehet már végigjátszani.” *(Gimnáziumi pedagógus)*

Előfordult, hogy az elkészült anyagokat újra kellett írni, számolni, annak függvényében, hogy a későbbiekben hogyan módosult az óratervekről született döntés. Az ilyen plusz körök az interjúalanyok véleményei alapján mindig benne vannak a hasonló munkákban, és nem is ezzel kapcsolatban volt „morgás” a nevelőtestület tagjai között: sokan az átalakítás, az új rendszer célját nem értették, illetve fájlalták a (főleg saját) tantárgyi változásokat.

Külön problémakört jelent a középiskolák esetében a fakultációs tárgyak elosztása. Úgy tűnik, hogy bizonyos szempontból két, egymással ellentétes folyamat jelent meg. Egyrészt olyan intézmények (szakközépiskolák) is szükségét látják, hogy a fakultációs tárgyakat jobban megjelenítsék, ahol korábban ez kevésbé volt jellemző, másrészt pedig esetenként kezd visszaszorulni (csökkenni) a fakultációs órák mennyisége a szigorú órakeretek meghatározása miatt. Ehhez kapcsolódik, hogy azzal, hogy a diákok igen gyakran a hetedik, nyolcadik órában is tanítási órákon ülnek, jelentősen felborul a délutáni különórák, szakkörök, speciális (felvételi) előkészítők menetrendje: az iskolai foglalkozások már a „piaci” kiegészítő képzésekkel kerülnek versenyhelyzetbe.

„Mi úgy csináltuk meg, hogy fakultációs sávot hagytunk, gimnáziumban négy órára, de a szakközépben is a közgázon meghagytuk, mert nagyon sokszor előfordul, hogy beíratja anyuka a közgázra, és azért ott a matek, az kőkeményen ott van. Rájön, hogy inkább humán, adjunk lehetőséget, hogy tovább tudjon akkor, amellet, hogy le fog akkor a szakmából érettségizni, tehát sima érettségiig megyünk el. Tudjon ő is heti 2 órában 11.-től felvenni egy szabadon választott tárgyat. Tehát egy kicsit áthoztuk a fakultációs rendszert.” *(Szakközépiskolai pedagógus)*

„Nálunk a gyakorlatot az jelentette, hogy a választható órák, amit a gyerekek maguktól választhatnak, azoknak a lehetősége gyakorlatilag szinte megszűnik, nagyon leszűkül. Régen ez heti 8 óra volt 11–12. évfolyamon. De igen jelentősen tudta befolyásolni a saját órarendjét. Ma meg már ha 2 x 2 órát választhat, már örül neki.” *(Gimnáziumi pedagógus)*

„Még jobban érezhető lesz, hogy az emelt szintre való felkészülésnél a választható órájukból választottak, méghozzá nagy óraszámban, mert azért egy kémia emelt szintre készülni heti 1-2 órában nem egyszerű. Ha nem lesz erre módja, akkor csak délutáni órakeretben, szakkörként tud felkészülni. Ott felmerül az, hogy az iskolában fogja-e ezt eltölteni, vagy máshol készül. Illetve ha az iskolában is, az már nem olyan, mint egy tantárgy délelőtt. Ez jövőre már élesben fog menni, meglátjuk.” (Gimnáziumi pedagógus)

Az új helyi tanterv kidolgozásával, az új kerettanterv adta feladatokkal kapcsolatban az intézmények jelentős hányada szembesült olyan kérdésekkel, melyek megoldása érdekében *külső segítséget* vettek igénybe. Az általános iskolák 56, a szakiskolák 52, a szakközépiskolák 46, a négy évfolyamos gimnáziumok 40, a hat évfolyamos gimnáziumok 45, a nyolc évfolyamos gimnáziumok 55 százaléka jelezte, hogy igénybe vett valamilyen külső segítséget.

A kérdőíves válaszaikban általában hat külső szereplő hathatós segítségét jelezték az iskolák: jellemző, hogy képzéstípustól függetlenül az intézmények legnagyobb hányada más iskolák igazgatóihoz fordult segítségért (30–58%). Ugyancsak jelentős azok aránya, akik a fenntartótól, szaktanácsadótól, szakmai szervezetektől vagy az OFI-től kaptak szakmai támogatást az új kerettantervi szabályozással kapcsolatban. 10% körüli azok aránya is, akik a helyi oktatásirányítás képviselőitől kértek és kaptak segítséget. Igen alacsony azon intézmények aránya, amelyek kérdéseinkre adott válaszaik alapján kértek, de nem kaptak támogatást: ez leginkább a fenntartó, illetve a helyi oktatásirányítás képviselőivel kapcsolatban fordult elő.

A szóbeli megnyilvánulásokkor vegyes válaszokat kaptunk arra vonatkozóan, mennyi és milyen minőségű segítséget kaptak az adaptációs folyamat során az intézmények. Volt olyan interjúalany, aki nagyon egyedül érezte magát kérdéseivel – az esetek legnagyobb részében ezek a válaszadók valamely társintézmény, hasonló kaliberű iskola vezetőjéhez fordultak segítségért. Jellemző, hogy az állami fenntartású intézmények kevés támogatást kaptak a tankerületektől. A legkényelmesebb helyzetben a református egyház által fenntartott iskolák voltak – a Református Pedagógiai Intézet ugyanis konferenciákkal, személyes tanácsadással, helyi tantervi mintákkal segítette az új kerettantervi szabályozásra történő áttérést. A katolikus egyház intézményei esetében a Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet támogató munkáját lehet megemlíteni, bár a Református Pedagógiai Intézeténél jóval kisebb mértékben. Sok interjúalany említette még meg, hogy az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet honlapján elérhető tantárgyi segédletek elegendő támogatást nyújtottak számukra, illetve többen egyéni közoktatási szakértő szaktanácsait vették igénybe.

„Hát tantervet gyártottunk azért épp eleget; tehát bizonyos szempontból inkább egyfajta fásultsággal fogadta a nevelőtestület, hogy ismét akkor nekiállunk, átdolgozzuk. Ez a szekrény ugye tele van a dokumentumokkal, mert hogy ennyi osztálynál, ennyi képzésnél ez nem kevés probléma. Mint katolikus intézmény, komoly segítséget kapunk a Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézettől; az előző tantervnél például megtették azt – a 2004-esnél –, hogy komplettül kidolgozták. Most itt a következőnél már azért ezt nem tették meg, de mégis adtak egy alapot, továbbképzéseknél, vezetői továbbképzéseknél, hogy mire helyezzük a hangsúlyt, és hogy menjünk tovább, tehát ennyiben volt szakmai segítségünk.” *(Gimnázium, kisváros)*

Mivel intézetünk telefonos és internetes ügyeletet tartott a helyi tantervek elkészítésének időpontjában, kíváncsiak voltunk arra, az iskolák mennyire használták ki ezt a lehetőséget, és mennyire voltak elégedettek ezzel a szolgáltatással. Az intézményeknek körülbelül a 15 százaléka jelölte meg külső segítségnyújtó partnerként az OFI-t – szinte kizárólag úgy, hogy használható támogatást kaptak tőle (a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumokban ez az arány elérte a 23–26 százalékot is).

Az általános iskolák közel ötöde, a szakiskolák és a nyolc évfolyamos gimnáziumok negyede, a szakközépiskolák, illetve a négy évfolyamos gimnáziumok és a szakközépiskolák valamivel több, mint negyede jelezte, hogy volt valamilyen problémájuk vagy nehézségük az új kerettantervi szabályozás bevezetése közben. A hat évfolyamos gimnáziumokban ez az arány magasabb (39%). A problémák igen sokrétűek voltak: érkezett említés az órakeretkezettel, az új tankönyvekkel, a két évfolyamos ciklusok megbontásával, az intézményi feltételek és előírások inkonzisztenciájával, a magas követelményekkel, az adminisztrációval és a szakmai képzés problémáival kapcsolatban egyaránt.

A TANTÁRGYI STRUKTÚRA ÉS AZ ÓRASZÁMOK

A kerettanterv adaptációja során az iskolák egyik legfontosabb feladata a tantárgyi struktúra helyi viszonyokhoz igazítása volt. Ennek a munkának, mint azt a fogadtatás bemutatásánál már láttuk, a legtöbb iskolában az volt az első lépése, hogy valamilyen módszerrel felosztották a 10 százalékos szabadon tervezhető órakeretet. A nem kevés vitát kiváltó folyamat eredményeképpen dőlt el, hogy az *1. táblázatban* feltüntetett számú órát a kötelező tantárgyak óraszámának emelésére (esetleg emelt óraszámú kerettanterv alkalmazásával) vagy nem kötelező tárgyak beemelésére fordítják-e. Ezen túl az intézményeknek dönteniük kellett abban is, hogy az egyes évfolyamokon kötelezően választható tantárgyak közül melyiket tanítják, valamint hogy mely konkrét tantárgyakkal töltik ki a szakközépiskolákban és a gimnáziumokban a művészetek órakeretét.

1. táblázat. A szabadon felhasználható heti órakeret nagysága évfolyamonként⁵

ÁLTALÁNOS ISKOLA / KÖZÉPISKOLA								KÖZÉPISKOLA			
								gimnázium			
1. é.	2. é.	3. é.	4. é.	5. é.	6. é.	7. é.	8. é.	9. é.	10. é.	11. é.	12. é.
2	2	3	3	2	3	3	3	4	4	6	8
								szakközépiskola			
								4	4	4	4
								szakiskola ⁶			
								1	0	1,5	

A kerettanterv a következő megoldásokat (vagy ezek kombinációját) teszi lehetővé: egy vagy több kötelező tantárgy óraszámának növelése; kötelező tárgyból emelt óraszámú kerettanterv választása a szabad órakeret terhére; a kerettanterv által felkínált, szabadon választható tantárgy beemelése; saját fejlesztésű tantárgy tanítása.

A kérdőíves felmérés tanúsága szerint az iskolák 60 százalékában minden évfolyamban azonos a szabadon tervezhető órakeretek beosztása minden osztály esetén. Ez a gyakorlat leginkább a képzés jellegétől függ: a négy és hat évfolyamos gimnáziumok esetében megfordul az arány, többségbe kerülnek azok az intézmények, melyekben többféle elosztási elv is érvényesül a szabadon választható órakeretrel illetően egy évfolyamon belül is (2. táblázat).

2. táblázat. Azonos évfolyamban a szabadon tervezhető órakeretek beosztása minden osztály esetén... – Képzéstípus szerint, érdemben válaszoló

	N	AZONOS	ELTÉRŐ
Általános iskolák	392	63%	37%
Szakiskolák	93	61%	39%
Szakközépiskolák	118	60%	40%
Négy évfolyamos gimnáziumok	90	41%	59%
Hat évfolyamos gimnáziumok	24	42%	58%
Nyolc évfolyamos gimnáziumok	19	58%	42%

5 A hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok órakeretei megegyeznek az általános iskola, illetve a négy évfolyamos gimnázium megfelelő évfolyamainak órakereteivel.

6 A nemzeti köznevelési törvény értelmében az iskoláknak az adott osztályokban csak azokon a tanítási napokon kell megszervezniük a mindennapos testnevelés-oktatást (legalább napi egy testnevelésre keretben), amelyeken közismereti vagy szakmai elméleti oktatás is folyik. Ha ennek eredményeként a heti öt testnevelés óra nem teljesíthető, a fennmaradó órák a szabad órakeret részévé válnak, így annak felhasználásáról az intézmények dönthetnek.

Azokban az iskolákban, ahol azonos évfolyamban eltérő a szabadon választható órakeret elosztása, jellemzően vagy tagozatos osztályok indítása miatt (47%), vagy a tanulók, szülők választásától függő órarend (pl. fakultációk) kialakítása miatt döntöttek így (30%). Az érintett intézmények 33 százaléka egyéb okot is megjelölt: ez az esetek nagy részében a nagyobb óraszámban tanított tantárgyak osztályonkénti eltéréseivel (nem tagozatos képzésről van szó), a szakképzésben részt vevő intézmények esetében az osztályonként eltérő szakmával, szakmai irányultsággal, illetve a tagiskolák közötti eltéréssel volt magyarázható.

Az átvizsgált iskolai dokumentumok alapján a szabad órakeretek beosztása a vizsgált általános iskolák 65 százalékában minden osztály esetén (azonos évfolyamban) azonos, 23 százalékában különböző (12 százalékában nem kaptunk egyértelmű választ). A különbözőség oka rendszerint a tagozatos vagy nemzetiségi osztályok indítása, esetenként emelt szintű órakeret alkalmazása, az egyes tagiskolák közötti különbség, vagy éppenséggel korábbi TÁMOP-programban megvalósuló pedagógiai fejlesztés eredménye. Az általános iskolák 37 százaléka elviekben is rögzítette, miként használja fel a szabad órakeret adta lehetőséget.

A szakközépiskolák esetén a minta felében azonos a beosztás, a másik felében eltérő. Ez leginkább a szakmacsoportok eltérő igényei, illetve a tagozatok miatt alakul így. Hasonló arányokat találunk a gimnáziumok esetében is, itt azonban a tagozatok jelentősége nagyobb, illetve a választható fakultációs órák, csoportbontások miatt nagyobb a variabilitás. A szakiskolák kétharmadában azonos a szabad órakeretek beosztása évfolyamonként minden osztály esetén. A szakiskolák további negyedében nem tudunk érdemi választ adni a kérdésre, mert nem található a helyi tanterv, illetve ez nem szerepel a pedagógiai programban. Ennek megfelelően a szakiskolák kisebb, és a szakközépiskolák és gimnáziumok nagyobb részében (körülbelül 40, illetve 50%) rögzítették a szabad órakeretek elosztásának elvét.

Ezek az adatok azt mutatják, hogy – amint az várható volt – a két minta eredményei összességükben nem térnek el nagyon egymástól, főleg a legnagyobb részminta, az általános iskolák esetében. A többi iskolatípusnál azonban nem hagyhatjuk figyelmen kívül az eltérések mértékét a kétféle vizsgálati módszer adatai alapján levont következtetések esetében.

A 10 százalékos órakeret felhasználására a kérdőívet kitöltő iskolák döntő többsége (mintegy 80 százaléka) saját jellemző (de nem feltétlenül kizárólagos) gyakorlatának a kötelező tantárgyak óraszámának megemelését tartja. Ennek egy speciális esete, amikor valamely tantárgyból emelt szintű kerettantervet alkalmaznak (31%). Jellemző gyakorlatként az iskolák negyede jelölte meg egy szabadon választható tantárgy beépítését helyi tantervébe, további csaknem egyötöd egy, az adott évfolyamon nem, de később vagy előbb kötelező tantárgy oktatását említette, míg valamivel több, mint egytized egy saját fejlesztésű tantárgy beépítését nevezte jellemzőnek.

A kérdőív lehetővé tette több válaszlehetőség megjelölését. Az adatok és azon tény alapján, hogy nem feltétlenül egyforma elosztási elv érvényesül a különböző évfolyamokon, illetve az évfolyam különböző osztályaiban az iskolák 40 százalékában, elmondható, hogy az iskolák kb. fele valójában legalább kétféle megoldást kombinált. Ha az iskolatípusonkénti bontásokat vizsgáljuk, azt látjuk, hogy a kötelező tantárgyak óraszámának megemelése a szakiskolákban a leggyakoribb; az emelt szintű kerettanterv alkalmazása a gimnáziumokban (használatuk majdnem olyan gyakori jelenség,

mint az, hogy elosztják a kötelező tantárgyak között a szabad órakeret óráit); a szabadon választható tantárgy beemelése az általános iskolákban; az adott évfolyamon nem, de más évfolyamon kötelező tárgy tanítása a nyolc évfolyamos gimnáziumokban és a szakközépiskolákban; saját fejlesztésű tantárgy oktatása pedig a szakközépiskolákban (ezek jellemzően szakmai tantárgyak) (3. táblázat).

3. táblázat. Szabadon tervezhető órakeretek felhasználásának gyakorlatai
– Képzéstípus szerint, érdemben válaszolók

	N	ELOSZTIK A KÖTELEZŐ TANTÁRGYAK KÖZÖTT	EMELT ÓRASZÁMÚ KERETTANTERVET ALKALMAZNAK	SZABADON VÁLASZTHATÓ TANTÁRGYAT VÁLASZTOTTAK	AZ ADOTT ÉVFOLYAMBAN NEM SZEREPLŐ TANTÁRGYAT TANÍTANAK	SAJÁT TANTÁRGYAT ÉPÍTETEK BE
Általános iskolák	399	79%	30%	27%	19%	12%
Szakiskolák	94	88%	15%	19%	23%	14%
Szakközépiskolák	119	82%	22%	18%	25%	18%
Négy évfolyamos gimnáziumok	90	71%	62%	17%	9%	13%
Hat évfolyamos gimnáziumok	24	67%	71%	17%	8%	0%
Nyolc évfolyamos gimnáziumok	20	70%	70%	10%	26%	10%

A dokumentumelemzés szerint ugyanezek az arányok a vizsgált 137 általános iskolában a következőképpen alakulnak: a legtöbbet alkalmazott gyakorlat a szabad órakeret felosztása a kötelező tantárgyak között, így ezek óraszámja emelkedett (79%). Ehhez hasonló mértékben jellemző az is, hogy az adott évfolyamon nem szereplő, de később vagy korábban tanított tantárgy oktatását hozzák előrébb, folytatják tovább (69%). Az általános iskolák alig 7 százalékára jellemző, hogy saját tantárgyat építenek be, és még alacsonyabb azon iskolák aránya, ahol a szabadon választható tárgylistából emeltek volna az óratervbe, vagy emelt óraszámú kerettantervet alkalmaznának (ugyanakkor több iskola jelezte, hogy „emelt szinten” képeznek, de nem alkalmaznak emelt óraszámú kerettantervet). A tantervek 18 százalékánál nem derült ki, hogy az adott iskola milyen gyakorlatot követ.

Érdekes, hogy amíg a két mintában a kötelező tantárgyak közötti óraelosztás tekintetében teljes az egyezés, addig a többi lehetséges gyakorlat esetében meglehetősen nagy eltérések vannak. Ennek okait feltehetően az eltérő értelmezésben találhatjuk meg. „Szabadon választható” tantárgy csak az lehetne, amit a kerettanterv ilyenként felkínál, ugyanakkor úgy tűnik, hogy az iskolavezetők sokszor egyéb választási lehetőséget – vagy kényszert, például a kötelezően választandó tantárgyat az 5. évfolyamon – is idesoroltak. Erre utaló jeleket a későbbiekben is látunk majd. Ugyanakkor valószínűleg keveredik az „emelt óraszámú oktatás” és az „emelt óraszámú kerettanterv alkalmazása” is. Mindenesetre ez előrevetíti, hogy a többi, az általános iskoláinál kisebb elemszámú részmintában ezt a körülményt fokozottan figyelembe kell venni, különösen a középiskolák 11–12. évfolyamán, a fakultáció kapcsán.

Az azonban egyértelmű, hogy a szabad órakeret felhasználására az iskolák túlnyomó többségének a kötelező tantárgyak óraszámának megemelése a jellemző gyakorlat. Annak a vizsgálatát, hogy mely tantárgyak érintettek, és milyen mértékben, vannak-e kimutatható jellegzetességek, különbségek, és milyen szempontból, a dokumentumelemzés eredményei teszik lehetővé. A nem kötelező tantárgyak szempontjából inkább a választottság fontos, semmint az, hogy mekkora óraszámban tanítják őket, ezért erről – már csak a minta nagyobb elemszáma miatt is – inkább a kérdőíves felmérés alapján érdemes tájékozódni.

Az egyes pedagógiai szakaszok és iskolatípusok közötti különbségek – amelyek már a 3. táblázat adataiból is látszanak – indokolják, hogy ebben a bontásban vizsgáljuk a kérdést.

ÁLTALÁNOS ISKOLA

Meg kell jegyezni, hogy az iskolák helyi tanterveinek mintegy tizedében nem volt értékelhető alsó tagozatos órakeret-ismertetés, illetve mintegy 7 százalék esetében nemzetiségi tanterv került a mintába. Itt csak azokkal az óratervekkel foglalkozunk, melyek egyik szempontból sem számítanak speciálisnak. A vizsgált alsós helyi tantervek 87 százalékában az összes szabadon választható órakeretet felhasználták. 4 százaléknyian nem merítették ki a lehetőségeket, 9 százaléknyian pedig – a tantárgyi engedélyezett többletórakeret terhére – további plusz órákat is meghatároztak.

Az 1. és 2. évfolyamban két tantárgy esetében kiugró az óraszám-növelés: magyar nyelv és irodalomból, valamint matematikából az óratervek háromnegyede-kétharmada tartalmaz nagyrészt heti egy óra többletet. Az ezeket a tantárgyakat követő kötelező tárgy is csak az iskolák 2-3 százalékában kap többletórát (ez egyébként a 3–4. évfolyamon is így van).

A 3. évfolyamban⁷ már némileg változatosabb a szabadon választható órakeret kötelező tárgyra történő felhasználása. Az általános iskolák szinte mindegyike ragaszkodik – a 2. évfolyamhoz képest „elvesztett” – egy magyar nyelv és irodalom órához: ezt bizonyítja, hogy a „csökkentett”, vagyis kötelező órásszámmal csak 8 (!) százalékuk tervez. A matematikát a korábbiakhoz képest hasonló arányban tanítják magasabb óraszámban. Változást jelent ugyanakkor a környezetismeret magasabb óraszámban történő oktatásának nagyobb arányú megjelenése.

A 4. évfolyamban az egy évvel ezelőtti struktúra látszik megszilárdulni, azzal a különbséggel, hogy megjelenik az idegen nyelv mint kötelező tárgy. Az idegen nyelv tanítását az intézmények felében az előírt minimum órássámhoz képest magasabb órásszámban tanítják – általában heti egy órával. A matematika és környezetismeret órásszáma szintén magasabb heti 0,5–1 órával az általános iskolák több mint felében (4. táblázat). A struktúra megszilárdulása az idegen nyelv újdonsága ellenére is igazolható: az iskolák nem elhanyagolható része (18, 19, illetve a 3. évfolyamon már 35%) már

⁷ Emlékeztetőül megjegyezzük, hogy a kutatás időpontjában még csak az 1–2. évfolyamra érvényes az új kerettanterv.

4. táblázat. A kötelező tantárgyak óraszámainak növelése az alsó tagozatban, N = 101–111⁸

		ELŐÍRT MINIMUM ÓRASZÁM	NINCS ELTÉRÉS	HETI +0,5 ÓRA ELTÉRÉS	HETI +1 ÓRA ELTÉRÉS	HETI +2 ÓRA ELTÉRÉS
1. évfolyam	Magyar nyelv és irodalom	7 óra	17%	3%	76%	4%
	Matematika	4 óra	33%	6%	62%	0%
2. évfolyam	Magyar nyelv és irodalom	7 óra	19%	3%	77%	2%
	Matematika	4 óra	32%	5%	64%	0%
3. évfolyam	Magyar nyelv és irodalom	6 óra	8%	1%	58%	33%
	Matematika	4 óra	36%	14%	51%	0%
	Környezetismeret	1 óra	55%	14%	31%	0%
4. évfolyam	Magyar nyelv és irodalom	6 óra	10%	7%	71%	13%
	Idegen nyelvek	2 óra	53%	9%	36%	2%
	Matematika	4 óra	45%	15%	41%	0%
	Környezetismeret	1 óra	47%	15%	39%	0%

az első három évfolyamon is tanít idegen nyelvet 1 vagy 2 órában, mint ezt a későbbiekben részletesebben is látni fogjuk.⁸

A felső tagozat vizsgált helyi tanterveire szintén igaz, hogy közel tizedük nemzeti-ségi. 6 százaléuk kevesebb óraszámot tartalmaz, mint az előírt, 13 százaléuk pedig több órával is rendelkezik. Szintén jellemző, hogy az összes iskola közel 10 százaléka-ban nem található az iskola honlapjára feltöltött pedagógiai programban, helyi tantervben tantárgyi órastruktúra.

Az 5. évfolyamban jellemzően három kötelező tantárgy esetében térnek el a minimálisan előírt óraszámoktól. Az általános iskolák több mint 40 százaléka emelt a magyar nyelv és irodalom óraszámán, zömük heti egy órát. Az idegen nyelvi és matematikaórák számát az iskolák 29–30 százaléka emelte meg – többségükben szintén heti egy órával. Bár ezen az évfolyamon még nem kötelező az informatika, mégis érdemes megemlíteni, hogy az iskolák háromnegyede előrehozta a tantárgy oktatását, hiszen ez csökkenti a kötelező tárgyakra szánható többletórák számát. (Az informatika kérdésére a nem kötelező tárgyak kapcsán az alsó tagozat vonatkozásában is még visszatérünk.)

A 6. évfolyamban kötelezővé válik az informatika, így erre nemigen kell áldozni a szabad órakeretből: mindössze tízből egy iskola tanítja a tárgyat az előírtnál magasabb óraszámban. Ugyanakkor a lecsökkent kötelező matematika óraszám betölti ezt az úrt: az általános iskolák mindössze 7 százaléka jellemző, hogy a hatodik évfolyamban elegendőnek látnák a heti három órát. Többségük (73%) továbbra is heti négy órában tanítja a tantárgyat, további 18 százaléknál pedig még ennél is nagyobb óraszámot fordítanak erre. Valamelyest a magyar nyelv és irodalom tantárgy jelentősége is megnő, az előírt minimum óraszámot csak az iskolák 45 százaléka tartja. Az idegen nyelv jelentősége az előző évfolyamban tapasztalthoz hasonló, bár valamivel több iskola emel-

8 Az értékelhető óratervek száma évfolyamonként eltérő.

te meg az óraszámot ahhoz képest. Észrevehető változás ugyanakkor, hogy az iskolák 44 százalékában megemelkedik a természetismeret óraszám a minimumhoz képest, ami az 5. évfolyamon még csak az iskolák 10 százalékában fordult elő (5. táblázat).

5. táblázat. A kötelező tantárgyak óraszámainak növelése az 5–6. évfolyamon, N = 96 és 104

		ELŐÍRT MINIMUM ÓRASZÁM	NINCS ELTÉRÉS	HETI +0,5 ÓRA ELTÉRÉS	HETI +1 ÓRA ELTÉRÉS	HETI +1,5-2 ÓRA ELTÉRÉS
5. évfolyam	Magyar nyelv és irodalom	4 óra	58%	17%	24%	1%
	Idegen nyelvek	3 óra	70%	3%	24%	3%
	Matematika	4 óra	71%	12%	18%	0%
6. évfolyam	Magyar nyelv és irodalom	4 óra	45%	15%	39%	1%
	Idegen nyelvek	3 óra	65%	3%	26%	7%
	Matematika	3 óra	7%	3%	73%	18%
	Természetismeret	2 óra	56%	23%	19%	2%

Míg az alsó tagozatban a legpreferáltabb tárgyakon kívül csak az iskolák 2-3 százalékában kap más kötelező tárgy is többletórát, az 5–6. évfolyamban a fenti tantárgyakon kívül néhány tárgy az iskolák ennél nagyobb részében jut többletórához. Ezek a vizuális kultúra (12, ill. 14%) és a történelem (7, ill. 17%), valamint az 5. évfolyamon a már említett természetismeret.

Az általános iskolák 5. évfolyamán lehetőség van a dráma és tánc, illetve a hon- és népismeret tantárgy tanítása között választani. Az esetek háromtizedében (29%) a dráma és tánc tantárgyat választották, hattizedében (61%) pedig a hon- és népismeretet. Előfordul, hogy évfolyamon belül, osztályonként különbözik a választott tárgy (7%), illetve kisebb gyakorisággal (4%) az is, hogy félévenként váltják a két tantárgyat. Az általános iskolák vezetői az 5. évfolyamban választható két fenti tárgy közötti választást ugyanazokkal az indokokkal magyarázzák – jórészt attól függetlenül, mi lett a választás eredménye. Az iskolai hagyományhoz, iskolai profilhoz történő igazodás, illetve a meglévő pedagógusállomány adta lehetőségek volt a két döntő ok: a hon- és népismeret esetében előbbi, a dráma és tánc esetében utóbbi érv némileg hangsúlyosabb volt a választás során.

A 7. évfolyamban jelentősen megváltozik a kötelező tantárgyak struktúrája: a természetismeret helyett belépnek a természettudományi szaktárgyak, és nincs kötelezően választandó tantárgy sem. Ezért az általános iskola utolsó két évfolyamát érdemes az előző kettőtől különválasztva vizsgálni.

A 7. évfolyamban⁹ továbbra is megmarad a magyar nyelv és irodalom preferált választása, annál is inkább, mivel a kötelezően előírt óraszám egy órával kevesebb a 6. évfolyamhoz képest. Az általános iskolák háromnegyede így a szabadon választható órakerete egy órájának terhére magyarórát tart. A matematika tantárgy tanításában

⁹ Emlékeztetőül megjegyezzük, hogy a kutatás időpontjában még csak az 5–6. évfolyamra érvényes az új kerettanterv.

szintén csak az iskolák alig ötöde szorítkozik a minimum óraszámra, kétharmaduk heti egy, 8 százaléuk ennél is több plusz órával számol. Jellemző, hogy igyekezzenek az iskolák a természettudományos tantárgyak óraszámainak különbözőségeit kiegyenlíteni. Ezt tükrözi, hogy az előírtak szerint minimum heti egy órában tanítandó földrajz és kémia esetében az iskolák egyharmadában megnövelték az óraszámot.

A 8. évfolyamban már jóval kisebb arányban jellemző, hogy növelnék a magyar nyelv és irodalom órák számát – igaz, a kötelező óraszám is megnőtt heti egy órával az előző évfolyamhoz képest. Az idegen nyelv óraszámain az általános iskolák négytizede emelt. A legtöbb iskolában a matematika tantárgy óraszámát növelték meg: gyakorlatilag csak az iskolák tizedében jellemző, hogy a minimum órásszámmal megelégedtek volna. A 8. évfolyamban folytatódik az a gyakorlat, hogy a természettudományi tárgyakat egyenlő órásszámban próbálják tartani az általános iskola két utolsó évfolyamán – így 8-ban a biológia-egészségtan és a fizika tantárgyakat tanítják az előírtnál magasabb órásszámban az iskolák körülbelül négytizedében (6. táblázat).

6. táblázat. A kötelező tantárgyak óraszámainak növelése
a 7–8. évfolyamon, N = 104 és 97

		ELŐÍRT MINIMUM ÓRASZÁM	NINCS ELTÉRÉS	HETI +0,5 ÓRA ELTÉRÉS	HETI +1 ÓRA ELTÉRÉS	HETI +1,5-2 ÓRA ELTÉRÉS
7. évfolyam	Magyar nyelv és irodalom	3 óra	12%	7%	76%	5%
	Idegen nyelvek	3 óra	69%	3%	21%	7%
	Matematika	3 óra	17%	9%	66%	8%
	Kémia	1 óra	67%	25%	8%	0%
	Földrajz	1 óra	63%	24%	14%	0%
8. évfolyam	Magyar nyelv és irodalom	4 óra	72%	12%	16%	0%
	Idegen nyelvek	3 óra	59%	6%	27%	8%
	Matematika	3 óra	12%	6%	71%	10%
	Biológia-egészségtan	1 óra	57%	26%	18%	0%
	Fizika	1 óra	62%	24%	14%	0%

E két évfolyamon a fenti tantárgyakon kívül az iskolák említésre méltó hányadában még a történelem (7, ill. 15%) és az informatika (8, ill. 11%) kap többletórát.

Az iskolai dokumentumok tanúsága szerint az általános iskolák negyedében alkalmazznak emelt órásszámú kerettantervet, 40 százaléukban matematika, 25 százaléukban ének-zene, 20 százaléukban informatika tantárgyból.

A szabadon választható tantárgyak esetében érdekes kérdés, hogy mely tárgyak választottsága mekkora. A kérdőív a kerettanterv által felkínált tantárgyakat adta meg válaszlehetőségekként.

A 7. táblázatban csak azokat a tantárgyakat tüntettük fel, amelyeket legalább 4 általános iskola megjelölt.

7. táblázat. Melyik szabadon választható tárgyat választották?
– Általános iskolák, azok körében, akik választottak szabadon
választható tantárgyat (több is bejelölhető), N = 106

	EMLÍTÉSEK	%
Informatika*	54	51
Hon- és népismeret	50	47
Dráma és tánc*	43	40
Természettudományi gyakorlatok	23	22
Tánc és mozgás*	16	15
Pénzügyi és gazdasági kultúra	7	6
Családi életre nevelés	4	4
Képességfejlesztő sakk	4	4

* A csillaggal megjelölt tárgyakat a kerettanterv az alsó tagozat számára is felkínálja.

A válaszok érvényességét megkérdőjelezi, hogy a felső tagozatban az 5. évfolyamon kötelezően választható két tantárgy a leggyakrabban választott tárgyak között van. Feltehető, hogy az iskolavezetők nem egységesen értelmezték a kérdést. Ez, mint arra már utaltunk, szintén azt erősíti, hogy az óraelosztási stratégiákra vonatkozó választokat (is) fenntartásokkal kell kezelnünk. Pontosabb és megbízhatóbb információkkal szolgál ebben az esetben is az iskolai dokumentumok elemzése, bár most is figyelembe kell vennünk, hogy a dokumentumelemzés mintája eltér a kérdőíves felmérés mintájától.

Az elemzésbe bevont iskolák óratervei alapján készült 8. táblázat a szabad órakeret nem kötelező tantárgyakra szánt részének megoszlását mutatja az alsó tagozaton.

8. táblázat. A nem kötelező tantárgyak óraszámainak megoszlása
az alsó tagozatban az óratervek alapján

		ELŐÍRT MINIMUM ÓRASZÁM	NINCS ELTÉRÉS	HETI +0,5 ÓRA ELTÉRÉS	HETI +1 ÓRA ELTÉRÉS	HETI +2 ÓRA ELTÉRÉS
1. évfolyam	Idegen nyelvek	0 óra	83%	2%	11%	5%
	Informatika	0 óra	92%	0%	8%	0%
	Egyéb tárgyak	0 óra	89%	1%	7%	3%
2. évfolyam	Idegen nyelvek	0 óra	82%	1%	13%	5%
	Informatika	0 óra	92%	0%	8%	0%
	Egyéb tárgyak	0 óra	89%	1%	6%	4%
3. évfolyam	Idegen nyelvek	0 óra	65%	0%	22%	13%
	Informatika	0 óra	84%	4%	12%	0%
	Egyéb tárgyak	0 óra	92%	1%	4%	3%
4. évfolyam	Informatika	0 óra	60%	5%	35%	0%
	Egyéb tárgyak	0 óra	92%	0%	3%	5%

A megnevezett egyéb tantárgyak: néptánc, második idegen nyelv, népismeret, táblajáték, osztályfőnöki óra, dráma és tánc, küzdelem és játék, projektóra. A 2. évfolyamban ezeken kívül a sportágválasztás jelenik meg, 4. évfolyamon pedig korrepetálás és tanulásmódszertan.

Az 1–2. évfolyamon az iskolák nem egészen ötöde emelt be nem kötelező tantárgyat. Jellemző ugyanakkor, hogy ezeknek az iskoláknak mintegy fele az informatika tantárgyat választotta, jellemzően heti 1 órában, ezzel előrehozva az informatika oktatását, holott a kerettanterv az informatikát csak a 4. évfolyamon szerepelteti mint szabadon választható tantárgyat. Szinte azonos arányban építik be az iskolák ebben a ciklusban a csak a 4. évfolyamban kötelezővé váló idegen nyelvet is.

A felső tagozatban alapvetően megváltozik a kép. Az 5. évfolyamon, ahol még mindig nem kötelező az informatika, az iskolák háromnegyede elkezd (vagy feltehetően folytatja majd, ha a mostani másodikosok a felső tagozatba lépnek) az oktatását. Ennek megfelelően szabadon választható vagy saját fejlesztésű tantárgyra az iskolák 7 százalékaiban marad idő, hiszen jellemzően szükségesnek tartják egyes kötelező tantárgyak óraszámának megemelését. A felsőbb évfolyamokon, ahol az informatika kötelezővé válik, az iskolák némileg nagyobb hányadában (az 5. évfolyamos 7 százalékos helyzethez képest kb. kétszer annyiban) szánnak időt nem kötelező tantárgyakra (9. táblázat).

9. táblázat. A nem kötelező tantárgyak óraszámainak megoszlása a felső tagozatban

		ELŐÍRT MINIMUM ÓRÁSZÁM	NINCS ELTÉRÉS	HETI +0,5 ÓRA ELTÉRÉS	HETI +1 ÓRA ELTÉRÉS	HETI +1,5- 2 ÓRA ELTÉRÉS
5. évfolyam	Informatika	0 óra	25%	2%	73%	0%
	Egyéb tantárgy	0 óra	93%	0%	6%	1%
6. évfolyam	Egyéb tantárgy	0 óra	88%	2%	7%	4%
7. évfolyam	Egyéb tantárgy	0 óra	86%	3%	8%	4%
8. évfolyam	Egyéb tantárgy	0 óra	86%	1%	7%	6%

Az 5. évfolyamon megnevezett tantárgyak: fakultáció, tanulásmódszertan, táblajáték, természettudományi gyakorlatok. A 6. évfolyamon a tárgyak köre bővül: az előbbieken túl megjelenik a magyar tehetségfejlesztés, a komplex készségfejlesztés és az egyházi ének. A 7. évfolyamon is szerepel az előbbi tantárgyak mindegyike, újdonsága a második idegen nyelv, a mozgókép- és médiaismeret, a gazdasági és pénzügyi kultúra, a sporterkölcsan, a projektóra és a pénzügyi ismeretek. A 8. évfolyamon már nem jelennek meg újabb tantárgyak. Ezek közül a tárgyak közül csak a természettudományi gyakorlatok szerepel a kerettantervben mint szabadon választható tantárgy.

A választás indokait a kérdőívre adott válaszok alapján tudjuk feltérképezni. A 10. táblázatban az öt leggyakrabban megnevezett tantárgyat tüntettük fel, megjegyezve, hogy nem állapítható meg, hogy a hon- és népismeret, illetve dráma és tánc páros esetében az 5. évfolyamon kötelező választásról vagy valóban szabadon választható tárgyakról van-e szó. (A döntés szempontjai valószínűleg mindkét esetben ugyanazok lehettek.)

10. táblázat. Milyen okok játszottak közre, hogy ezt a tantárgyat választották? – Általános iskolák, az adott tantárgyat választók körében, többet is választhat, %

	INFORMATIKA	HON- ÉS NÉPISMERET	DRÁMA ÉS TÁNC	TERMÉSZETTUDOMÁNYI GYAKORLATOK	TÁNC ÉS MOZGÁS
Ennek a tárgynak volt szimpatikus a tartalma	3	26	14	24	26
Ennek a tárgynak van haszna a későbbi tanulmányokban	79	24	23	81	17
Ennek a tárgynak van haszna a későbbi munkavállalásban	63	1	5	29	0
Ennek a tárgynak van haszna a mindennapi életben	74	36	24	48	15
Ennek a tárgynak van hagyománya az iskolában, ez illeszkedik leginkább az iskola profiljához	36	63	52	34	78
Ezt a tárgyat választották a szülők/tanulók	29	9	19	17	11
Ezt a tárgyat tudják tanítani a meglévő pedagógusállománnyal	37	34	49	27	36
E tárgy tanítására van megfelelő eszközkészletük, infrastrukturális lehetőségük	36	8	22	8	25
Egyéb oka van	0	6	6	4	16

Mint látható, a legjellemzőbb indokok a későbbi tanulmányokban, illetve a mindennapi életben való hasznosíthatóság, továbbá az iskola hagyományainak, profiljának megőrzése. A meglévő pedagógusállományra való hivatkozás, mint azt már korábban is láttuk, a dráma és tánc esetében jelenik meg legjellemzőbben.

Tovább árnyalhatja a képet, ha tudjuk, hogy az általános iskolák mely szabadon választható tantárgyakat tartanak hasznosnak, ha az órakeretek, a tárgyi és személyi feltételek nem korlátoznák őket (11. táblázat). A táblázatban csak a 10-nél többször említett tantárgyakat tüntettük fel.

A fenti tantárgyak közül az informatika és a természettudományi gyakorlatok jelent meg eddig említésre méltó arányban a valóban választott tárgyak között is. A táblázat adatai azt mutatják, hogy még több iskolában lenne igény ezek oktatására. Érdekes a nemzeti lovaskultúra „előretörése”.

A választás okai lényegében ugyanazok, mint a ténylegesen választott tantárgyaknál, egyedül a nemzeti lovaskultúra esetében kiugró a szülők és a tanulók tetszésének való megfelelés. Érdekes ugyanakkor, hogy kevésbé jellemző a kötődés az iskola hagyományaihoz, profiljához.

11. táblázat. Ha minden lehetőségük adott volna, és lehetne még legalább egy szabadon választható tárgyat beépíteni, melyik tárgyat választanák? – Általános iskolák, %, N = 363

	EMLÍTÉSEK	%
Családi életre nevelés	65	18
Sakk-logika	54	15
Természettudományi gyakorlatok	36	10
Nemzeti lovaskultúra	33	9
Informatika	28	8
Képességfejlesztő sakk	25	7
Pénzügyi és gazdasági kultúra	20	6
Tánc és mozgás	20	6
Bejárható Magyarország	19	5
Dráma és tánc	18	5
Bringaakadémia	12	3
Hon- és népismeret	12	3
Jelenismeret	9	2
Énekes iskola	4	1
Kajak-kenu – vízijártassági ismeretek	3	1
Vállalkozzunk!	2	1
Tanyapedagógia	2	1
Vitorlázás – vadvízi ismeretek	1	0

GIMNÁZIUM

A középiskolákban, mint látni fogjuk, a választható tantárgyak sokkal kisebb szerepet játszanak, mint az általános iskolában. Ezért ebben az iskolatípusban a kötelező és nem kötelező tantárgyak óraszámainak megjelenését a 10 százalékos keretben együtt vizsgáljuk.

A *négy évfolyamos gimnáziumok* 9. évfolyamán jellemzően az idegen nyelv, a magyar nyelv és irodalom, a matematika és az informatika kerül a minimum óraszámot meghaladó tantárgyak közé. A 10. évfolyamon szintén az idegen nyelvet, a matematikát, valamint az informatikát választják az iskolák a szabad órakeret terhére. Egy évvel később az informatikaoktatást az érintett osztályok több mint fele folytatja, de magasabb óraszámban tanítják a történelmet, a matematikát és az idegen nyelveket is. Ebben az évfolyamban igen hangsúlyossá válik a fakultáció bevezetése, azaz a diákok érdeklődése szerinti tárgy magasabb óraszámában történő tanítása. Az utolsó évfolyamon a kötelező érettségi tárgyak kerülnek előtérbe: magyar nyelv és irodalom, idegen nyelv, történelem, matematika. Gyakorlatilag nincs olyan négy évfolyamos gimnáziumi osztály a mintában, ahol ne lenne ebben az évben (kötelező) fakultáció.

A konkrét arányokat a 12. táblázat tartalmazza. Csak azokat a kötelező tantárgyakat tüntettük fel, amelyeknek legalább egy-két iskola megnövelte az óraszámát a kötelező minimumhoz képest. A nem kötelező tárgyak az „egyéb tantárgyak” között szerepelnek. A színezett cellák azt jelzik, hogy az adott tantárgy a szóban forgó évfolyamon nem kötelező, azaz minimum órászáma 0.

12. táblázat. Tantárgyak órászáma – %, négy évfolyamos gimnáziumok								
	9. ÉVFOLYAM N = 11		10. ÉVFOLYAM N = 12		11. ÉVFOLYAM N = 7		12. ÉVFOLYAM N = 6	
	+1 ÓRA	>+1 ÓRA	+1 ÓRA	>+1 ÓRA	+1 ÓRA	>+1 ÓRA	+1 ÓRA	>+1 ÓRA
Magyar nyelv és irodalom	18%	0%	0%	0%	0%	0%	83%	0%
I. idegen nyelv	27%	36%	27%	36%	0%	14%	0%	17%
II. idegen nyelv	0%	9%	0%	9%	0%	14%	0%	17%
Matematika	55%	9%	73%	18%	0%	29%	0%	17%
Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek	0%	9%	9%	0%	43%	0%	50%	0%
Biológia-egészségtan	0%	9%	9%	9%	0%	0%	0%	0%
Fizika	0%	9%	9%	0%	0%	0%	0%	0%
Kémia	0%	9%	0%	9%	0%	0%	0%	0%
Művészetek	9%	0%	9%	0%	0%	0%	0%	0%
Informatika	0%	27%	9%	18%	43%	14%	0%	0%
Egyéb tantárgyak	36%	9%	9%	9%	0%	71%	0%	100%

A 9. évfolyamon megnevezett „egyéb” tantárgyak: tanulásmódszertan, pénzügyi és gazdálkodási kultúra; ez utóbbi mellett a 10. évfolyamon megjelenik a saktika (sakk-matematika) és a családi életre nevelés. A 11. évfolyamon a szabad órakeretet – a kötelező érettségi tárgyak és az informatika órászámának emelésén túl – kizárólag fakultációra fordítják, a 12. évfolyamon a fakultáció mellett a közgazdasági és pénzügyi ismeretek fordul elő.

A 9. évfolyamon kötelezően választandó tantárgyakat illetően azok az intézményvezetők, akik dráma és tánc tantárgyat választottak (41%), az iskola profiljához való illeszkedést, illetve a meglévő pedagógusállomány kényszerét jelölték meg döntésük okaként. A mozgókép-kultúra és médiaismeret (38%) mellett a mindennapi életben történő hasznosíthatóság érve szól a legtöbb esetben.

Emelt órászámú kerettanterveket legnagyobb arányban ebben a képzéstípusban használnak (65%), ezen belül az idegen nyelvi emelt órászámú képzés a leggyakoribb (84%). Matematikát az emelt szintű kerettanterveket használó gimnáziumok mintegy fele, biológia-egészségtant 40, fizikát 36 százaléka tanít emelt szinten, de a kémia is előfordul ezeknek az iskoláknak csaknem a harmadában.

A gimnáziumokban a 11-12. évfolyamon heti 2-2 művészeti órát ír elő a kerettanterv. A gimnáziumok elsőprő többségében (95%) azonos évfolyamban ugyanazokat a művészeti tantárgyakat tanítják (tervezik tanítani). A négy évfolyamos gimnáziumok 11. évfolyamán az ének-zene, a vizuális kultúra, illetve a mozgókép-kultúra és média-

ismeret tűnik a legnépszerűbbnek (45–55%), a 12. évfolyamon ez utóbbi tárgy választottsága a legmagasabb, az iskolák közel kétharmadában ezt választják.

A hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok esetében a mintában igen kevés volt a rendelkezésre álló, elemzésbe bevonható óraterv, így ezzel kapcsolatban érdemi megállapításokat nem tudunk tenni.

SZAKKÖZÉPISKOLA, SZAKISKOLA

A szakközépiskolákban a szabadon választható órakeret terhére általában öt tantárgy óraszámait emelik meg. Mind a négy szakközépiskolai évfolyamra igaz, hogy az idegen nyelv, illetve az informatika nagyobb óraszámot kap, mint a minimálisan előírt. Így az előbbi esetében a heti óraszám az iskolák többségében 4-5, utóbbi esetben az alsóbb évfolyamokon 2, később 1 körül alakul. A magyar nyelv és irodalom, valamint a matematika a 10. évfolyamtól kezdve kerül hangsúlyosabban az órarendekbe. A történelem tantárgy a 9. évfolyamon és az érettségi évében kap az esetek közel ötödében nagyobb óraszámot. A nem kötelezően tanítandó tantárgyak közül kevés kerül be a szakközépiskolákba a szabadon választható órakeret terhére. Van arra is példa, hogy szakmai elméleti, gyakorlati tárgyakat választanak, de jellemzően második idegen nyelvet, hittant tanítanak. A nem megszokott tantárgyak közül a katonai alapismeretek oktatására találtunk példát. Az egyes évfolyamokra jellemző adatokat a *13. táblázatban* foglaltuk össze.

13. táblázat. Tantárgyak óraszámja – Szakközépiskolák, N = 20 ¹⁰								
	9. ÉVF.		10. ÉVF.		11. ÉVF.		12. ÉVF.	
	+1 ÓRA	>+1 ÓRA	+1 ÓRA	>+1 ÓRA	+1 ÓRA	>+1 ÓRA	+1 ÓRA	>+1 ÓRA
Magyar nyelv és irodalom	11%	0%	20%	0%	26%	0%	29%	0%
Idegen nyelvek	44%	17%	33%	20%	63%	11%	59%	12%
Matematika	67%	0%	47%	0%	47%	5%	47%	6%
Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek	17%	0%	7%	0%	10%	0%	18%	0%
Biológia-egészségtan	0%	11%	7%	0%	5%	5%	18%	6%
Fizika	6%	0%	0%	0%	21%	0%	0%	12%
Kémia	6%	0%	20%	0%	0%	10%	0%	6%
Földrajz	0%	0%	7%	0%	0%	0%	0%	0%
Művészetek	11%	6%	7%	0%	0%	0%	0%	0%
Informatika	78%	11%	7%	73%	21%	26%	18%	12%
Egyéb tantárgyak	11%	17%	13%	7%	16%	21%	12%	23%

10 Az értékelhető óratervek száma évfolyamonként némileg eltérő volt.

A 9–11. évfolyamon megnevezett egyéb tantárgyak: szakmai tantárgyak, katonai alapismeretek, hittan-erkölcstan, egyházi zene, második idegen nyelv. A 12. évfolyamon csak a szakmai tantárgyak, fakultáció és a második idegen nyelv maradtak meg. Érdekes, hogy az iskolák 5–6 százalékában az osztályfőnöki óra is több mint 1 órában szerepel.

A szakközépiskolák 10. évfolyamán előírt „művészetek” tantárgycsoport órakeretében az iskolák döntő többségében (81%), hasonlóan a gimnáziumokhoz, azonos évfolyamban ugyanazokat a művészeti tantárgyakat tanítják (tervezik tanítani). Az intézmények mintegy felében ének-zenét, illetve vizuális kultúrát tanítanak.

A szakközépiskolák körében mindössze 18 százaléknyi olyan iskolát találtunk a mintában, ahol emelt óraszámú kerettantervet használnak: az esetek háromnegyedében idegen nyelvből, 42 százalékában matematikából, negyedében pedig informatikából.

A vizsgált *szakiskolák* közül öt intézmény esetében nem állt rendelkezésünkre elemezhető órabeosztás. Azoknál az intézményeknél, ahol volt vizsgálatba bevonható helyi tanterv, az esetek háromnegyed részében a felhasznált közismereti szabad órakeretek száma megegyezett a rendeletben előírttal. 9. évfolyamon az így érdemben vizsgálható iskolák esetében a rendelkezésre álló egy órát általában magyar-kommunikáció (43%), cigány népismeret (14%), „elmélyítés, gyakorlás, kompetenciafejlesztés” (14%) és szakmai elméleti, gyakorlati oktatásra használták fel (29%). A 10. évfolyamon nincs lehetőség a szabad órakeret felhasználására, a 11.-en pedig leggyakrabban a matematika, társadalomismeret, informatika és (általánosságban) kompetenciafejlesztés témakörökre fordítottak több órát. Ezen az évfolyamon is jellemző, hogy volt olyan iskola, amely szakmai ismeretek bővítésére fordította a rendelkezésre álló időkeretet.

A TESTNEVELÉS ÓRASZÁMA

A kerettanterv lehetőséget ad arra, hogy bizonyos feltételek mellett az iskolák a heti háromórás kerettantervet alkalmazzák. Ezért a kialakult órastruktúrák vizsgálatához e kérdés is hozzátartozik.

A kérdőíves felmérés tanúsága szerint e tekintetben az intézménytípusok között csak árnyalatnyi különbségek vannak. A heti ötórás testnevelés kerettantervét az intézmények nagy többsége, 79–89 százaléka vezette be. A négy, de különösen a hat évfolyamos gimnáziumok esetében magasabb a heti háromórás testnevelés gyakorlata (13–17%). A szakiskolák, illetve a nyolc évfolyamos gimnáziumok között 15 és 22% azon iskolák aránya, ahol évfolyamonként/osztályonként eltérő testnevelés kerettantervet használnak.

Azok az iskolák, melyek a heti háromórás kerettantervet alkalmazzák, jellemzően tömegsport-foglalkozásokkal, egyesületi együttműködésben megvalósuló sporttevékenységgel, délutáni testnevelési órákkal, iskolai sportkörök szervezésével, illetve néptáncoktatással töltik ki a fennmaradó heti két órát.

A HELYI TANTERVEK STRUKTÚRÁJA

Vizsgáltuk azt is, milyenné váltak az „új” helyi tantervek, és próbáltunk arra is fényt deríteni, változtak-e, és ha igen, miképpen az egyes tantárgyak tantervei. Mint a kerettanterv készítésének folyamata c. tanulmányban megfogalmaztuk, a kerettanterv készítésekor nagy gondot fordítottunk arra, hogy a tantárgyi tartalmak mellett az egyes pedagógiai szakaszokra, iskolatípusokra lebontva is megfogalmazzuk a nevelési célokat – a fejlesztendő területeket, a kulcskompetenciákat. Tartalmi elemekként megjelenítettük a tantárgyak közötti kapcsolódási pontokat, az egyes tematikai egységek kulcsfogalmait. Így a kutatásból választ vártunk arra is, miként értékelték, miként hasznosították, értékelték-e (észrevették-e), hasznosították-e egyáltalán a pedagógusok helyi tanterveikben ezeket az elemeket. Ennek keretében a dokumentumelemzés során vizsgáltuk a nevelési célok, fejlesztési területek és a kulcskompetenciák megjelenését, a tantárgyi tantervek felépítését a kerettantervihez viszonyítva, a kétéves ciklusok felbontását évfolyamokra, valamint a 10 százaléknyi tantárgyi szabad keret kitöltését.

A PEDAGÓGIAI PROGRAMOK ÉS A HELYI TANTERVEK STRUKTÚRÁJA, AZ ÁLTALÁNOS CÉLOK MEGJELENÉSE

A dokumentumelemzés keretében vizsgált általános iskolai tantervek szerkezeti felépítése az esetek döntő többségében (84%) eltér a rendeletben közölt szerkezettől. Az esetek nagy részében ugyanis az tapasztalható, hogy az utolsó átdolgozásnál nem készített az iskola teljesen új helyi tantervet, hanem azt a pedagógiai program részeként frissítette. Ily módon a pedagógiai programok, helyi tantervek szerkezeti felépítése az iskolák zömében szemmel láthatóan az intézményenkénti korábbi változat továbbgondolását, továbbfejlesztését tükrözi. Ez lényegében azt jelenti, hogy a nevelési célkitűzések, fejlesztendő kulcskompetenciák leírása a pedagógiai programban kapott helyet, de megfogalmazásuk nem egységes, jellemzően az intézmény képzési szintjéhez, illetve az iskola diákjainak vélt igényeihez igazodik, különösen a középiskolák esetében. A helyi tantervben szerepel a tantárgyi struktúra, az óraterv, illetve kevés esetben az egyes tantárgyak tartalmának részletezése. Jellemző, hogy ez utóbbi általában nem szerves része a helyi tantervnek; vagy úgy hivatkoznak rá, hogy teljes egészében meg egyezik a tantárgyi kerettantervvel (ebben az esetben nincs részletezve a tantárgyi órakeret 10 százaléka, illetve a két évfolyamos ciklusok évfolyamokra bontása), vagy mellékletként, esetenként külön dokumentumban közlik. Míg a pedagógiai program, illetve annak részeként a helyi tanterv az esetek túlnyomó többségében megtalálható az iskolák honlapján, az egyes tantárgyi részletezéseket már nem osztják meg az iskolák. Elvértve fordul elő ez alól kivétel, ahogy az is, hogy külső szemlélő számára egyáltalán nem elérhetők e dokumentumok, még személyes kérésre sem.

A kérdőív válaszai egybecsengenek a dokumentumelemzés tapasztalataival abban a tekintetben, hogy az intézmények nagy részében a helyi tanterv része a pedagógiai programnak, csak az iskolák 11 százalékában kezelik önálló dokumentumként. Ugyanakkor az iskolák fele állítja azt, ellentétben a dokumentumelemzés fenti tapasztalataival, hogy az egyes tantárgyi tervek részletes kidolgozása (a tantárgyon belüli

tematikus egységek meghatározása, azok órakeretekre történő lebontása) a helyi tantervvel egységes dokumentumban található, annak része.

A fejlesztési területek, nevelési célok vonatkozásában megállapítható, hogy a legtöbb pedagógiai programban – különösen az általános iskolában – megjelennek ezek az elemek, de saját definíciót, szövegezést kaptak, és csak a vizsgált pedagógiai programok töredékében egyeznek szövegszerűen is a kerettantervi megfogalmazással. A fennmaradó részben találhatók kisebb eltérések: ezek egy része az iskola profiljához igazodó átírásban, a korábbi pedagógiai programban szereplő tételek megtartásában, illetve más konkrét célkitűzések megfogalmazásában ölt testet. Az általános iskolákban a személyiségfejlődéssel, egészségfejlesztéssel, közösségfejlesztéssel, fogyasztóvédelemmel, bűnmegelőzéssel, európaisággal, katasztrófa- és polgári védelemmel, multikulturális neveléssel vagy a vallásos neveléssel kapcsolatos pedagógiai feladatok meghatározására találtunk példákat.

A szakiskolák esetében a felzárkóztatás, a tanulási motiváció felkeltése, a sikeres szakvizsgára való felkészítés, illetve a „jó szakember” nevelésének szempontjai kerülnek előtérbe. A szakközépiskolákban a problémamegoldás, a szolidaritás megerősítése, a sikeres érettségi és a szakmai fogások megszerzése a követendő cél. A gimnáziumok többsége a tehetséggondozást, az emelt szintű érettségire történő felkészítést, a széleskörű műveltség megerősítését szeretné elérni.

A dokumentumok áttekintése után a kerettantervben rögzített nevelési célkitűzések megjelenéseit három, viszonylag jól elkülöníthető csoportba lehetett sorolni minden egyes fejlesztési terület, nevelési cél esetében. Az egyik csoportba soroltuk azokat az iskolákat, amelyekben szövegszerűen átemelték az adott célkitűzés kifejtését, egy másikba azokat, amelyek nevesítették, de a meghatározást maguk fejtették ki, illetve egy harmadikba azokat, amelyeknél valami komolyabb eltérést tapasztaltunk. Ez utóbbi az esetek zömében azt jelentette, hogy nem is nevesítették az adott célkitűzést, vagy nem fejtették ki, mit értenek rajta.

Összességében az intézmények nagy részében, főleg az általános iskolákban, mindegyik pedagógiai cél megjelenik. Az általános iskolákban csak két nevelési cél esetében van némi hiányosság: a médiatudatosságra nevelésre mintegy ötödük, a gazdasági és pénzügyi nevelésre majdnem negyedük nem, vagy hiányosan tér ki. Ez persze nem feltétlenül azt jelenti, hogy az intézményben ne folytatnának erre vonatkozó pedagógiai gyakorlatot, csak azt jelzi, hogy ilyen arányban nem jelenítették meg a dokumentumokban a kerettanterv nevelési célkitűzéseit.

A középfokú intézmények között is vannak olyanok, amelyek átvették a központi ajánlás szövegezését, azon érdemben nem változtattak, ám a jellemző mégiscsak az, hogy a középiskolák saját profiljuk alapján igazítanak e célkitűzéseken (és egyben az is látszik, hogy ezek kevésbé változnak egy-egy új rendelet, NAT érvénybe lépésekor). Az egyes iskolatípusok céljainak korábban leírt jellemzése már előrevetítette, hogy a szakiskolák esetében csak az iskolák mintegy harmadában jelennek meg az előre definiált célkitűzések. A szakközépiskolákról és gimnáziumokról elmondható, hogy az iskolák mintegy tizedében jórészt a kerettantervi elképzelések fogalmazódnak meg, de az iskolák többségében körülbelül ugyanakkora arányban vagy megjelenik az adott cél (saját megfogalmazásban, értelmezésben), vagy eltér attól (többször nem jelenik meg, vagy más célokat fogalmaznak meg) (14. táblázat).

14. táblázat. Fejlesztési területek – nevelési célok megjelenése, %

	ÁLTALÁNOS ISKOLÁK			SZAKISKOLÁK			SZAKKÖZÉP-ISKOLÁK			GIMNÁZIUMOK		
	UGYANAZ	MEGJELENIK	ELTÉR	UGYANAZ	MEGJELENIK	ELTÉR	UGYANAZ	MEGJELENIK	ELTÉR	UGYANAZ	MEGJELENIK	ELTÉR
A testi és lelki egészségre nevelés	2	98	0	–	33	67	10	45	45	10	50	40
Erkölcsei nevelés	2	97	1	–	33	67	10	50	40	10	45	45
Az önismeret és társas kultúra fejlesztése	1	98	1	–	33	67	10	45	45	10	35	55
Állampolgárságra, demokráciára nevelés	2	96	2	–	33	67	10	45	45	10	30	60
A családi életre nevelés	2	96	2	–	33	67	10	50	40	10	40	50
Fenntarthatóság, környezettudatosság	2	96	2	–	33	67	10	40	50	10	40	50
A tanulás tanítása	2	96	2	–	42	58	10	50	40	10	45	45
Pályaorientáció	2	95	3	–	33	67	10	40	50	10	45	45
Felelősségvállalás másokért, önkéntesség	2	92	6	–	33	67	10	50	40	10	35	55
Nemzeti öntudat, hazafias nevelés	2	89	9	–	33	67	15	40	45	10	35	55
Médiatudatosságra nevelés	2	78	20	–	33	67	10	50	40	10	25	65
Gazdasági és pénzügyi nevelés	2	75	23	–	33	67	10	45	45	10	30	60

A dokumentumokból kiolvasható kép azt tükrözi, hogy az iskolák mit és milyen mértékben tartottak fontosnak megjeleníteni a kerettanterv nevelési célkitűzéseiből. A kérdőíves felmérésből az deríthető ki, hogy az iskolaigazgatók hogyan *vélekednek* ezekről a célokról.

E célkitűzések között lényegében nem találunk olyat, amelyet feleslegesnek tartának a hazai közoktatási intézmények vezetői. A legfontosabb célkitűzésnek a testi és lelki egészségre való nevelést, a tanulás tanítását, az erkölcsi nevelést, valamint az önismeret és társas kultúra fejlesztését tartják. A legkevésbé fontos elvárásként a médiatudatosságra nevelést, illetve a gazdasági és pénzügyi nevelést érzékelik, és valóban, az iskolai dokumentumokban is ezek megjelenítése a legkisebb arányú (15. táblázat).

15. táblázat. Az alábbi nevelési célkitűzések megvalósítását mennyire tartja fontosnak intézményükben? – % és 0-tól 100-ig terjedő skálára vetített átlagok [0: egyáltalán nem fontos, 100: nagyon fontos], N = 598

	EGYÁLTALÁN NEM FONTOS	INKÁBB NEM FONTOS	INKÁBB FONTOS	NAGYON FONTOS	NV	ÁTLAG
Testi és lelki egészségre való nevelés	0%	0%	17%	76%	7%	94
Tanulás tanítása	0%	2%	15%	76%	7%	93
Erkölcsei nevelés	0%	1%	21%	72%	6%	92
Önismeret és társas kultúra fejlesztése	0%	1%	28%	64%	7%	90
Családi életre nevelés	0%	3%	30%	60%	7%	87
Fenntarthatóság, környezettudatosság	0%	2%	41%	49%	7%	84
Nemzeti öntudat fejlesztése, hazafias nevelés	0%	3%	42%	48%	7%	83
Önkéntesség, felelősségvállalás másokért	0%	2%	45%	46%	7%	83
Állampolgárságra, demokráciára nevelés	0%	2%	48%	43%	7%	81
Pályaaorientáció	0%	4%	44%	44%	8%	81
Médiatudatosságra nevelés	0%	11%	53%	28%	7%	72
Gazdasági és pénzügyi nevelés	0%	13%	58%	21%	7%	69

„NV” jelentése itt és a továbbiakban: „nem válaszolt”.

Az intézmények között nagyobb különbségek csak képzéstípus szerint tapasztalhatók. A gimnáziumokban inkább találkozunk az állampolgárságra, demokráciára neveléssel; az önkéntességre, másokért való felelősségvállalásra neveléssel; a médiatudatosságra neveléssel. A szakközépiskolákban a többi képzéstípushoz képest fontosabb nevelési célkitűzésnek tűnik a gazdasági és pénzügyi nevelés, míg a tanulás tanítását az általános iskolák tartják a legfontosabb célnak. A vizsgált dokumentumok ezeket a különbségeket nem támasztják alá egyértelműen, de ezt a minta nagyságából eredő bizonytalanságok is okozhatják, különösen a középfokú intézmények esetében.

Azt, hogy az iskolák egy adott célkitűzést mennyire hűen jelenítenek meg programjukban, nagymértékben befolyásolja az, hogy mennyire tartják fontosnak. Ugyanakkor nyilvánvalóan az sem elhanyagolható szempont, hogy mennyire reálisnak ítélik a megvalósíthatóságát. A kérdőíven adott válaszok tanúsága szerint a legnehezebben teljesíthető feladatként az erkölcsi nevelésre, a tanulás megtanítására, a gazdasági és pénzügyi nevelésre, valamint a médiatudatosságra nevelésre tekintenek az intézményvezetők. Látható, hogy éppen a legfontosabbnak és éppen a legkevésbé fontosnak tartott nevelési célkitűzések kapcsán tűnnek eszköztelennek a pedagógusok (16. táblázat). A kevésbé fontosnak tartott, ugyanakkor nehéznek ítélt feladatok esetében ezek hiányát vagy módosított formában való megjelenését az iskolai dokumentumokban esetenként a feladat hátrításaként is értelmezhetjük, bár nem mutatható ki szignifikáns korreláció a nehézség és a fontosság megítélése között.

16. táblázat. A felsorolt nevelési célkitűzések megvalósítását mennyire tartja nehéznek? – % és 0-tól 100-ig terjedő skálára vetített átlagok [0: egyáltalán nem nehéz, 100: nagyon nehéz], N = 598

	EGYÁLTALÁN NEM NEHÉZ	INKÁBB NEM NEHÉZ	INKÁBB NEHÉZ	NAGYON NEHÉZ	NV	ÁTLAG
Erkölcsei nevelés	6%	37%	36%	13%	8%	54
Tanulás tanítása	6%	40%	30%	14%	10%	53
Gazdasági és pénzügyi nevelés	3%	46%	31%	11%	10%	52
Médiatudatosságra nevelés	6%	44%	29%	12%	9%	50
Önkéntesség, felelősségvállalás másokért	8%	44%	27%	12%	10%	49
Családi életre nevelés	7%	43%	32%	8%	9%	48
Önismeret és társas kultúra fejlesztése	8%	46%	29%	9%	9%	47
Testi és lelki egészségre való nevelés	13%	49%	22%	7%	9%	42
Állampolgárságra, demokráciára nevelés	6%	58%	24%	3%	9%	42
Fenntarthatóság, környezettudatosság	9%	57%	21%	4%	9%	41
Nemzeti öntudat fejlesztése, hazafias nevelés	10%	57%	21%	5%	8%	41
Pályaorientáció	12%	56%	19%	5%	9%	39

A különböző képzéstípusok között mindössze három nevelési célkitűzés mentén figyelhető meg éles különbség. Az önismeret és társas kultúra fejlesztését az általános iskolai, illetve a szakiskolai, szakközépiskolai képzésben szignifikánsan nehezebben teljesíthető feladatként jellemezték, mint a gimnáziumokban. Az erkölcsi nevelés, valamint a testi és lelki egészségre való nevelés szintén a szakiskolákban és a szakközépiskolákban állítja a pedagógusokat a legnagyobb kihívások elé.

A nevelési céloknál használt módszerrel vizsgáltuk a kulcskompetenciák beépítését is az alapidokumentumokba. Ezen a területen már nagyobb szórás jellemző. Az általános iskolákban kisebb mértékű hiányosságokkal csak a természettudományos és technikai, valamint a matematikai, nagyobb mértékűvel pedig a kezdeményezőképeség és vállalkozói, illetve a digitális kompetencia feltüntetése esetén találkozhatunk.

A középiskolák a kulcskompetenciák kifejtésénél hasonlóan jártak el, mint a nevelési célkitűzések esetén: vagy átemelték a központi fogalmakat, vagy saját értelmezésükben tüntették fel, vagy nem tértek ki rá. A vizsgált szakiskolák között nem találtunk olyan intézményt, amely az első gyakorlatot követte volna; többségben azok az intézmények vannak, melyek pedagógiai programjukban nem részletezik ezeket a fejlesztendő területeket. A szakközépiskolák és gimnáziumok többsége kitér ezekre a fogalmakra, igaz, az esetek többségében eltérő (de tartalmilag jórészt egyező) fogalomhasználattal. A legtrikább esetben ezekben az intézményekben is a digitális kompetencia, illetve a kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia fejlesztési igénye jelenik meg az iskolai alapidokumentumokban (17. táblázat).

17. táblázat. Kulcskompetenciák megjelenése, %

	ÁLTALÁNOS ISKOLÁK			SZAKISKOLÁK			SZAKKÖZÉP-ISKOLÁK			GIMNÁZIUMOK		
	UGYANAZ	MEGJELENIK	ELTÉR	UGYANAZ	MEGJELENIK	ELTÉR	UGYANAZ	MEGJELENIK	ELTÉR	UGYANAZ	MEGJELENIK	ELTÉR
A hatékony, önálló tanulás	2	93	5	–	33	67	10	55	35	10	60	30
Anyanyelvi kommunikáció	2	92	6	–	42	58	10	55	35	10	55	35
Szociális és állampolgári kompetencia	2	92	6	–	25	75	10	50	40	10	55	35
Idegen nyelvi kommunikáció	3	89	8	–	42	58	10	55	35	10	60	25
Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség	2	88	10	–	33	67	10	55	35	10	45	45
Természettudományos és technikai kompetencia	2	85	13	–	42	58	10	55	35	10	50	40
Matematikai kompetencia	3	82	15	–	42	58	10	55	35	10	60	30
Kezdeményezőkézség és vállalkozói kompetencia	3	78	19	–	33	67	10	55	35	10	30	60
Digitális kompetencia	2	74	24	–	42	58	10	50	40	10	35	55

Megjegyzendő, hogy nagyon ritka az olyan pedagógiai program, amely az egyes nevelési célkitűzéseket, illetve fejlesztendő kulcskompetenciákat az életkori sajátosságok mentén differenciálná, azokhoz illeszkedve külön meghatározásokat, célokat fogalmazna meg még az általános iskolák között is, ahol ez pedig indokolt lenne.

A kulcskompetenciákkal kapcsolatban is érdemes az iskolavezetők véleményét megismerni és összevetni a dokumentumokból kirajzolódó képpel. A kérdőíves felmérés adatai alapján készült *18. táblázatban* jól látszik, hogy mindegyik kulcskompetencia szükségességének elfogadottsága magas. Az intézményvezetők zöme különösen az anyanyelvi kommunikáció, a hatékony, önálló tanulás, illetve a matematikai kompetencia fejlesztésének fontosságát hangsúlyozta intézményével kapcsolatban. A legkevésbé fontos kompetenciának az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség, valamint a kezdeményezőkézség és vállalkozói kompetencia bizonyult.

18. táblázat. Az alábbi kulcskompetenciák fejlesztését mennyire tartja fontosnak intézményükben? – % és 0-tól 100-ig terjedő skálára vetített átlagok [0: egyáltalán nem fontos, 100: nagyon fontos], N = 598

	EGYÁLTALÁN NEM FONTOS	INKÁBB NEM FONTOS	INKÁBB FONTOS	NAGYON FONTOS	NV	ÁTLAG
Anyanyelvi kommunikáció	0%	0%	9%	84%	8%	97
Hatékony, önálló tanulás	0%	0%	16%	75%	9%	94
Matematikai kompetencia	0%	1%	24%	67%	9%	91
Idegen nyelvi kommunikáció	0%	2%	27%	63%	8%	88
Digitális kompetencia	1%	3%	34%	54%	9%	85
Természettudományos és technikai kompetencia	0%	2%	42%	48%	8%	83
Szociális és állampolgári kompetencia	0%	5%	49%	37%	9%	78
Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség	1%	11%	51%	30%	9%	73
Kezdeményezőképesség és vállalkozói kompetencia	0%	11%	54%	26%	8%	72

Ez összességében – a skála mindkét végén – jól egyezik a kérdéses kompetenciák megjelenési arányával a dokumentumokban. Az egyetlen kivétel a matematikai kompetencia az általános iskolákban. Ennek magyarázata az lehet, hogy ez a kompetencia jól köthető egyetlen tantárgyhoz, így ennek fejlesztését inkább tantárgyi, semmint általános célként kezelik, ezért kap kisebb arányban helyet a pedagógiai programokban.

Az adatok típusonkénti elemzése alapján úgy tűnik, hogy a fejlesztendő kompetenciák többségének fontosságát az általános közismereti képzést nyújtó intézmények magasabbra értékelik, mint a szakképesítéssel (is) foglalkozó iskolák. Különösen így van ez a természettudományi és technikai, a szociális és állampolgári, az esztétikai-művészeti kifejezőképesség, valamint az idegen nyelvi kompetencia esetében. Az anyanyelvi kompetencia, a digitális kompetencia, illetve a hatékony, önálló tanulás kapcsán az egyes intézménytípusok képviselői között nem tapasztalható véleménykülönbség.

A kompetenciák kapcsán is felmerül, vajon mennyire tartják nehéznek ezek fejlesztését. Három kompetencia esetén tapasztalható, hogy azok aránya, akik inkább nehéznek találják az adott készség fejlesztését, magasabb azokénál, akik szerint inkább könnyű dolguk van a pedagógiai munka során. A legnehezebbnek a hatékony, önálló tanulás elsajátítását, a matematikai készségek fejlesztését, valamint az idegen nyelvi kommunikáció elősegítését látják a pedagógusok. A digitális kompetencia, illetve az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség terén a többség szerint inkább könnyebb dolguk van a fejlesztés során (19. táblázat).

19. táblázat. A felsorolt kulcskompetenciák fejlesztését mennyire tartja nehéznek? – % és 0-tól 100-ig terjedő skálára vetített átlagok [0: egyáltalán nem nehéz, 100: nagyon nehéz], N = 598

	EGYÁLTALÁN NEM NEHÉZ	INKÁBB NEM NEHÉZ	INKÁBB NEHÉZ	NAGYON NEHÉZ	NV	ÁTLAG
Hatékony, önálló tanulás	4%	37%	30%	18%	10%	56
Matematikai kompetencia	4%	36%	34%	16%	10%	56
Idegen nyelvi kommunikáció	5%	38%	33%	16%	9%	55
Anyanyelvi kommunikáció	8%	46%	27%	10%	9%	47
Természettudományos és technikai kompetencia	7%	49%	26%	9%	10%	47
Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia	3%	54%	25%	7%	11%	47
Szociális és állampolgári kompetencia	4%	59%	20%	5%	12%	43
Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség	12%	57%	18%	3%	10%	38
Digitális kompetencia	16%	58%	12%	3%	11%	34

Jól látható, hogy a legfontosabbnak tartott kompetenciák a legnehezebben fejleszthetőek közé sorolódnak, míg a legkevésbé fontosak – ellentétben a hasonlóan kevésbé fontosnak ítélt nevelési célokkal – a könnyebben fejleszthetőnek vélték között vannak. Ezt összevetve a pedagógiai programokban történő megjelenítéssel, azt mondhatjuk, hogy ebben az elsődleges szempont a feladat fontossága, nem pedig a nehézsége.

A fejlesztés nehézségeinek megítélésében a kompetenciák esetében is a képzéstípusok mentén jönnek elő a legélesebb különbségek. Az anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikáció, a matematikai kompetencia, valamint a hatékony, önálló tanulás fejlesztése jóval nehezebbnek tűnik a szakiskolákban és a szakközépiskolákban, mint akár az általános iskolai, akár a gimnáziumi képzésben. Ugyanakkor az is elgondolkodtató, hogy a nehézségek érzékelése nem különbözik regionálisan, illetve nincs lényegi különbség az egyes településtípusok között sem, ahogy az sem tapasztalható, hogy azokban az iskolákban nagyobb nehézségekről számolnának be, ahol magasabb a hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű vagy sajátos nevelési igényű tanulók aránya.

A TANTÁRGYI TANTERVEK

Mielőtt az iskolák a tantárgyi kerettantervek alapján elkészítették volna saját változatukat, egyes tantárgyak esetében dönteniük kellett, hogy a kerettanterv által felkínált A vagy B változat közül melyiket választják, hiszen csak e döntés után – amely tartalmi szempontok alapján is történhetett – láthattak neki a helyi tanterv kidolgozásának.

A kutatás szándékai szerint mind a kérdőíves felmérésben, mind a dokumentum-elemzés során megpróbáltuk felmérni az egyes típusok választottságát. Sajnos a helyi

tantervek csaknem feléből – függetlenül az iskolatípustól – nem derült ki, hogy melyik tárgyból melyik változatot választották. A fennmaradt rész alacsony elemszáma viszont csak bizonytalan megállapításokat tett lehetővé, amelyek megbízhatóságát a kérdőíves felmérés eltérő eredményei is kétségbe vonták, különösen a természettudományi tárgyak esetében. Míg a többi tárgy esetében – kisebb-nagyobb bizonytalansággal ugyan – az A változatok dominanciáját lehet megállapítani, a reáltárgyak esetében még egy ilyen elnagyolt kijelentést sem tudtunk tenni.

Mindennek számos oka lehet: például hogy a kérdés tényleges eldöntése munkaközösségi szinten történt, és nem tartották fontosnak feltüntetni az iskolai dokumentumokban; vagy a kérdőív kitöltője nem volt teljesen tájékozott; illetve a reáltárgyak esetében az általános iskolákban és a nyolc évfolyamos gimnáziumokban el lehetett halasztani a döntést, hiszen a kerettanterv által érintett évfolyamok még nem érték el a 7–8. osztályt. Mindenesetre biztos, hogy az „A vagy B” kérdés megválaszolása a tantestületekben nem okozott nagy viharokat, hiszen alig-alig hozták szóba az interjúkban vagy a fókuszcsoporthoz beszélgetésekben, szemben az óraszámokról zajló vitákkal.

A kerettantervben a tantárgyi tantervek a tartalmakat (ismereteket, fejlesztési követelményeket) ún. tematikai egységekre bontva, kétéves ciklusokban határozzák meg, a teljes óraszám mintegy 90 százalékát lefedve. Ennek megfelelően az elvárt fejlesztési eredményeket is a kétéves ciklusok végén rögzítik. Az intézmények feladata volt elvégezni a tanévekre történő bontást és a fennmaradó órakeret kitöltését. Ennek alapján határozhatták meg – az elvárt eredményekhez viszonyulva – a továbbhaladás évfolyamonkénti feltételeit is.

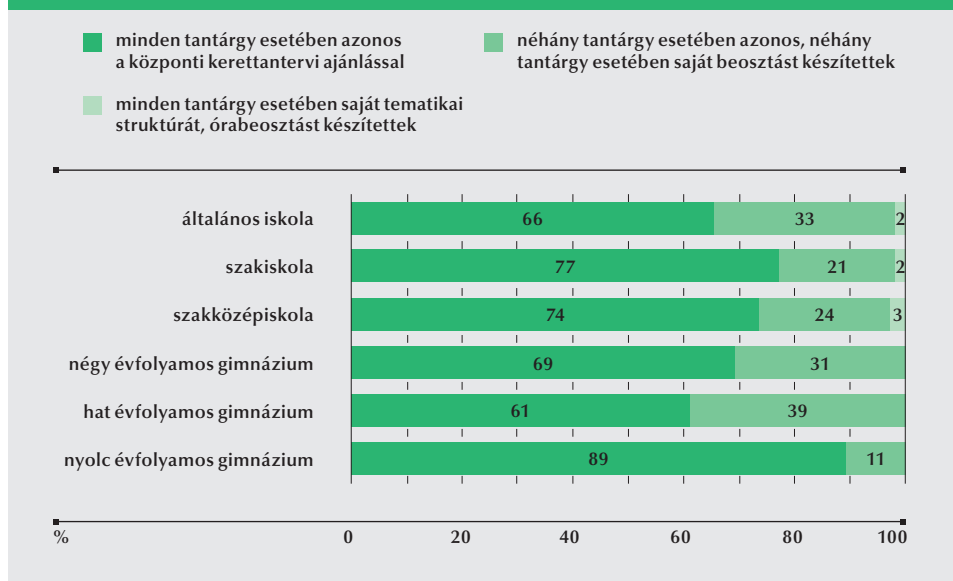
Várakozásunk szerint e tevékenység eredményéről a helyi tantervek vizsgálata, elemzése eredményeképpen kaphattunk képet. A kérdőívvel inkább e feladatok elvégzésének megtörténtét, illetve a lehetséges döntések arányait (pl. milyen mértékben dolgozzák át a struktúrát) gondoltuk feltérképezni. A dokumentumelemzés – mint azt már a nevelési célok, kulcskompetenciák kapcsán leírtak is sejtették – nem hozta meg a kívánt eredményt. Így a kérdőívekből kirajzolódó – önbevalláson alapuló – képet több kérdésben nem tudjuk ellenőrizni a dokumentumelemzés alapján.

A vizsgált általános iskolai helyi tantervek több mint 70 százalékában nincsenek részletezve a tantárgyak tematikai egységei, így nincs tudomásunk a hozzájuk rendelt óraszámokról sem. Több iskola esetében láthatóan régi struktúrájú, nem átdolgozott tantárgyi részletezés érhető el, illetve az is jellemző, hogy az EMMI-rendeletben közzétett tantárgyi kerettantervre hivatkoznak mint saját tantervre. Emiatt az esetek döntő többségében nincs megbízható ismeretünk a tantárgyi részletezés struktúrájáról, a tematikai egységekhez rendelt tényleges óraszámokról, a két évfolyamos ciklusok tanévekre bontásáról vagy a továbbhaladás feltételeinek megállapításáról. Összességében elmondható, hogy a hozzáférhető helyi tantervekben fellelhető tantárgyi részletezés struktúrájában és tartalmában alig tér el a központi kerettantervben megjelenttől. Azokban az esetekben, ahol közzétették az óraterveket, a tanévenkénti szétbontás jellemző. A tantárgyanként szabadon felhasználható 10 százalékos időkeret kitöltésének módját gyakran csak elviekben rögzítik: a vizsgált általános iskolai helyi tantervek 45 százaléka ír elő valamit – rendszerint azt, hogy vagy a pedagógusokra bízák az ezzel az idővel történő gazdálkodást, vagy pedig kimondottan gyakorlásra, a korábban megszerzett ismeretek elmélyítésére használják fel ezt a keretet. Új, helyi jelentőségű tartalmi elemek ritkán jelennek meg a tantárgyi tematikai egységek között.

A középiskolákban is hasonló az összkép: a szakiskolák közül nem került be a mintába olyan intézmény, ahol elérhetőek lettek volna a tantárgyi részletezések, így például arról sem szereztünk érdemi információt, hogy mire fordítják a tantárgyanként szabadon felhasználható 10 százalékos időkeretet. A szakközépiskolák, illetve gimnáziumok esetében is jellemző, hogy ahol kitérnek erre, nem írnak elő többlettartalmat, hanem gyakorlásra, elmélyítésre fordítják ezt az időt.

A kérdőív tanúsága szerint az iskolák zömében minden tantárgy esetében azonosak a tantárgyak tematikai struktúrái a kerettantervvel. Elenyésző azoknak az iskoláknak a száma, amelyek minden tantárgy esetében saját tematikai struktúrát, órabeosztást állítottak össze, a mintába került gimnáziumok között például egy ilyen sincs. Ahol néhány tárgy esetében alakítottak ki saját struktúrát, ott ezek jellemzően a szabad órakeret terhére beemelt tantárgyak, illetve a szakiskolák, szakközépiskolák esetében a szakmai tárgyak (2. ábra).¹¹

2. ábra. A tantárgyak tematikai struktúrája, órabeosztása megegyezik-e az Önök intézményében a központi kerettantervi ajánlásban szereplő tematikai struktúrával, órabeosztással? – Képzéstípusok szerint, érdemben válaszolók¹¹



A saját tantárgyi struktúra, órabeosztás – ahol van ilyen – az iskolák döntő többségében az intézmény korábbi gyakorlata alapján készült. Különösen jellemző ez az általános iskolákra és a szakképző intézményekre, és általában a szaktanárok felelőssége. A gimnáziumokban kevésbé van így (a négy évfolyamos gimnáziumok esetében 36,

¹¹ N értékei: általános iskola: 377; szakiskola: 94; szakközépiskola: 113; négy évfolyamos gimnázium: 83; hat évfolyamos gimnázium: 23; nyolc évfolyamos gimnázium: 18.

a hat évfolyamos gimnáziumok esetében 50%, a nyolc évfolyamos gimnáziumok között nem találtunk olyat, ahol ez lenne a gyakorlat).

A kerettantervi struktúrát minden tantárgyból átvevő általános iskolák 23 százaléka, a szakiskolák 14 százaléka, a szakközépiskolák 17 százaléka, a négy évfolyamos gimnáziumok 23 százaléka nyilatkozott úgy, hogy azért valamit változtattak a központi előíráson, vagy kiegészítették azt. A változtatások lényegében a kerettanterv kínálta lehetőségek között oszlottak meg, azaz egyrészt a 10 százalékos szabad órakerettel történő kiegészítést, másrészt a helyi iskolai hagyományok megjelenítését, harmadrészt a szabadon hagyott tantárgyi órakeret felhasználásából eredő többletanyag, illetve ismétlő óra beiktatását, negyedrészt pedig az egyes tematikai egységekhez rendelt központi óraszám-javaslatok megváltoztatását érintették.

A központi kerettantervet átvevő intézmények – képzéstípustól függetlenül – a legtöbb esetben azzal magyarázták ezt, hogy korábban is mindig a „központi kerettanterveket” használták, és a válaszok alapján ezen a gyakorlaton most sem akartak változtatni. Az általános iskoláknál, illetve a nyolc évfolyamos gimnáziumok esetében gyakori indok volt az is, hogy nem volt idejük, energiájuk saját tematikai struktúrát, órabeosztást készíteni (26 és 50%). Az az érv, hogy feleslegesnek ítélték a saját órabeosztás elkészítését, körülbelül az érintett intézmények tizedére jellemző. Az „Egyéb” válaszokból következtethetünk ennek lehetséges okaira: többen jelezték, hogy hiába készítenének saját tervet, azt személyi és más hiányosságok miatt úgysem tudnák teljesíteni, illetve gyakori válasz volt az is, hogy alapvetően elégedettek az új kerettantervvel (20. táblázat).

20. táblázat. Mi az oka, hogy a központi kerettantervi ajánlást használják? – Képzéstípus szerint, azok körében, akik a központi kerettanterveket vették át, többet is választhat, érdemben válaszolók, %

	N	KORÁBBAN IS MINDIG A KÖZPONTIT HASZNÁLTÁK	NEM VOLT IDŐ / ENERGIA SAJÁT TEMATIKAI STRUKTÚRÁT, ÓRABEOSZTÁST KÉSZÍTENI	FELESLEGESNEK TARTJÁK, HOGY SAJÁT ÓRABEOSZTÁST KÉSZÍTSENEK	EGYÉB
Általános iskolák	404	76%	26%	10%	9%
Szakiskolák	104	82%	10%	11%	1%
Szakközépiskolák	127	81%	11%	10%	5%
Négy évfolyamos gimnáziumok	96	79%	19%	12%	7%
Hat évfolyamos gimnáziumok	23	71%	7%	15%	7%
Nyolc évfolyamos gimnáziumok	20	47%	50%	13%	6%

A tantárgyak 10 százalékos szabad időkeretének felhasználását két, jól elkülöníthető módon szabályozzák: az egyik gyakorlat szerint az intézmény központilag szabályozza, másik esetben a felhasználási módot a szaktanárokra bízzák. A kétféle szabályozás kombinálása az iskolák egyötödére sem jellemző. A tisztán intézményi szintű szabályozás a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumokra jellemző leginkább (57, ill. 65%), míg a teljes mértékben a szaktanárokra bízott döntés az általános iskolákban fordul elő legnagyobb arányban (42%).

Az időkeretet az iskolák jellemzően vagy egy meglévő tematikai egység óraszámának növelésére fordítják, vagy pedig több meglévő tematikai egység órakerete között osztják el. Helyi jelentőségű ismeretekkel, a kerettantervben nem szereplő témákkal képzéstípustól függően csupán az iskolák 5–13 százaléka bővíti tantárgyi tanterveit (5%: szakközépiskola, 13%: négy évfolyamos gimnázium).

A tantárgyanként rendelkezésre álló 10 százalékos időkeret a fókuszcsoporthoz beszélgetésekben is többször előfordult. A közös e vélekedésekben az volt, hogy ezt a rendelkezésre álló lehetőséget nem igazán látják használhatónak a pedagógiai gyakorlatban, naivitás azt képzelni, hogy új, helyi jelentőségű tartalom kap helyet ebben az időszakban (ebből fakadóan gond az is, hogy a tanterv elkészítésekor viszont foglalkozni kellene ennek megírásával). Két jellemző véleményt azonosíthatunk ezzel kapcsolatban: a tömörített tananyag miatt kevés lehetőség van gyakorlásra vagy összefoglalásra, így a 10 százalékos időkeretet erre használják fel; illetve ez az időkeret meg sem jelenik, hiszen más iskolai elfoglaltságok miatt „eltűnik”.

„... tehát senki nem mondta azt szerintem, hogy tartalmilag az ő iskolájára, az ő elvárásaira, vagy eddigi hagyományaira, vagy innovációira alapozva az az óraszám bármire elég lenne. Hát, ha arról beszélünk, hogy eleve túlzott a tananyag, és nincsen benne gyakorlás, nincsen benne összefoglalás, számonkérés, akkor a 10% már eliminálódott.” (Szakközépiskolai pedagógus)

„Arra még nem hallottam panaszt, hogy nem tudnak mit csinálni a 10%-kal. Itt inkább a megadott órakeret valójában ugye egy fiktív órakeret, annál kevesebb van. Tehát jó esetben meg lehet tartani a 80 százalékát, tehát ez a 10% jó is arra, hogy ami elszáll a semmibe. [...] Én 50 óránál többet nem nagyon tudok egy heti 2 órás osztályban megtanítani. Annyi valódi órám van, a többi iskolai ünnep, fogászat és ilyen jellegű órákkal elszáll. Tulajdonképpen ez a 10 százalékos mozgási lehetőség kevesebb, mint amennyi az óraszám.” (Gimnáziumi pedagógus)

AZ ÚJ KERETTANTERV INTÉZMÉNYI ÉRTÉKELÉSE

Mint azt már a kerettanterv fogadtatásáról szóló részben jeleztük, nem volt könnyű minden esetben elkülöníteni a kerettantervekről alkotott első benyomásokat annak bevezetése, helyi tantervvé adaptálása, a helyi tantervek gyakorlati alkalmazása során szerzett tapasztalatok értékelésétől. De talán nem is az a legfontosabb, hogy ez az elkülönítés egzakt módon megtörténjék, hanem sokkal inkább az, hogy a lehető legpontosabb képet kapjuk arról, mit gondolnak a pedagógusok a bevezetés után másfél évvel az új kerettantervekről, mik a tapasztalatok, mik a nehézségek és a problémák. Ennek a fejezetnek az összeállításánál felhasználtuk a kérdőív, az interjúk és a fókuszcsoporthoz beszélgetések eredményeit is.

Az intézményvezetők szerint az új kerettantervi szabályozás az iskolák saját profiljuk kialakítására, önálló pedagógiai elképzeléseik végrehajtására kevesebb teret enged,

mint az korábban jellemző volt.¹² Míg az általános iskolák vezetőinek 35 százaléka osztja ezt a véleményt, és 18 százalék szerint nőttek a lehetőségek, addig a középiskolák vezetői körében nagyobb az elégedetlenség mértéke. A szakiskolák vezetői között a „kevesebb teret enged”, illetve a „több teret enged” véleményt vallók aránya 48 és 10%, a szakközépiskolákban ugyanez 49 és 8%, a nyolc évfolyamos gimnáziumokban 50 és 13%, a négy évfolyamos gimnáziumok körében 53 és 4%; a hat évfolyamos gimnáziumoknál pedig 74, illetve 0%. Látható, hogy gyakorlatilag minden második szakiskola, szakközépiskola vagy gimnázium azt jelezte, hogy az új szabályozás korlátozást jelent számukra.

Azok, akik az új kerettantervben az önálló pedagógiai elképzelés megvalósításának megnövekedett terét látják, elsőpró többségben pozitív folyamatként látják ezt. Azok viszont, akik saját mozgásterük szűkítésének tudják be a változtatásokat, inkább negatív folyamatként értékelik (iskolatípustól függően 50–65%). Az már inkább az intézményvezetők óvatosságát jelzi, hogy sokan – főként az általános iskolai vezetők közül – nem tudják, vagy nem akarják minősíteni a változások irányát, vagyis a válaszadók közül azok, akik nem a negatív irányt jelölték meg, úgy vélekedtek, hogy nem lehet, illetve nem tudják megítélni a folyamat irányát (iskolatípustól függően 28–50%).

Ugyanakkor látható, hogy az előző szabályozáshoz képest az általános iskolák vezetői inkább jobbnak vagy ugyanolyannak értékelik az új szabályozást (40–39%). A szakiskolák vezetői körében enyhe többségben van az a vélemény, hogy az új kerettanterv előrelépés az előző állapothoz képest. A szakközépiskolák igen megosznak a kérdést illetően: szinte ugyanolyan arányban találjuk azokat, akik szerint inkább jobb, és azokat, akik szerint inkább rosszabb az új szabályozás. A gimnáziumok vezetőinek többsége egyértelműen rosszabbnak látja az új rendelkezéseket (21. táblázat).

21. táblázat. A korábbi tantervi szabályozáshoz képest a jelenlegi előírás megítélése – Képzéstípus szerint, %, érdemben válaszolók

	N	SOKKAL JOBB	INKÁBB JOBB	UGYANOLYAN	INKÁBB ROSSZABB	SOKKAL ROSSZABB
Általános iskolák	368	2%	40%	39%	18%	2%
Szakiskolák	88	0%	38%	32%	28%	2%
Szakközépiskolák	108	1%	32%	35%	28%	5%
Négy évfolyamos gimnáziumok	79	1%	24%	39%	33%	3%
Hat évfolyamos gimnáziumok	24	0%	21%	38%	42%	0%
Nyolc évfolyamos gimnáziumok	15	0%	20%	53%	27%	0%

Az általános iskolai vezetők szerint az új kerettantervi szabályozás inkább jól illeszkedik az iskola pedagógiai célkitűzéseire, a továbbtanulás követelményeire, a pedagógusok korábbi gyakorlatához, az iskola pedagógiai profiljához és összességében az iskolákkal kapcsolatos társadalmi elvárásokhoz. A szakközépiskolák és szakiskolák vezetőinek véleménye inkább semleges, bár szűk többségük szintén az iskola pedagógiai célkitűzéseire, illetve a továbbtanulás követelményeire való illeszke-

12 Három válaszlehetőség volt: több teret enged, ugyanannyi teret enged, kevesebb teret enged.

dést emeli ki. A gimnáziumi vezetők elsősorban ez utóbbit hangsúlyozzák. Jellemző, hogy minden iskolatípus esetében ugyanaz a szempont kapta a legrosszabb értékelést: az intézményvezetők szerint az új kerettantervi szabályozás legkevésbé a tanulói igényekhez igazodik.

Az új kerettantervi szabályozással kapcsolatban a kutatásban részt vett iskolaigazgatók többsége öt problematikus területre mutatott rá. Az egyes képzési típusok között, ahogy korábban is látható volt, csak hangsúlybeli eltérések tapasztalhatók: a gimnáziumok vezetői itt is kritikusabbnak tűnnek. A legtöbb negatív megjegyzés a tantárgyi struktúra és órakeretek, illetve az új kerettantervekhez készült tankönyvek kapcsán került felszínre. Ugyancsak az intézményvezetők többsége jelezte, hogy problémája van az új kerettantervi szabályozás törvényi előkészítésének körülményeivel, a bevezetés folyamatával, valamint a tantárgyak tematikus struktúrájának felépítésével, az egyes tematikai egységekhez rendelt óraszámával. Az említettekhez képest jóval kisebb arányban találják problematikus területnek a szakmai és közismereti tantárgyak viszonyát (a szakképzésben); a helyi elképzelések megvalósíthatóságát; a fejlesztési területeket, nevelési célokat; a választható kerettantervi típusokat, illetve a szabadon választható tantárgyakat (22. táblázat).

22. táblázat. A jelenlegi szabályozásban érzékel-e konkrét problémát a következőkkel kapcsolatban? – Képzéstípusok szerint, igenek aránya, %, érdemben válaszolók

	ÁLTALÁNOS ISKOLÁK N = 363	SAKISKOLÁK N = 87	SAKAKKÖZÉPISKOLÁK N = 105	NÉGY ÉVFOLYAMOS GIMNÁZIUMOK N = 77	HAT ÉVFOLYAMOS GIMNÁZIUMOK N = 22	NYOLC ÉVFOLYAMOS GIMNÁZIUMOK N = 16
Törvényi előkészítés körülményei	36	36	31	40	46	50
Bevezetés körülményei	39	33	37	42	64	50
Fejlesztési területek, nevelési célok, fejlesztendő kulcskompetenciák	9	9	12	16	17	13
Tantárgyi struktúra és órakeretek	44	43	51	62	67	60
Szabadon választható tantárgyak	9	4	8	9	5	12
Kötelezően tanítandó tantárgyak kerettantervei közötti választás	5	0	7	14	25	13
Tantárgyak tematikus struktúrájának felépítése, az egyes tematikai egységekhez rendelt óraszám	31	37	36	36	50	41
Új kerettantervekhez készült tankönyvek	49	52	49	51	67	38
Szakmai és közismereti tantárgyak viszonya	–	19	21	–	–	–
Helyi elképzelések megvalósításának lehetőségei	9	7	13	25	25	12

A szóbeli megnyilvánulásokban a törvényi előkészítés körülményeivel kapcsolatban szinte egyöntetű vélemény, hogy úgy érzik, nem történt megfelelő szakmai egyeztetés, a gyakorló pedagógusok meglátásaira nem volt kíváncsi a törvényalkotó – vagy

ha volt is valamilyen egyeztetés, az túlságosan rövid volt. A bevezetéssel kapcsolatban hangsúlyosan a legnagyobb problémaként a bevezetésre szánt idő rövidségét látják a pedagógusok. Túl rövid határidőket érzékelnek, túl hamar kell az intézményeknek adaptálniuk a változtatásokat. Ráadásul ebben a tempóban nem lehetséges a felmerülő problémákat kezelni, az anomáliákat megszüntetni. Sokan panaszkodtak arra is, hogy kevés a változtatások megértéséhez szükséges segítség, különösen akkor, ha alapvetően jogi környezetben, jogászai nyelvezetben jelennek meg az iránymutató rendeletek.

Interjúalanyaink óvatosan fogalmaztak az új kerettantervi szabályozás értékelése kapcsán. Jellemző volt, hogy az általános iskolák többsége inkább pozitívan értékelt a szabályozást, kiemelve az átjárhatóságot, az egységes és átlátható szerkezetet, az egyértelmű központi iránymutatást. Igaz, azt is kiemelték, hogy helyenként soknak tartják az elvárásokat, ami több, főleg hátrányos helyzetű kistéleplülésen működő iskola esetén kontraproduktív lehet.

„Ezzel kapcsolatosan nehéz lenne bármit is mondani, mert igazából az úgy nagyjából rendben van. Amit én említettem, hogy talán a minimum követelményeket egy picit lejjebb venném. Közelíteném a realitás talajához. Itt olyan mértékű szocializációs társadalmi probléma van a háttérben, amit egy iskola nem tud kompenzálni. Képtelenség. A gyerekeknek így nem nagyon van sikerélményük. Bár azért előbb-utóbb mindenki eljut oda, hogy középisikolás lesz.” (Általános iskola, kistéleplülés)

A középfokú intézményekben – és főleg a szakképzéssel foglalkozó iskolákban – jóval kritikusabb hangot ütöttek meg az intézményvezetők. Elsősorban az állandóság hiányát emelték ki – feleslegesnek tartják az újabb és újabb szabályozásokat, amíg a régiokról sem derült ki, hogy jók-e vagy sem. Ráadásul csak leköti az új rendszer felállítását a nevelőtestület erejét, így kevesebb energiát tudnak az oktató-nevelő munkára fordítani.

„Állandóságot szeretnék; állandóságot! Tehát azt szeretném, hogyha nem lenne ennyiféle képzés, hanem egy kifutna, használni tudnánk a tapasztalatokat beépítve, visszacsatolva, és ha jobb képzés indulhatna el.” (Szakiskola és szakközépiskola, kisváros)

Ugyancsak gyakori vélemény a középfokú intézményekben, hogy az új szabályozás csökkenti a helyi autonómiát, kevés lehetőséget ad az iskola saját profiljának kidomborítására. Ez is visszaüthet, hiszen változik a tanulók összetétele, illetve a pedagógusnak sem feltétlen baj, ha változatosabbá tudja tenni pedagógiai gyakorlatát.

„Egyértelmű, hogy kevesebb teret enged, mert a 90-os szabályozás azért azt mutatja, hogy mervebbek a rendszerek, ami egyébként lehetséges, hogy sok szempontból nem rossz. Ugyanakkor azért a szabadságérzés és az, hogy időnként teljesen más gyerekanyaggal kell dolgozni, azért talán egy kicsit nagyobb szabadságot kellene biztosítani az iskolák számára.” (Szakközépiskola, kisváros)

Sokan kívárnak még az értékeléssel: nem gyűlt még össze annyi tapasztalat, hogy érdemben tudjanak nyilatkozni, illetve a puding próbája az evés – majd az érettségi idején kiderül, mire lehet jutni az adott tantárgy esetén a felforgatott tantervvel.

„Szóval így a mindennapokban jönnek elő, azt gondolom, azok a szemléletbeli dolgok, amelyekre oda kell figyelni, és ahol esetleg változtatni kell a korábbi módszerekhez képest. Nyilvánvalóan azt mondom, hogy erről is akkor lehet majd nyilatkozni, hogyha eljutottam velük az érettségig, és hát meglátjuk, hogy, mondjuk, ennek az elsőéves kapkodásnak valóban lesz-e olyan hozadéka, hogy akkor az utolsó évben már sokkal nyugodtabban, érettebben lehet majd ismételni, vagy átgondolni, éppen a jelent elemezni.” (Gimnázium, kisváros)

A szóbeli megnyilvánulásokban az új szabályozás pozitív hozadékaként két dolgot említettek meg a csoportok résztvevői, tanulságos azonban, hogy mindkét dolog fonákját is kiemelték egyúttal. Az egyik pozitívum az új rendszer biztosította átjárhatóság, azazhogy most már nem kell figyelni arra, hogy egy átjelentkező diák pontosan mit, mennyi ideig tanult az előző iskolában, hogyan kellene folytatnia tanulmányait. A másik pozitív hozadékként a csoportbontások szinte „korlátlan” lehetőségeit emelték ki – igaz, ezzel kapcsolatban rögtön szóba került az is, hogy ez valószínűleg rendszerhiba, és amennyiben ennek anyagi oldala napfényre kerül, rögtön változtatnak majd a szabályozáson.

„Ugyanakkor viszont a törvényben meghatározott óra felhasználási lehetőségei, azok sokkal nagyobb bőséget engednek meg, mint a korábbiak. Tehát azt mondtuk, hogy próbáljuk meg azt az ellensúlyt alkalmazni, hogy ne egy osztály tanuljon egyszerre fizikát, hanem bontsuk kétfelé. (...) Ennek vannak jó hatásai, a bontásoknak.”
„Én rendszerügyetlenségre gondolok ilyenkor, ha megengedi. Nem látja át, hogy sokkal többbe kerül. (...) De én is ennek örülök egyébként, de nem hiszem, hogy ha ezt egyszer át fogja látni, akkor meg fogja engedni.” (Gimnáziumi intézményvezetők)

Ugyanakkor az egységességgel kapcsolatban többen megfogalmazták azt is, hogy annyira nagy különbségek vannak az ország azonos fokú köznevelési intézményei között, hogy egy ennyire egységes szabályrendszer így végeredményben nem felelhet meg mindegyiknek.

Az új kerettantervi szabályozással kapcsolatban több problémát is megfogalmaztak interjúalanyaink. Sokan visszalépésnek tartják az előző kerettantervhez képest. A legnagyobb probléma vele, hogy nem lehet az eddig megszokott tempóban haladni, túl nagy az anyag, az időszűke és a haladási kényszer együttesen frusztráló a tanárra nézve, ami pedig az oktatás minőségének a rovására megy. Sok megnyilvánulás szerint túl sok lexikális anyagot tartalmaz a tananyag. Több interjúalany is megfogalmazta, hogy azok, akik kidolgozták az egyes tantárgyak tartalmait, nem egy „normális” (= átlagos) osztályt, nem egy „normális” diákot vettek alapul. A jelenlegi zsúfolt tananyag csak abban az esetben sajátítható el, ha a gyerek rendszeresen tanul otthon,

esetleg különórára, szakkörre is eljár – és természetesen iskolaidőben az iskolában lehet megtalálni. Ehhez képest – főleg Kelet-Magyarországon – ennek ellenkezőjével kell szembesülni egy iskolában, így megkövetelhetetlen, hogy egy otthon nem tanuló, iskolába sokszor nem járó, motiválatlan diákkal elsajátíttassuk ezt a tananyagot – viszont ez borítékolja az iskolai kudarcot is.

„Az én megítélésem szerint minden iskolában sűrű. Mi itt, mondjuk, az egyik véglet vagyunk, és tényleg azt mondom, hogy sok ez a gyerekeknek. Persze nem lenne sok, ha minden feltétel megfelelt az életükben, hogy úgy tudjanak felnőni, ahogy kell. Tehát ha kiegyensúlyozottak lehetnének, ha kirándulhatnának, ha pihenhetnének, meg ha a szüleikkel is tudnának a tananyagról beszélgetni, akkor ez még lehet, hogy kevésnek is tűnne. (...) Azokban az intézményekben, ahol elég jól teljesítenek, és most nem egy tehetséges, válogatott osztályról beszéltem, hanem egy ilyen átlagosról, ott már általános iskolában jellemző a külön tanárhoz hordás, és ezt a szülők finanszírozzák. Ez nem normális dolog az én megítélésem szerint. A kompetenciáik nem fejlettebbek azáltal, hogy több mindent tudnak, vagy nagy mennyiséget képesek, mondjuk, lexikális anyagban visszaadni.” *(Általános iskola, kistelepülés)*

A tömör tananyaggal párhuzamos gondolat, hogy sok pedagógus úgy érzi, elmaradt a tananyagok alapos átgondolása abból a szempontból, mi kell, mi nem kell, mely anyagrész érthető egy mostani diáknak, mely pedig nem. Azt elismerik, hogy ez nem könnyű feladat, és mindenképpen lemondással jár, de ha felvállalták annak ódiumát, hogy központilag mondják meg, mit kell tanítani, akkor a felülvizsgálatot is meg kellett volna tenniük.

„Hát van egy csomó olyan koncepció, hogy mit tudom én, a modern irodalmat kéne tanítani. Nem biztos, hogy kronologikusan kellene tanítani ezt az egészet. Ezeket a fogalmakat, meg ezeket a dolgokat, amiket majd később számon kérünk rajtuk, ezt meg lehetne tanítani majd mással is, valahogy olyasmivel, amihez közük van. És akkor majd egyszer lehet, hogy meg lehet tanítani úgy, hogy antik görög dráma. Biztos, hogy könnyebb lenne, egészen biztos, hogy könnyebb lenne. És a másik, hogy az sem biztos, hogy ennyi minden kellene bele. Tehát én úgy gondolom, hogy néztem, hogy mielőtt jött a tizedikes irodalom, romantika, és akkor 6 óra vagy 5 óra, és abban ilyenek, hogy Hugo, Balzac, Stendhal. Hát könyörgök, ha egy óra, akkor is csak a telefonkönyv szintjéig jut el, most akkor minek? Akkor lehet, hogy azt kéne mondani, hogy ilyen a regény, és akkor mondjuk, egyet, és nem biztos, hogy egy XIX. századi regényt kéne venni, hanem valami olyasmit, amihez köze van a gyerekeknek most, vagy a közelmúltból, és akkor lehet, hogy azon keresztül talán könnyebb, és akkor azokat a fogalmakat. Mert én most... borzasztó dolog, amit mondok, mert egyébként komolyan úgy gondolom, hogy az embernek kell legyen egy olyan stabil tudása, amire azt mondjuk, hogy ez a nemzeti minimum. Ebbe bele kell férnie Jókainak is, de lehet, hogy ezt valahogy másképp kéne elérni, és nem úgy, hogy most akkor az Arany embert tizedikben majd kötelező olvasmányként elolvasatom, mert nem fogja. Az ember örül, ha azokat az ismereteket megtanulja a regényről, ami le van írva a könyvbe, és megnézi a filmet, és akkor azt mondom, hogy valamit a hangulatából kapott, és akkor még mindig nem olvasott Jókait.” *(Szakiskola és szakközépiskola, Budapest)*

A tömör tananyag állandó frusztrációt jelent a tanár számára több tantárgyból is.

„Annyi időt kaptam az anyag átadására [korábban], hogy kényelmesen, nyugodt lendülettel, akár emelt szintre is, ha igény lett volna rá. Nem volt nagyon igény rá, de, mondjuk, két diák esetében volt. Simán, lazán, könnyedén, örömmel, úgy, hogy még idő jutott egyéb beszélgetésekre is, fel lehetett őket készíteni. Na most lecsökkentették az időkeretet, ennek következtében most már iszonyú nagy stresszel lehet ugyanazt az anyagot megcsinálni, vagy pedig azt mondom, hogy csipegetünk, és maximum középszintű érettségi szintre lehet eljuttatni a diákat, és akkor már beszélgetés sem fér bele, mert még akkor is aggódik az ember, hogy még az az anyag kimaradt.” *(Gimnáziumi pedagógus)*

Ugyanakkor a zsúfolt tananyag pont ellentétes hatást vált ki: a menetkényszer miatt nehezebben tud differenciált oktatást nyújtani, így pedig végső soron az egész osztály teljesítménye visszaesik. Természetesen ez a probléma leginkább akkor a legnagyobb, ha az adott iskolában magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya.

[Probléma az is], „hogy mennyire merem szétengedni az osztályt, attól függően, hogy differenciáltan tanítsam őket. Tehát, hogy mennyire engedhetem meg magamnak, és a kerettanterv meg törvényi szabályozás nem ezt sugallja, hogy megengedhetem, hogy van olyan kisgyerek, akinek az alapműveleteket próbálom a lehető legnagyobb mértékben benyomni a fejébe, és ugyanebben az osztályban van olyan, akinek a legnagyobb szintű gondolkodtató feladatokat adhatom. (...) Tehát mindig az a kommunikáció az oktatásirányítás részéről, hogy minden gyerek kaphassa meg ugyanazt az oktatást, ezt a tananyagban próbálják megvalósítani, miközben az oktatás minősége nem a tananyag mennyiségében jelenik meg.” *(Általános iskolai pedagógus)*

Az a többség előtt nyilvánvaló, hogy így ebben a formában a kerettantervi ütemezés nem tartható több tantárgy esetében sem. Ez persze nem csak annak a fényében problematikus, hogy ósztól indul a tanfelügyeleti rendszer, és ott a tantervhez, tanrendhez képesti haladást is – akár a diákok füzeteiből – ellenőrzik. Ez a kontroll több pedagógusban is félelmet ébreszt, bár többen bíznak abban, hogy ha a tanárok „egymást ellenőrzik”, akkor végső soron személyesen, megértő légkörben is el tudják intézni ezeket a problémás pontokat.

„Kérdés pont ez, hogy mennyire lehet szigorúan megcsinálni, mert betarthatatlan feladatok vannak, nem lehet tömegesen megcsinálni. Nálunk ez mindig elcsúszik, tehát egy idő után ezek a szigorú szempontok felhígulnak pont azért, mert maga a szempontrendszer is gyakran végrehajthatatlan.” *(Szakközépiskolai pedagógus)*

Többen attól félnek, hogy ha a korábbi gyakorlatot követik, és a tanulók igényeihez szabják az adott témára szánt időt, akkor az ellenőrzéskor ezt retorzió követheti.

„Kevésbé foglalkoztam azzal, hogy most mennyire vagyok lemaradva a tanmenettől. Mert most az lesz, hogy ha majd most pedagógus 2-be kerülnek, akkor marhára kell vigyáznom az adminisztrációval, és ez rendben is van, mert fontos az adminisztrációs fegyelem, de úgy érzem, hogy ha még kell 2 óra a földrajzi nevek helyesírásához, akkor ezután is fogok. Csak le fogom adminisztrálni valahova, ami nem feltétlenül biztos, hogy jó, mert sokkal fontosabb dolgokra is fordíthatom az időmet. Akár felkészülésre, akár szókétyák gyártására, akár egy jó kis teszt összeállítására.” *(Általános iskolai pedagógus)*

A tantárgyi struktúrával kapcsolatos általános megjegyzés, hogy túl nagy a heti óraszám, nagyon leterheli az iskola a tanulókat. Egyre tovább maradnak a tanulók az iskolában (a középiskolákban nem ritka a 7. és a 8. óra). A 6. órát követő időszak hatékonysága igencsak megkérdőjelezhető a pedagógusok szerint. Mindezért sokkal nehezebb nekik önálló (házi) feladatot adni délutánra. Különösen nehéz ez a szakközépiskolákban, ahol kevésbé felkészült diákokkal dolgoznak a tanárok. Szintén növeli a problémát, ha magas a bejáró tanulók aránya: korán is kelnek, sok időt töltenek utazással, ráadásul amikor hazaérnek, akkor már se érdeklődésük, se idejük házi feladattal foglalkozni. Emellett alacsony vagy rosszkor ütemezett óraszámot tapasztalnak például a matematika, a természettudományi tantárgyak, az informatika esetében. Vagyis gyakran egyszerre érzik magasnak a gyerekek napi óraletelhettségét, és alacsonynak egyes tantárgyak óraszámait.

„Szerintem nagyon sok ez a kerettantervben előírt tartalom, tehát az óraterhelés. Arról nem beszélünk, hogy ha valami komolyabb eredményt szeretne a gyerek elérni, akkor a 36 óra után, mondjuk, egy versenyfelkészítést vagy hasonlót, emelt szintre felkészítést, hát melyik órában oldjuk meg?” *(Szakközépiskola, kisváros)*

„... meg úgy látom, egy 14 éves gyereknek a heti 35 óra, az inkább gondot okoz; tehát nem bírják ezt a terhelést. (...) Már a 7. órán nem tudnak tükön ülni se. Tehát ott már nagyon nehéz őket fegyelmezni, munkára fogni, meg hogy figyeljenek. Meg főleg úgy, hogy ezek a gyerekek, akik vidékről jönnek be; mondom, van olyan, aki 5-kor, 6-kor kel, 5 órakor, és akkor úgy jön be 8-kor. Nekünk fél háromig van óra, és ... 5-re megy este haza, akkor ér haza. Tehát így meg pláne. Tehát így, így megterhelő ezeknek a gyerekeknek, főleg egy 14 éves gyereknek.” *(Szakiskola és szakközépiskola, kisváros)*

„És nekünk alapproblémánk egyébként, amit úgy általában az oktatáspolitikai elfelejt, mert a szakközépiskolába a zömében gyengébb tanulmányi eredményű gyerekek jönnek, de sokkal többet követelek tőlük, mert a közismeret mellett egy komplett szakmát elméletben, gyakorlatban megtanítunk nekik. Tehát belenyomunk a fejükbe még a közismeret mellett egy szakmát is, és akkor ehhez hozzáteszem, hogy nekünk például vannak még dekoratőr osztályaink. Azok párhuzamos művészeti képzésű osztályok és heti 40 órával. Tehát mindennap a gyerek bejön 7:45-re, és 15:15-ig neki tanítás van. Én nem tudok annak a gyereknek annyi házi feladatot adni, hogy azt, amit én az iskolában meg az órán nem tudok elmondani, azt majd megtanulja. A diákjaink több mint a fele vidékről bejáró, tehát 15:15-kor, negyed 4-kor kilép a kapun, és 5 órára ér haza. És akkor áll neki a másnapi 8 órájára

tanulni, de, mondjuk, teszem azt, például a rajz gyakorlatra vagy a művészeti gyakorlatra olyan tárgyat kell készíteni, ami több órát igényel. A fás osztályokban ugyanez a szakrajz. Egy szakrajznak az elkészítése, az 4-5 óra a gyerekek házi feladatban. Tehát egyszerűen mi nem tudjuk őket megterhelni annyi otthoni munkával, hogy azokat a dolgokat el tudjuk velük végeztetni, amire az iskolában nem jut idő. Márpedig az iskolában sajnos nincs idő.” (Szakközépiskolai pedagógus)

Konkrétan a tantárgyak kapcsán az intézményvezetők többsége nem tudott részletekről beszámolni – ugyanakkor ez inkább az információhiány, mintsem a probléma-érzékelés hiányának számlájára írható. Mindenesetre a történelem tantárggyal összefüggésben két dolgot, az összetömörített tananyagot – amelyet a diákok életkorához alig igazodónak érzékelnek – és a 12. évfolyam új elemeit nehezményezték. Az egyes tematikai egységekhez rendelt óraszám véleményük szerint alacsony, nincs hely és idő a gyakorlásra, ismétlésre. A fókuszcsoporthoz beszélgetésekben szinte mindenhol elhangzott, hogy az elsajátítandó tananyag időben összezsúfolódott, mennyiségében viszont nem csökkent.

[Történelem:] „A 12-es évfolyamnak a második felévére jegyezték meg, hogy igazából kíváncsiak vagyunk, hogy is valósul meg. Az a gazdasági rész, amit beemelték, azt nem gondolom annyira jónak. Meg nem tudom, kíváncsi lennék, hogy mi volt a háttérgondolata ennek egyébként, hogy azt emelték oda be érettségi előtt.” (Gimnázium, kisváros)

Úgy tűnik, néhol nem találják helyüket az „új” tantárgyak, tantárgyi elemek sem. Félő, hogy azokban az intézményekben, ahol ezeket másodlagosnak, vagy egyenesen feleslegesnek tartják, sosem fognak valódi tartalommal feltöltődni.

„...tanítók etikát, társadalomismeretet, ahol vagy bohóckodunk az órán, vagy leemelem a történelemről azt a részt, azt az utolsó néhány témakört, ami társadalomismeret, és majd ott lenyomom ezt. De akkor minek az egész? Valaki egyszer benyomta, mint ötletet, és nem álltak neki ellen. Tulajdonképpen a tánc és dráma, általában ahogy a maga módján működik, de szintén a magyar óra egy részét emeli le egy külön tantárgynak.” (Szakközépiskolai pedagógus)

Ezzel kapcsolatban az is problematikus, hogy nem érzik magukat képesnek, hitelesnek arra, hogy az adott tantárgyhoz hozzácsapott, új tartalmi egységeket megfelelő színvonalon tanítsák, és nagyon hiányolják a továbbképzéseket. Ráadásul, ahogy a következő idézet is rámutat, ezt esetenként pont abban az időszakban kellene hitelesen tanítani, amikor – véleményük szerint – az érettségi miatt az a legkevésbé sem időszzerű.

„Könyörgök, ha már ezt kell tanítanom, akkor meg kellett volna szervezni a továbbképzésemet, hogy tudjam, hogy mit tanítok, mert nem vagyok hályogkovács. Hogy olyan dolgokat akarnak velünk taníttatni, amire én nem érzem magam felhatalmazva, hogy én vagyok a hiteles személy, hogy tanítsam. Pláne az érettségi előtti félévben, amikor nyomtatnom kéne a történelmet. Akkor pont nem azt fogom tanítani, hanem a banki alapismereteket, a hitelfelvételhez szükséges dokumentumokat, a munkába álláshoz szükséges iratokat és a vállalkozásalapításhoz szükséges jogi ismereteket. Én úgy gondolom, hogy ennek van helye az iskolában, de lehet, hogy, mondjuk, egy osztályfőnöki óra kereteiben.” (Szakközépiskolai pedagógus)

A fókuszcsoportok résztvevői azt sem tartották reális választási lehetőségnek, hogy a kétéves kerettantervi tantárgyi tematikai ciklust elvben maguk oszthatják el tanévekre. Ennek egyik oka az, hogy a tanítás során alapvetően a tankönyvek tematikáját követik, az iskoláktól kapott ingyenes tankönyvet pedig csak az adott évfolyamon használhatják a tanulók. Vagyis, ha esetleg eltérnének a tankönyvi tananyagfelosztástól, a következő évre átvinnének tartalmakat, akkor az arra jogosult tanulók már nem tudják használni a kölcsön kapott ingyenes könyveket.

„Tehát hiába lehet a két év között játszani a tananyaggal, ennek van egy abszolút gyakorlati oka, hogy mi például nem nagyon játszottunk. Nálunk a gyerekek 40%-a ingyenes tankönyvellátásra jogosult. A könyvtárból kölcsönzi a tankönyvet. Na most, ha én nem fejezem be a kilencedikes tankönyvet, mert ezt átraktam tizedikre, akkor a gyerekek egy részének nem tudunk tankönyvet biztosítani. Erre is gondolni kellett volna, mert ott fönt tudni kell, hogy hány gyerek az, aki ingyenes tankönyvellátásra jogosult. Van egy elvi szabadságunk, hogy a két év anyaga között játsszunk, a gyakorlatban meg nem működik.” (Szakközépiskolai pedagógus)

Több csoportban is elhangzott, hogy a középiskolák bizonytalanok, hogy a jelenleg érvényes érettségi követelmények mennyiben maradnak meg az új kerettantervi szabályozás bevezetését követően. Pontosabban fogalmazva – mivel általában az a várakozás, hogy lesz változás az érettségi követelményekben és a vizsgaleírásokban – a kérdés úgy vetődik fel, hogy az elmúlt két év tanítási gyakorlata mire lesz elég az érettségi vizsgán, nem éri-e őket és tanítványaikat meglepetésként majd a változások egy része.

A szakközépiskolák pedagógusai jeleztek még egy speciális, a szakközépiskolákra jellemző kerettantervvel kapcsolatos problémát. A nyári gyakorlatokat elvben már a 9. osztálytól meg kell szervezni, ám megfelelő rutin, illetve szakmai tudás nélkül (elsősorban balesetvédelmi megfontolásból) ipari munkahelyekre kevés tanulót tudnak kihelyezni. Ebben az esetben marad az, hogy az iskolai tanműhelyben bonyolítják le a nyári gyakorlatot, ám így a felügyelő tanárok szabadságait csak a tanév közben tudják rendezni – amikor pedig a helyettesítés okoz gondot.

Eseti probléma, és jellemzően csak a szakképzést érinti, hogy a kimeneti követelmények, illetve a tananyag nincs megfelelően összehangolva. Például a pincér szakvizsgán elvárják a menükészítést úgy, hogy egyébként nincs a tanulóknak infor-

matikaórájuk a három év során. Hasonlóan átgondolatlanak tartják a tantárgyak közötti kapcsolatokat is: sok esetben – itt is főleg az informatikai kapcsolatok emelhetők ki – nem várható el, hogy például a magyaróra keretében szövegszerkesztést tanuljanak a diákok (szaktanteremben, csoportbontás-kényszerében, ráadásul úgy, hogy az irodalomtanár sem feltétlenül ért hozzá).

„Szóval, aki ezt kitalálta, hogy majd én a magyarórámon informatikai jellegű feladatokat fogok megoldani, azt nem tudom, hogy hogy képzelte. Szóval ő úgy gondolta, hogy a gyerek így kihúzza a padból a billentyűzetet, és ott működik a rendszer, hát szóval... összesen [...] őt olyan géptermünk van, ahova befér egy fél osztály. Tehát kvázi én az egész osztállyal már be sem férek a terembe, mert fizikailag nem férünk be, vagy minden gyerek, vagy, hogy mondjam, egy gépnél két gyerek ül. Ez abszurd. Ha én bemegyek a géptermembe, akkor kell még valaki, aki a rendszert felügyeli, mert én erre nem vagyok alkalmas. (...) A másik az, hogy mire bejön a program, mert olyanok az eszközeink, addigra régen leírta kézzel, még akkor is, ha lassan ír.” *(Szakiskola és szakközépiskola, Budapest)*

Problémaként merült fel a szakképzéssel foglalkozó intézményekben az is, hogy sok olyan anyagrész van a közismereti és a szakmai tananyagokban, ami duplán jelenik meg, magyarán két tantárgy tanóráin is foglalkozni kellene a témával (például ön-életrajz-készítés). E helyütt jegyezzük meg, hogy egyébként a helyi tantervek kidolgozásakor az iskolákban sem volt jellemző gyakorlat, hogy a helyi tantárgyi tanterveket egymáshoz hangolják a pedagógusok.

Az persze többnyire világos, hogy az új kerettantervi szabályozás új szisztéma, és nehezen barátkoznak meg a pedagógusok a teljesítésével. Ugyanakkor, ahogy egyre nagyobb rutint szereznek, úgy várható, hogy csökken vele szemben az ellenállás, a félelem, még akkor is, ha bizonyos részein rendszerszintű változtatásra lenne szükség.

„Elkezdődött egy ilyen szelektálási folyamat. Amit itt tíz éve begyakoroltunk, kiszedtünk, beleraktunk, most ez következett ezzel is, és majd ugye két-három-négy év múlva tudunk biztosat mondani, hogy talán beleférne. Most szerintem csak puhatolózás van mindenkiben, hogy az első, tulajdonképpen mondjuk azt, hogy a 10. évfolyamnak megint új lesz ez a dolog, a 9. már talán, nem azt mondom, hogy bejáratott, de azt már tudjuk. A 10. teljesen új volt, a 11.-et meg majd meglátjuk. Tehát tulajdonképpen ez is megint olyan, hogy évfolyama, ill. osztálya válogatja. Valamelyik osztállynál olyan normálisan el lehet jutni ahhoz a szintig, vagy amit elterveztem, másik osztállynál meg szinte lehetetlen. Az egyik értekezleten mondta a kolléga, hogy ő bizony bevallja, hogy a tanmenethez képest elég nagy csúszásban van, mert azzal az osztállyal nem lehet elég gyorsan haladni, és csúszások előfordulnak.” *(Gimnáziumi pedagógus)*

ÖSSZEZÉS

A kutatás elsősorban azt mutatta meg, hogy a tantervi változások, bármilyen nagymértékűek is, alapvetően nem rázzák meg az intézményeket. A kérdőívek válaszai alapján persze sok mindenről kaptunk adatokat, ugyanakkor a dokumentumok elemzéséből, de még inkább az interjúkból és a fókuszcsoportos beszélgetésekből az derül ki, hogy az intézmények többsége „letudandó feladatnak” tekintette az új kerettantervek alapján elkészítendő helyi tanterveket, majd másfél-két év után már nem sokra emlékeztek sem a munka folyamatából, sem annak az eredményéből.

A helyi tantervek szerkezetükben, tartalmukban, mélységükben stb. rendkívül heterogének, ugyanakkor a tantárgyi tanterveket többnyire nem tartalmazzák könnyen hozzáférhetően, így ez utóbbiról csak nagyon kevés megállapítást tudunk tenni. Bár a fejlesztési területek, nevelési célok, valamint a kulcskompetenciák a legtöbb esetben megjelennek a helyi tantervekben (többnyire jelentősen más köntösben, mint a kerettantervekben), az interjúkban és a csoportos beszélgetésekben ezekről nagyon keveset lehet megtudni, a beszélgető partnereknek nemigen van róluk mondanivalójuk.

A tantervek elkészítésének legfontosabb és „legviharosabb” eleme az óratervek kialakítása volt. Az intézmények többségében ez hosszú egyeztetést igényelt, és az eredmények azt mutatják, hogy a szabad órakerettel elsősorban a kötelező tantárgyak (magyar nyelv és irodalom, matematika, idegen nyelv) óraszámait növelték, továbbá az általános iskolában jellemzően egyes kötelező tantárgyak (idegen nyelv, informatika) tanításának előrehozására fordították. Így a választható tantárgyak, illetve a saját fejlesztésű tantárgyak csak igen kis arányban jelennek meg az oktatásban. A 11. és 12. évfolyam szabad órakeretéről elsősorban csak annyit lehet megtudni, hogy fakultációra használgák. További részletekre nem derül fény a dokumentumokban. A tantárgyi tartalmakban felkínált 10 százalékos szabad időkeretben az intézmények többségében a meglévő tananyagok egyes elemeinek tartalmát bővítik, gyakorlásra, számonkérésre fordítják, vagy az elmaradt órák helyett állítják be. Saját, helyi tartalmakkal csak igen kevés helyen gazdagítják azt.

Az egységes kerettanterv előnyeként elsősorban azt említik, hogy ez az iskolaváltást, az átjárhatóságot megkönnyíti. Negatívumaként leginkább az adott óraszámhoz tartozó tananyagmennyiség zsúfoltságát emelik ki (leginkább a történelem és valamennyire a magyar nyelv és irodalom esetében). Összességében gyakorlatilag minden iskolatípusban sokallják a tanulók heti óraszámát, és úgy ítélik meg – különösen ott, ahol sok a hátrányos helyzetű és/vagy bejáró tanuló, akik (az utazással együtt) sokszor több mint tíz órát töltenek az otthonuktól távol –, hogy az otthoni tanulás már igen problematikus.

A tantervi kérdés nagyon gyakran átcúsúszik tankönyvi kérdéssé, és jellemzően a „megtanítandó” tankönyvek használhatósága felől értékeli a tanterveket is.

Az a hipotézisünk, miszerint a helyi tantervek többsége valószínűleg csak kis mértékben különbözik a kerettantervektől, a tantervek nem tantárgyi részére nem igazolódtott. Azt lehet mondani, hogy a helyi tantervek ezen részei alapvetően a már meglévő pedagógiai programok, helyi tantervek kiegészítései, javított változatai, vagyis készítőik elsősorban a korábbi saját tanterveikből indultak ki, és nem a kerettantervekből. Mint már jeleztük, a tantárgyi helyi tantervekből csak keveset sikerült megvizsgálni.

A kis minta alapján úgy tűnik, hogy a tantárgyi helyi tantervek alapvetően a kerettantervre épülnek. Az iskolák többnyire elvégezték az évfolyamokra bontást, és bizonyos esetekben – a kapott struktúrát megtartva – a tanterv bármely részében megjelentek kiegészítések, változtatások.

Az a tény, hogy az iskolák ezt a feladatot egyéb, gyors változások (fenntartóváltás, életpályamodell bevezetése) közben, rövid határidővel végezték, láthatóan erősen rányomta bélyegét az eredményre. Így ebből annak megállapítása, hogy a gyakran felemás és az elvárthoz képest hiányos megoldások mennyiben származnak a helyzetből, és mennyire a tényleges problémákból, csak kevésbé alátámasztható feltételezésekhez vezetne.

IRODALOM

- Dr. Bártfai Edit – Gönczöl Enikő – Kovácsné Botzheim Ildikó – Morvay Zsuzsanna – Perlai Zoltán – Südi Ilona (2012): *A jelenleg érvényes kerettantervek intézményi implementációs gyakorlatának vizsgálata*. Kézirat, OFI – TÁMOP 3.1.1.
- Gönczöl Enikő – Morvay Zsuzsanna (2012): *Kerettanterv és helyi tanterv – a gyakorlatban*. Új Pedagógiai Szemle, 2012. 4–6. 35–51. http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/upsz_2012_4_6_.pdf [Utolsó letöltés: 2015. április 13.]

KERBER ZOLTÁN – LAKATOS ZSOMBOR: A 9. ÉVFOLYAMOS SZAKISKOLAI KÖZISMERETI KÍSÉRLETI TANKÖNYV KIPRÓBÁLÁSÁNAK TANULSÁGAIRÓL

BEVEZETÉS

A 9. évfolyamos szakiskolai közismereti kísérleti tankönyv 2013-ban az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben (OFI) készült, ez volt az első kísérleti (új generációs) tankönyv. A tankönyvet a 2013/2014-es tanévben minden szakiskolai tanuló ingyenesen megkapta. Ez több szempontból is úttörő vállalkozás volt: ez volt az első az új akkreditációs rendszerben elindult tankönyvek sorában, másrészt a szakiskolai közismereti program is teljes mértékben megújult, s egy a korábbiaktól teljesen eltérő struktúrájú és felépítésű tankönyvben valósult meg. Az öt közismereti tantárgy¹ egy közös kötetben jelent meg, melynek tematikai szervező elvét az osztályközösség-építő (OKÉ) program adja meg. A szakiskolai közismereti program az új tananyagtartalmak mellett új, korszerű módszertan megvalósítására is lehetőséget ad.²

A tankönyvek jóváhagyásának folyamatába 2014-től új elemként belépett a kipróbálás szakasza, ahol a tankönyvet nemcsak szakértők, hanem tanárok is vizsgálják a napi tanítási gyakorlatban, abból a szempontból, hogy mennyire tanítható, illetve tanulható a tankönyv osztálytermi körülmények között. Az OFI a „TÁMOP 3.1.1. XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” elnevezésű kiemelt projektjében vállalkozott arra, hogy a tankönyvi kipróbálás folyamatának és eszközeinek kialakításában is részt vesz.³ Így nemcsak a tankönyvet, hanem a kipróbálási eljárás eszközrendszerét is teszteltük. A kialakított kipróbálási eszközök segítségével egy teljes körű kutatást is lebonyolítottunk a szakiskolai tankönyv használhatóságával kapcsolatban, melynek eredményei alapján 2015 elején megtörtént a szakiskolai közismereti kísérleti tankönyv átírása, korrigálása.

Jelen elemzésben ennek a kutatásnak, kipróbálási folyamatnak a szakiskolai tankönyvre vonatkozó eredményeit mutatjuk be részletesen,⁴ az ezt követő módszertani tanulmányban pedig a kipróbálás módszertanával kapcsolatos tapasztalatokat tárgyaljuk.⁵

1 Az öt közismereti tantárgy: osztályközösség-építés (OKÉ), matematika, természetismeret, kommunikáció-magyar (KOMA), történelem-társadalomismeret.

2 A szakiskolai közismereti program részletesen megismerhető a <http://szaki.ofi.hu/> oldalon. A tankönyv fejezetenként megtekinthető ugyanitt, a teljes kötet pedig a http://etananyag.ofi.hu/tananyagok/1398_szakiskolai-kozismereti-tankonyv-i-kotet/letoltes oldalon.

3 A TÁMOP 3.1.1. II. szakasz kiemelt projekt első alprojekt 3. témája (Tankönyv- és taneszköz-fejlesztés keretrendszerének kutatás-fejlesztése, szakemberek felkészítése) a tankönyvek szakmai értékelésének felülvizsgálatával foglalkozott. Ebbe a témába kapcsolódott be a 9. évfolyamos szakiskolai közismereti kísérleti tankönyv kipróbálása is a 2013/14-es tanév 2. félévében.

4 A tanulmányhoz felhasznált háttéranyagok összeállításában dr. Both Mária Gabriella, Ferencz Barbara Edit, Meixner Boglárka, Tamásiné Makay Mariann, Tüskés Gabriella vettek részt.

5 A tankönyvkipróbálás módszerei és eszközei. Egy pilotkutatás tapasztalatai – lásd Kerber Zoltán, Lakatos Zsombor másik tanulmányát a kötetben.

A KUTATÁS RÉSZTVEVŐI

A vizsgálat a 2013/2014-es tanév második félévében zajlott 28 szakiskola bevonásával. Az iskolákból 123 pedagógus és 479 diák vett részt a kutatásban. További 559 szakiskolai pedagógus a félév eleji kérdőíves felmérés során önként vállalkozott az online kérdőív kitöltésére. Így a 2013/2014. tanévben összesen a szakiskolák 6,7 százaléka lett intézményi szinten bevonva a kutatásba, és összességében a szakiskolában tanító tanárok 7,7 százalékanak véleményéről kaphattunk képet.⁶ Minden megyéből és a fővárosból is vontunk be intézményeket az értékeléshez (figyelembe véve az iskolák szakmai profilját), ám a minta ennek ellenére nem tekinthető reprezentatívnak. A pedagógusoktól egy (néhány esetben két) általuk tanított tantárgy tankönyvben szereplő fejezeteinek/leckéinek (tantárgyanként 30 db lecke) értékelését kértük. A diákok esetében az általuk tanult tantárgyak tanulhatóságával kapcsolatos véleményükre voltunk kíváncsiak.

A MÓDSZEREKRŐL

Kutatásunkban számos kvantitatív és kvalitatív módszert alkalmaztunk, hogy ezek segítségével minél pontosabb képet kapjunk a 9. évfolyamos szakiskolai közismereti kísérleti tankönyv (továbbiakban SZAKI-tankönyv) használhatóságáról, és teszteljük magukat a kipróbálás eszközeit is.

A felhasználók véleményét a félév során több időpontban is kérdeztük.

1. A félév elején egy részletes értékelő kérdőívet töltött ki összesen 682, szakiskolában tanító pedagógus (az OFI-val szerződésben álló 123 tanár, illetve az 559 önkéntes válaszadó együtt).
2. A kipróbáló tanárok (123 fő) a félév végén ennek a kérdőívnek egy tömörebb változatára (a továbbiakban értékelő rászter⁷) válaszolva összegezték tapasztalataikat.
3. A kipróbáló tanároknak (123 fő) a félév folyamán online munkanaplókban kellett fejezetenként (leckénként) értékelniük a könyvet (mivel félévkor kezdték el az értékelést, a korábban tanított órákról tömbösített, ún. visszatekintő munkanaplók keretében nyilatkoztak).
4. A monitorozást végző kollégák⁸ meglátogatták a kipróbáló tanárok óráit, illetve interjút is készítettek velük a félév folyamán.
5. A diákok véleményére is kíváncsiak voltunk: minden iskolában egy-egy osztály tanulói online vagy papíralapú kérdőívet töltöttek ki (összesen 479 diák), 7 iskolában pedig fókuszcsoporthoz interjúk is készültek velük.

6 A 9. évfolyamos szakiskolások alapsokasága a 2013/2014. tanévben 37 335 fő volt. A szakiskolában (teljes munkaidőben) tanító tanárok száma pedig 8910 fő. In: Statisztikai Tükör; Oktatási adatok, 2013/2014, KSH.

7 A tankönyvi minőség különböző elemeit numerikusan értékelhető kérdőív.

8 A monitorozásban részt vevő kollégák a következők voltak: Dr. Both Mária Gabriella, Ferencz Barbara Edit, Rajczai Emil, Tamásiné Makay Mariann, Tihanyi Katalin, Varga Zoltán.

Az elektronikus kérdőíveket úgy állítottuk össze, hogy abban a pedagógusoknak módjuk legyen véleményyt mondani a tankönyvi jóváhagyás minden fontos vonatkozásáról. A könnyebb feldolgozhatóság érdekében ötfokú skálán értékelhető állításokat alkalmaztunk, ugyanakkor lehetőséget adtunk szöveges indoklásra és kiegészítésre is. A diákok számára a pedagógusokénál szűkebb terjedelmű, „fogyaszthatóbb”, elsősorban a tankönyv tanulhatóságával kapcsolatos kérdéseket tartalmazó kérdőívet állítottunk össze.

A tankönyvi kipróbálás egyik fontos kérdése volt, hogy mennyiben befolyásolja a véleményeket a tankönyvhasználati idő növekedése, a tanári tapasztalatszerzés. Ennek megválaszolása érdekében a kutatás elején felvett részletes kérdőívet egy újabb követte a tanév végén. Az év végi kérdőív az első kérdőív rövidített, csak a tankönyv értékelésére vonatkozó részeket tartalmazó változata volt, ami valójában egy értékelési hálóként, raszterként tudott működni. A raszter kérdéseit már csak szűkebb körben, a kipróbáló tanárok körében kérdeztük le.

Az óralátogatások során a SZAKI-tankönyv tanórán történő alkalmazásáról, a tankönyv által kínált és a tanárok által felhasznált tanítási módszerekről szerezhettünk behatóbb ismereteket.⁹ A tanárokkal készült interjúk pedig elsősorban a tankönyvvvel kapcsolatos felhasználói attitűdökről, a tankönyv bevezetésének körülményeiről, valamint a tankönyv átfogó koncepciójának megítéléséről szolgáltak információval.¹⁰ Tanulmányunkban csak az egyes témaköröknél releváns eredményeket tüntetjük fel. A diákok körében készült felmérések eredményeit a tankönyvértékeléssel kapcsolatos egyes témaköröknél szintén érintjük.

A tanárok által kitöltött munkanaplók eredményei annyira részletgazdag információkkal szolgáltak a tankönyv anyagáról, minden egyes leckéjéről, hogy azok elemzésére ebben a tanulmányban nincs mód.¹¹

A kutatás összetett módszertani háttere¹² nagyon hasznos eredményeket hozott az egyes kutatási módszerek sikeres alkalmazhatóságának vizsgálatában és abban, hogy komplex képet tudjunk formálni a vizsgált tankönyv gyakorlati működéséről. A használat során megmutatkozó legfőbb előnyök és hiányosságok mind a diákok, mind a tanárok szemszögéből vizsgálhatókká, elemezhetőkké váltak. Fontos azonban azt is megjegyezni az eredmények elemzésekor, értelmezésekor, hogy a tankönyvről szóló tanári vélemények valójában számos esetben nem a tankönyvről, hanem a tankönyvet tanító pedagógusok szakmai attitűdjéről, beállítódásairól, pedagógiai kultúrájáról, felkészültségéről adtak információkat. A tankönyvek értékelése, fejlesztése, javítása során erre is figyeltünk. A kipróbálás tapasztalatainak összegzésekor, az átírás szempontjainak megfogalmazásakor érdemes elkülöníteni, hogy az eredmények melyik része tartozik az adott tankönyv korrigálásához, s mely megállapítások azok, melyek a tankönyvön kívüli megoldásokat igényelnek (pl. módszertani háttéranyagok, tanári segédanyagok, továbbképzések).

9 Összesen 168 órát látogattak a félév során a monitorozást végző kollégák.

10 Összesen 122 tanárral készült interjú.

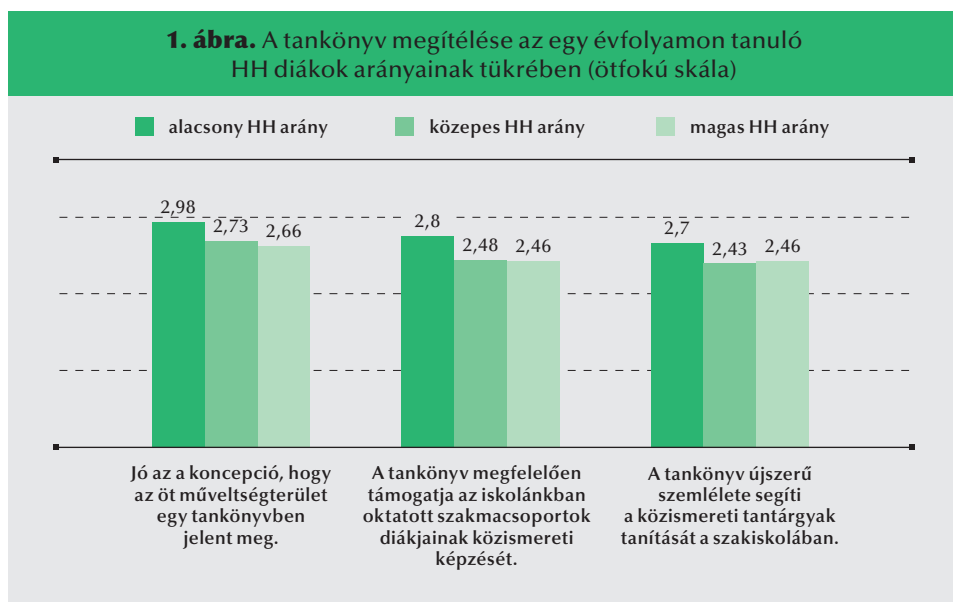
11 Ezeket az eredményeket tantárgyankénti összegző elemzések formájában továbbítottuk a szerzőknek, hogy az esetleges hibák kijavításához, a tankönyv átírásához és továbbfejlesztéséhez segítséget tudjunk adni. A kipróbálás tapasztalatai alapján a tankönyv átírására 2015 első negyedévében került sor.

12 Lásd A tankönyvkipróbálás módszerei és eszközei. Egy pilot kutatás tapasztalatai – Kerber Zoltán, Lakatos Zsombor.

A TANKÖNYVVEL KAPCSOLATOS ÁTFOGÓ ÉRTÉKELÉS

HETEROGÉN KÖZEG

A tankönyv értékelése során fontos kiemelni, hogy a szakiskolás diákok (előzetes tudásukat, készségeiket, képességeiket, illetve körülményeiket tekintve) meglehetősen vegyes csoportot alkotnak, óriási különbségek alakulnak ki az egyes szakiskolák között is. Egy ilyen közegben nagyon nehéz minden igényt kielégíteni. Ebből fakadóan a kritikák gyakran ellentmondásosak voltak, akár az egész tankönyv, akár egy-egy tantárgy vonatkozásában is. Sokan megfogalmazták, hogy nem elég egyszerű a könyv nyelvezete, míg néhányan „gyerekesnek” tartották a szöveget. Voltak olyanok, akik az általános iskolai tudást felfrissítő, az alapkészségek és kompetenciák fejlődését segítő elemeket, míg mások a tananyagot találták kevésnek. Általános tapasztalat volt, hogy a pedagógusok véleménye alapján a tankönyv kevésbé volt használható hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásában (1. ábra) és a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában. Ahol magas vagy közepes arányú a hátrányos helyzetű tanulók száma, ott volt a legkevésbé elfogadott a tankönyv koncepciója, újszerű szemlélete.¹³



¹³ A tanulók szociális helyzetére vonatkozóan a tanároktól kértünk adatot arról, hogy az adott 9.-es évfolyamon, amelyen a kipróbálás zajlott, mekkora a HH, illetve a HHH tanulók aránya. A beérkezett válaszok messze túlmutattak az országos átlagarányokon, ami abból is adódhatott, hogy a tanárok nem az évfolyamra vonatkozó pontos adatot diktáltak be, hanem saját meglátásaik alapján válaszoltak a kérdőív vonatkozó részeire. Így az eredményeket inkább egymáshoz való viszonyításban, semmint országos összehasonlításban tartjuk felhasználhatónak. Ebből kiindulva a magas, közepes, alacsony arányokat egyszerűen a válaszok alapján beérkezett arányok harmadoló pontjaiban (kb. 33%-nál) húztuk meg. Az ábrán feltüntetett 3 állítással való egyetértésük mértékét a kérdezett pedagógusoknak egy 5 fokú skálán kellett jelölniük, melyen az 1-es érték az egyet nem értést, az 5-ös érték pedig a teljes mértékű egyetértést jelölte. A feltüntetett értékek az évfolyamra jellemző HH tanuló-arány alapján létrejött csoportokon belüli átlagértékeket jelölik.

A TANKÖNYV KONCEPCIÓJÁNAK ÉRTÉKELÉSE

A 9. évfolyamos szakiskolai kísérleti tankönyv koncepciójának lényege egyfelől, hogy az öt közismereti tantárgy tananyagát egy kötetben tárgyalja (és ezt kihasználva a tantárgyak közötti kapcsolódási pontokat is bemutatja), másfelől csoportmunkára, projektfeladatokra épülő feladatokat tartalmaz, azaz a tananyag átadásának tevékenység-központú módjára épít, és az egy adott osztályt tanító pedagógusok együttműködését feltételezi.

Az interjúk és az óralátogatások tapasztalatai alapján a kipróbáló tanároknak csak a kisebbik része hasznosította a műveltségterületek összekapcsolásában rejlő lehetőségeket, és nem tartották ebből a szempontból előnyösnek az új koncepció alapján az öt tankönyv egy kötetben tartását. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az osztályközösség-építő program¹⁴ központi szervező elve – mint a tankönyv koncepciójának fontos eleme – nem volt minden pedagógus számára egyértelmű (1. táblázat).

1. táblázat. A tankönyvvel kapcsolatos tanári vélemények ¹⁵			
A TANKÖNYVVEL KAPCSOLATOS VÉLEMÉNYEK	ÖNKÉNTES (FÉLÉV ELEJI KÉRDŐÍV)	SZERZŐDÉSES (FÉLÉV ELEJI KÉRDŐÍV)	SZERZŐDÉSES (ÉV VÉGI RASZTER)
Jó az a koncepció, hogy az öt műveltségterület egy tankönyvben jelent meg.	2,8	3,0	3,4
A tankönyv újszerű szemlélete segíti a közismereti tantárgyak tanítását a szakiskolában.	2,5	2,9	3,3
Szükség lenne a különböző szakmacsoportokhoz jobban igazodó feladatokra is.*	3,6	3,5	3,9

*A magas érték hiányt jelöl.

Az év végi kérdőív eredményei alapján a tankönyv koncepciója és szemlélete valamivel elfogadottabbá vált a félévi felmérés eredményeihez képest a kipróbáló tanárok körében (az eredmények 0,4 átlagpontos növekedést mutatnak). Volt, aki ennek a véleményének a szöveges válaszokban is hangot adott: „A félév során megtapasztaltam, hogy milyen koncepció mentén épült fel a könyv. Jobban elmélyedve a fejezetekben, mindig valami új, érdekes részre bukkantam. Változtatta a szemléletemet az oktatás-szervezés során.”

14 Az osztályközösség-építő program a szakiskolai közismereti program középpontban álló tantárgya. Többről és másról van szó, mint a hagyományos osztályfőnöki órák esetében. Ezeken az órákon is „tananyagot” kell feldolgozni, amelyeknek célja azonban részben eltér a többi műveltségterületétől. Amíg a többi esetben elsősorban a közismereti tananyag elsajátítása áll a középpontban, amely elősegíti a szakmatanulást, itt a hangsúly azoknak a kompetenciáknak a fejlesztésére irányul, amelyek erősíthetik a tanulók beilleszkedését az iskolai és a szakképzést folytató közösségekbe. A cél ezért alapvetően az, hogy az osztályba járó tanulók idővel valódi közösséget alkossanak, mert ennek a kialakulása/kialakítása nagymértékben hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulók iskolával és tanulással kapcsolatos kedvezőtlen attitűdjei megváltozzanak.

15 A táblázatok első oszlopaiban azoknak a kitöltőknek a válaszai láthatóak, akik válaszoltak az átfogó kutatásindító kérdőívünkre, de nem álltak az OFI alkalmazásában, nem töltöttek munkanaplókat, „önkéntes” válaszadók voltak (559 fő). A másodikban az OFI által kiválasztott és a kipróbálásban alkalmazott „szerződéses” tanárok válaszai (123 fő), a harmadikban pedig a raszter értékei találhatóak, melyet szintén a kutatásban részt vevő előző, szűkebb tanári kör töltött ki (123 fő).

A megkérdezett diákoknak több mint kétharmada (68,6%) támogatta az új koncepciót, bár az ő szempontjuk – mint a fókuszcsoportos beszélgetések során kiderült – a tartalmi szempontok helyett inkább praktikus érveken alapult, hiszen öt helyett egy tankönyvet kellett magukkal hordaniuk.

A válaszok másrésztől viszont azt mutatják, hogy sem a tanárok, sem a diákok nem elégedettek azzal, amennyire a SZAKI-tankönyv a különböző szakmacsoportok HH diákjainak közismereti képzését támogatja. *Komoly igény van arra, hogy az egyes közismereti tantárgyak tananyagai a szakmacsoportok szakmai követelményeihez jobban igazodó feladatokat tartalmazzanak.* Ez az igény hangsúlyosabban jelent meg a reál tantárgyak, mint a humán tantárgyak esetében, és az 1. táblázatból az is látható, hogy a tankönyv tanítási tapasztalatának gyarapodásával az év végére az igény tovább nőtt. A diákok körében is az a vélemény figyelhető meg, hogy többségük (60%) a közismereti órák tananyagait nem, vagy alig tartja a szakmatanulás során hasznosíthatónak.

A tankönyvi fejezetek többféle/változatos tanulásirányítási formát és sokféle tevékenykedtetést javasolnak, ezek többségükben nem a frontális óravezetés hagyományaira építenek. Az óralátogatások és az interjúk viszont azt mutatták, hogy a vizsgálatba bevont *tanárok jelentős része a frontális munkaformákat látta célravezetőnek a szakiskolai oktatásban,* ebből adódóan a tankönyv feladatait saját tanítási gyakorlatukban kevésbé tartották megvalósíthatónak.¹⁶

Az óralátogatások tapasztalatai alapján a tanárok 71%-a frontális óravezetéssel tartja az órát, ez azonban általában kontraproduktív hatású: többen utaltak ugyanis arra, hogy a tanulókkal sokkal többet jegyzeteltetnek, az órán sokszor diktálással, táblára felírt vázlattal egészítik ki a hiányosnak vélt tankönyvet. Mindez nagymértékben megnövelte a füzetek szerepét az órákra készülés, illetve az önálló tanulás során. Ehhez kapcsolódóan elsősorban a segédanyagok, kiegészítő feladatgyűjtemények, munkafüzetek iránt mutatkozott határozott és általános, minden tantárgyra vonatkozó igény. Az eredmények azt mutatják, hogy ezen felül szükség lenne még további képzésekre, szemléletformálásra is.

Pozitívként értékelhető, hogy az év végi kérdőíves felmérés adatai alapján a kritikus tanárok közül voltak olyanok, akik elfogadóbban kezdtek viszonyulni a módszertanilag színesebb, változatosabb lehetőségeket kínáló tankönyvhöz. A diákokkal folytatott fókuszcsoportos beszélgetések több esetben is azt mutatták, hogy az interaktivitásban gazdagabb munkaformák nyerték el inkább a diákok tetszését.

További koncepcionális sajátossága a SZAKI-tankönyvnek, hogy a természeti ismeret műveltségterületben egyes jelenségekre fókuszálva, egy tantárgyba integrálva jelennek meg a fizika, a kémia, a biológia és a földrajz tudományterületek ismeretanyagai, ezzel holisztikus természettudományos szemléletet közvetítve a diákok számára. Ez a megközelítési mód jelentősen eltér a természettudományos oktatás eddigi gyakorlatától – a négy tantárgyat egymástól függetlenül tanítják a szaktanárok a tantárgy saját logikája és felépítése szerint. A természettudomány műveltségterületnél sok tanár számolt be arról, hogy számukra nehézséget jelentett a műveltségterület tartalmának közvetítése, mivel nem érezték magukat kellőképpen kompetensnek

¹⁶ Sajátos ellentmondás figyelhető meg abban, hogy szinte minden pedagógus megfogalmazta, hogy komoly kihívást jelent az iskolai tanulási környezet megváltozása, ám a módszertani megújulás igénye kevesekben fogalmazódik meg.

azoknak a területeknek az oktatásában, amelyekről nem rendelkeztek szaktanári végzettséggel.¹⁷

TANESZKÖZFEJLESZTÉS SZÜKSÉGESSÉGE A SZAKI-TANKÖNYVHÖZ

A félévi és az év végi kérdőívben is kíváncsiak voltunk arra, hogy a tanárok mely taneszközöket tartanak szükségesnek a szakiskolai közismereti tárgyak oktatása során.

Már a félévi értékelő kérdőív válaszaiból is egyértelműen látszik, hogy *a tanárok a papíralapú taneszközök (munkafüzetek, feladatlapok) fejlesztését preferálnák elsősorban*. Több mint a válaszadók fele tartotta ezeket szükségesnek, ugyanakkor az elektronikus munkafüzet, a tankönyvhöz kapcsolódó webes alkalmazások, illetve az interaktív digitális munkafüzet kevéssé voltak népszerűek. Ez nem tudható be egyszerűen annak, hogy az online eszközök még nem elég elterjedtek a tanítási gyakorlatban, hiszen az elektronikus feladatbank és az interaktív digitális feladatgyűjtemény is aránylag népszerű taneszközök voltak – a kérdezettek harmada tartotta ezek fejlesztését is fontosnak. Valószínűsíthető, hogy a digitális munkafüzetek iránti igény azért nem meghatározó, mert az iskolák nagy részében a tanulókat még nem látták el az ezek használatához szükséges digitális taneszközökkel, másrészt a tantermek zömében nincs internetkapcsolatra lehetőség.

A tanítási tapasztalat megerősítette a tanárokból, hogy *a SZAKI-tankönyv hatékony alkalmazásához szükség lenne elsősorban papíralapú munkafüzetre, de jelentős azoknak az aránya is, akik igénylik a digitális tartalmakat is, elsősorban szintén a feladatok terén*. Ez indokolhatja azt is, hogy a szerződéses tanárok minden taneszköz fejlesztésére nagyobb igényt mutattak, mint az önkéntes válaszadók. Négy területen nőtt nagymértékben a tankönyvi kipróbálást követően az igény: a tanárok döntő többsége (70,7%-a) még inkább szeretne *papíralapú munkafüzetet*, emellett a *digitális anyagok is népszerűek*, 45,5% szeretne digitális feladatgyűjteményt, 32,5% digitális munkafüzetet, 34,4% webes alkalmazásokat. A tantárgyak szerinti bontás azt mutatja, hogy a *digitális tananyag iránt a természetismeret tanító pedagógusok* körében volt a legnagyobb az érdeklődés.

A fentieket támasztották alá az év végi kérdőív szóveges válaszai is. A pedagógusok különféle segédanyagokat igényelnének, melyeket a tankönyv kiegészítéséhez használnának. A térképek alacsony száma és mérete miatt szeretnék *térképgyűjteményt*, emellett többen javasolták a könyv kiegészítését *kislexikonnal, fogalomtárral*. A szöveggyűjtemény bővítését is javasolták néhányan.

17 Ennek a kérdéskörnek az elemzésére a műveltségterületek szerinti bontásnál részletesebben visszatérünk.

A TANKÖNYV RÉSZLETES ÉRTÉKELÉSE – A TANKÖNYV MINŐSÉGÉT BEFOLYÁSOLÓ ELEMEL

A következőkben azt a nyolc szempontot¹⁸ vizsgáljuk meg, mely a félév eleji átfogó kérdőívben és az év végi raszterben egyaránt helyet kapott a tankönyvi minőség értékelésével kapcsolatban. A következőkben e nyolc szempontra érkezett válaszok átlageredményeit tantárgyankénti bontásban is feltüntetjük. A tanárok egységesen minden szempont szerint a legkritikusabbak a matematika fejezettel voltak, és leginkább az osztályközösség-építő fejezetet értékelték jónak. A különböző szempontok esetében – ahol a beérkezett adatok és vélemények releváns információval szolgáltak – feltüntetjük a diákoktól érkezett véleményeket is. Körükben is általános tendencia volt, hogy a matematika tantárgyat minősítették a tantárgyak közül a legtöbb kérdésben a legrosszabbnak, az osztályközösség-építő program elsőbbsége azonban a tanulók körében nem volt minden esetben ennyire egyértelmű.

A tankönyv életszerűsége, érdekessége

A félévi értékelő kérdőív alapján azt mondhatjuk, hogy a mindennapi életből vett példákkal a tanárok többsége elégedett volt, ugyanakkor a tanultak gyakorlati vonatkozásának bemutatását és a mindennapi élettel kapcsolatos tapasztalatok magyarázatát közepesen rosszabbra értékelték, ami azt mutatja, hogy ezen a téren többet várnak a tankönyvtől. *A tankönyv életszerűségét a válaszadó pedagógusok a közepesen jobbra értékelték, sőt év végére a „tanulók megszólítása” kivételével még nőttek is az ezekre a szempontokra adott pontszámok átlagai (2. táblázat).*

2. táblázat. A tankönyv életszerűsége, érdekessége			
A TANKÖNYV ÉLETSZERŰSÉGE, ÉRDEKESSÉGE	ÖNKÉNTES (FÉLÉV ELEJI KÉRDŐÍV)	SZERZŐDÉSES (FÉLÉV ELEJI KÉRDŐÍV)	SZERZŐDÉSES (ÉV VÉGI RASZTER)
A tananyag megértését a mindennapi életből vett példákkal segíti.	3,25	3,52	3,79
A tankönyv szövege igazodik a fiatalok által használt nyelvhez.	2,93	3,14	3,55
A tankönyv / Bemutatja a tanultak gyakorlati vonatkozásait (alkalmazásuk különböző lehetőségeit).*	2,82	2,99	3,21
A tankönyv / Segíti a tanulót a mindennapi életben tapasztalt jelenségek megértésében.*	2,79	3,17	3,51
Stílusa közvetlen, személyes, képes a tanulók megszólítására. / A tankönyv képes a tanulók megszólítására.*	3,34	3,83	3,41

* / jellel és dőlt betűvel jelöltük az év végi kérdőív megfogalmazásbeli különbségeit.

18 Ez a nyolc szempont a következő: 1. életszerűség, érdekesség, 2. olvashatóság, érthetőség, 3. szerkezet és tartalom, 4. szemléletesség, 5. gondolkodtatás, 6. tanulásirányítás, 7. önellenőrzés, önértékelés, értékelés, 8. társadalmi felelősségvállalás. A félévi kérdőívben ezen felül még két külön szempont is megjelent (szakmaiság, személyesség), de az év végi értékelő raszterben ezeket beolvasztottuk a többi nyolc szempont kérdései közé.

Meg kell jegyeznünk azt is, hogy ebben a kérdésblokkban egyértelműen magasabb pontszámú értékelést adott a kipróbálásban részt vevő 123 szerződéses kolléga.

A félév eleji és az év végi kérdések eredményeinek összehasonlítását nehezíti, hogy az év végi kérdőív esetében – mint azt már korábban jeleztük – egyes kijelentéseket pontosítottunk, egyszerűsítettünk (lásd a 2. táblázatban). A változások terén leginkább feltűnő, hogy azt a kijelentést, hogy a tankönyv képes a tanulók megszólítására, jelentős mértékben alacsonyabbra értékelték a kipróbálásban részt vevő tanárok. Ezt a változást az is okozhatta, hogy az év végén már nem kérdeztünk rá a stílus közvetlen voltára, így egyoldalúbbá vált a megközelítés. *A többi kijelentés esetében az értékelések javultak, amiből azt szűrhetjük le, hogy a tanítás során a tankönyv az órán viszonylag jól használható volt, a szöveg többnyire igazodott a fiatalok által használt nyelvhez, a példák legtöbbször megfelelően működtek, és segítettek a mindennapi jelenségek megértését.*

Ebben a kérdéskörben a tantárgyak szerinti bontásban alapvető problémaként azt emelték ki a pedagógusok, hogy a matematika és a történelem fejezetek esetében a tananyag nem mutatja be a tanultak gyakorlati vonatkozásait, illetve a természetismeret és a történelem fejezeteknél a tananyag szövegét nem tartották a fiatalok nyelvhasználatához igazodónak.¹⁹

Ennél a témakörnél különösen fontosnak ítéltük a tanárok véleményeinek összevetését a tanulókéval, hiszen a tankönyv érdekességével és életszerűségével kapcsolatban a diákok tekinthetők az elsődleges referenciacsoportnak. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulók véleménye ebben a kérdésben leginkább a kipróbálásban hivatalos úton részt nem vevő, a kérdőívet a félév elején önkéntesen kitöltő pedagógusok véleményével vág egybe. Többségük közepes értékelést adott a tankönyv tananyagának a mindennapi életben való hasznosíthatóságára (ötértékű skálán 2,89 lett az átlagpontszám).

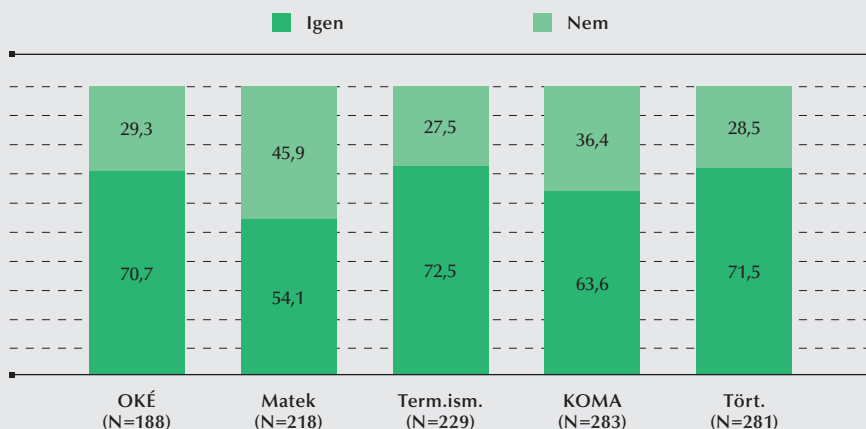
A tantárgyak témáinak érdekességét a diákok körében tantárgyankénti bontásban vizsgáltuk, és mint látható, ebben a kérdésben a diákok értékelésében a matematika végzett az utolsó helyen, és a természetismeret tárgyat ítélték meg a legjobbnak (2. ábra).

Megjegyzendő, hogy a diákok értékelésében a tankönyv érdemei nehezen választhatóak külön a tanári munka értékelésétől.

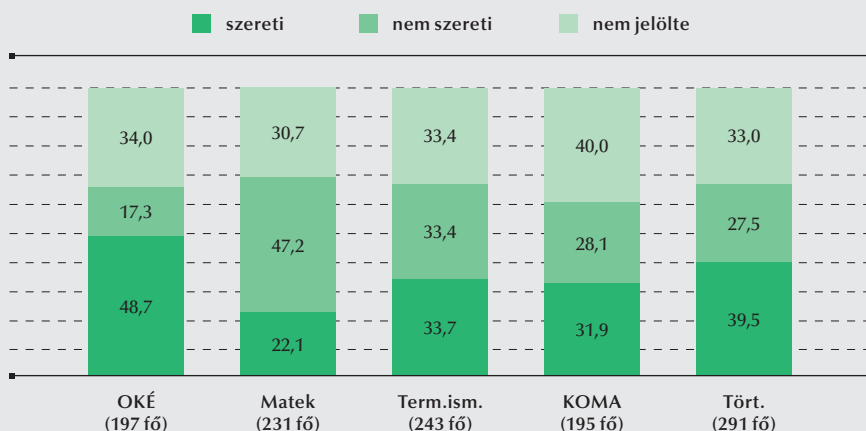
A 3. ábra azt mutatja, hogy az egyes tantárgyak mennyire voltak népszerűek azoknak a tanulóknak a körében, akik az adott tantárgyat a SZAKI-tankönyvből tanulták. Látható, hogy az OKÉ és a történelem tárgyakat szereti tanulni az új tankönyvből arányaiban a legtöbb diák, és a matematika volt magasan a legnépszerűtlenebb. Az itt megfigyelhető tendenciák nagyjából egybevágnak az érdekesség elbírálásánál tapasztalható tendenciákkal.

19 A műveltségterületek szerinti bontásnál – miként azt az elemszámok is mutatják – a félévi kérdőív eredményeit közöljük, összevonva az önkéntes és a kipróbálásban részt vevő pedagógusoktól érkezett eredményeket.

2. ábra. Diákvélemények: Az adott tantárgy témái érdekesek a tankönyvben



3. ábra. Műveltségterületek népszerűsége



A tankönyv olvashatósága és érthetősége

A félévi értékelő kérdőív válaszai vegyes eredményeket mutatnak ebben a kérdésben. A tankönyv érthetőségére vonatkozó kérdésben a válaszok elégedettséget tükröznek az idegen szavak magyarázatára, használatára, a szabatos fogalmazásra és a tankönyv stílusára vonatkozólag. Másrészről, ha a szövegértés felől közelítjük meg a kérdést, akkor problémákat jeleznek a tanárok a szakszavak mennyiségével és a szóhasználattal kapcsolatban (3. táblázat).

A szöveges válaszok ebben a kérdéscsoportban sok esetben egymásnak ellentmondóak voltak. Egyesek túlságosan leegyszerűsítettnek és így kevésbé informatívnak találták a tankönyv szövegét, és nehezményezték a túlzott egyszerűsége, tömör-

3. táblázat. A tankönyv olvashatósága és érthetősége

A TANKÖNYV OLVASHATÓSÁGA ÉS ÉRTHETŐSÉGE	ÖNKÉNTES (FÉLÉV ELEJI KÉRDŐÍV)	SZERZŐDÉSES (FÉLÉV ELEJI KÉRDŐÍV)	SZERZŐDÉSES (ÉV VÉGI RASZTER)
A szövegben előforduló idegen szavak magyarázata megfelelő.	3,41	3,63	3,38
A fogalmak definíciója érthető.	3,28	3,58	3,50
A különböző szövegtípusok (elbeszélő, leíró, elemző, értekező) aránya megfelel az adott korosztály tipikus fejlettségi szintjének.	3,01	3,48	3,49
A mondatok hossza/összetettsége megfelel a tanulók nyelvi fejlettségének.	2,93	3,24	3,44
A tankönyv szóhasználata illeszkedik a tanulók előzetes tudásához.	2,71	3,00	3,35
A szakszavak mennyisége összhangban van a tanulók szövegértési képességeivel.	2,74	3,01	3,32

ségre törekvő nyelvhasználatot. Mások viszont azt állították, hogy a tankönyv szövege bonyolult, meghaladja a szakiskolás tanulók nyelvhasználati szintjét, és ezért nem érthető, nem használható számukra. Ezekből az eredményekből kiindulva ennél a kérdéskörnél különösen fontosnak tartottuk, hogy több szempontú elemzés során vizsgáljuk ezeknek a szélsőségesen eltérő véleményeknek a hátterét, okait.

Ha tantárgyak szerinti bontásban értékeljük a véleményeket, az érthetőség terén két probléma jelent meg a reáltantárgyaknál, és egy olyan problémát is találtunk, amely minden tantárgy esetében átfogóan jelentkezett: *a matematika és a természetismeret területén* úgy nyilatkoztak a megkérdezettek, hogy *a szakszavak mennyisége nincs összhangban a tanulók szövegértési képességeivel, és a mondatok hossza és összetettsége nincs összhangban a diákok nyelvi fejlettségével. Átfogóan (minden tantárgyra vonatkozóan) pedig azt emelték ki problémaként, hogy a tankönyv szóhasználata nem illeszkedik a tanulók előzetes tudásához.*

A mélyebb háttérvizsgálatok rámutattak, hogy *a tanárok meglátása szerint átfogó probléma a szociálisan hátrányosabb helyzetű, illetve motiválatlanabb diákok esetében, hogy a tankönyv anyaga bonyolult, több szempont alapján (a szóhasználat, a szövegek hossza és összetettsége, valamint a magyarázatok bonyolultsága terén) is felülmúlja a diákok képességeit, és nem illeszkedik a tanulók előzetes tudásához.*

Értelemszerűen adódik ez abból, hogy ezeknek a diákoknak a körében nagyobb arányban fordulnak elő olyan tanulók, akik nincsenek a tananyag elsajátításához megfelelő olvasási képességek birtokában. Az eredmények alapján kérdésként merül fel, hogy egyféle, egységes tankönyvvel megfelelően lehet-e támogatni a heterogén szakiskolai diákság képzését.

A diákvélemények ebben az esetben inkább az év végi raszter eredményeit erősítették meg, hiszen a tankönyv szövegének érthetőségére 3,4-es átlagértéket adtak, és egyötödnél is kevesebb volt azok aránya, akik inkább nehezen érthetőnek ítélték a tankönyvet.

A tananyag szerkezete és tartalma

A félévi értékelő kérdőívben a tananyag szerkezetét tekintve a tanárok elégedettek voltak a tipográfiai megoldásokkal és a tartalomjegyzékkel. *Hasznosnak tartották, hogy a tankönyv jelzi a tantárgyak közötti kapcsolatot.* A tartalomhoz kapcsolódóan pozitívan értékelték, hogy az előszók hasznos ismereteket tartalmaztak a tankönyvhasználatról. *A leckék struktúrájával, tagolásával, kohéziójával kapcsolatban azonban elégedetlenség mutatkozott,* és sokan a tanulás-módszertani megoldásokat sem találták a tanulók fejlettségének megfelelőnek. Problémaként merült fel továbbá egyes tanárok számára, hogy a tankönyv tananyaga és a kerettanterv nem minden esetben fedte egymást (ez legfőképpen a történelem esetében jelent meg), és a tanárok nem tudták, miként oldják fel ezt az ellentmondást (4. táblázat).²⁰

4. táblázat. A tananyag szerkezete és tartalma			
A TANANYAG SZERKEZETE ÉS TARTALMA	ÖNKÉNTES (FÉLÉV ELEJI KÉRDŐÍV)	SZERZŐDÉSES (FÉLÉV ELEJI KÉRDŐÍV)	SZERZŐDÉSES (ÉV VÉGI RASZTER)
A tipográfiai megoldások (pl. színkód, piktogramok) segítenek eligazodni.	3,71	4,02	3,93
Hasznos, hogy a tantárgyak közötti kapcsolatokat jelzi a tankönyv.	3,75	3,98	4,23
A tartalomjegyzék segíti a tanulókat a tájékozódásban.	3,57	3,78	3,82
Tartalma megfelel a kerettantervben foglaltaknak.	3,35	3,25	3,62
A jelzett tantárgyak közötti kapcsolatokat gyakran használom a tankönyv tanítása során.	3,03	3,19	3,49
A leckék egymásra épülnek, logikusan tagolt rendszert alkotnak.	2,74	2,82	3,07
A tananyag mennyisége megfelelő.	2,69	2,69	3,12
Az ismeretelemek (pl. nevek, fogalmak, adatok, képletek) mennyisége túl sok a rendelkezésre álló időhöz képest.	2,96	2,92	NA
Az ismeretelemek (pl. nevek, fogalmak, adatok, képletek) és feladatok aránya megfelelő. ²¹	NA	NA	2,83
A kérdések, feladatok mennyisége (1 = túl kevés, 2 = kevés, 3 = megfelelő, 4 = sok, 5 = túl sok).*	NA	NA	2,37
Az ismeretelemek mennyisége (1 = túl kevés, 2 = kevés, 3 = megfelelő, 4 = sok, 5 = túl sok).*	NA	NA	2,84

*Itt a 3-as érték jelöli az optimumot.

A félév végén a tanárok kevésbé pozitív, de még mindig elégedettséget tükröző válaszokat adtak a tipográfiai megoldásokra, a többi kérdés esetében pedig javult a könyv megítélése. Jobb lett a kerettantervnek való megfelelés értékelése is a monitorozásban részt vevő tanárok körében, vélhetően a tanítás során felfedezték az egyes témakörök és a kerettantervben leírtak összefüggéseit.

20 A tanév közben korrigált kerettantervekről a pedagógusok nem szereztek széles körben tudomást.

21 Az utolsó három item csak a tanév végi kérdőívben szerepelt.

Három új item is bekerült az év végi kérdőívbe (4. táblázat utolsó három sora). Az új kérdésekre adott válaszokból kiderült, hogy az ismeretelemek és a feladatok arányát a tanárok többsége nem tartotta megfelelőnek. Leginkább a kérdések/feladatok mennyiségét kevesellték.

A tananyag szerkezetéről adott szöveges vélemények nem voltak egységesek. *Volt, aki jónak találta a szerkezetet, és volt olyan is, aki zavarosnak ítélte.* Néhányan jelezték, hogy az első benyomásuk negatív volt, de a könyv használata során ez a véleményük megváltozott. A szöveges válaszok mellett az interjúk tapasztalatai is azt mutatták, hogy javítana a szerkezeten és jobban segítené az önálló tanulást, ha a tankönyv témaköröket követő összefoglalásokat is tartalmazna.

A tananyag szerkezete és tartalma szempontjából a műveltségterületek szerinti bontás több esetben is szignifikáns különbségeket mutat. *A tananyag mennyiségét főként a matematika, természetismeret és történelem anyagrészekben kevesellték a pedagógusok.* Az év végi kérdőív eredményeiből jól látszik, hogy míg a reáltárgyaknál a feladatokat hiányolták, addig a történelem esetében az ismeretelemek mennyiségét találták kevésnek. *A tananyag felépítése, a leckék közötti logikus rendszer szempontjából a kommunikáció és magyar, a matematika, illetve a természetismeret fejezetnél jeleztek jelentősebb problémát a tanárok. Ez utóbbi tárgy esetében alapvetően a természettudományos területek egy természetismeret tantárgyban való kezelése jelenthetett az egyes tantárgyi területek szaktanárainak problémát.* A kérdések, feladatok és az ismeretelemek arányát szintén a KOMA, természetismeret és matematika tantárgyak esetében nem találták megfelelőnek a tanárok. Legmarkánsabban a matematika területén jelezték, hogy az ismeretanyag mennyiségét soknak, a feladatokat pedig nagyon kevésnek ítélik.

A diákokkal készített fókuszcsoporthoz tartozó interjúk, valamint az óralátogatások tapasztalatai is azt mutatták, hogy a diákok a színkód alapján képesek tájékozódni a tankönyvben,²² el tudják különíteni az egyes műveltségterületek anyagrészeit, és azokban az esetekben, amikor a szaktanárok rámutattak a műveltségterületek közti összefüggésekre, érdekesnek találták azokat. Ugyanakkor a tananyagon belüli kiemelések, tipográfia logikáját sok esetben (pl. a matematika tantárgynál) nem tudták értelmezni, nem tartották következetesnek. A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk során több tantárgy esetében is jelezték a tanulók, hogy az egyes fejezetek információtartalma annyira tömör és vázaltszerű, hogy tanári útmutatás nélkül számukra követhetetlen.

A tankönyv szemléletessége

A tankönyv illusztrációi a vélemények szerint megfelelnek az elvárásoknak (5. táblázat).

A szöveg és kép aránya esetében kissé kritikusabbá váltak a tanárok a félév végére, de a 3,59 érték még mindig azt jelzi, hogy ezen a területen sincs probléma. A többi szempont szerint pedig jobb lett a könyv megítélése.

A tantárgyakra lebontott értékelés is elégedettséget mutat az összes műveltségterület esetén a szemléletesség kérdésében, és a *kérdőív szöveges válaszai, valamint az interjúk tapasztalatai szerint a tanárok alapvetően elégedettek a képanyaggal.*

22 A tankönyvben található különböző műveltségterületek tananyaga a margókon feltüntetett színjelzések alapján olvasás nélkül is könnyen elkülöníthető egymástól.

5. táblázat. A tankönyv szemléletessége

A TANKÖNYV SZEMLÉLETESSEGE	ÖNKÉNTES (FÉLÉV ELEJI KÉRDŐÍV)	SZERZŐDÉSES (FÉLÉV ELEJI KÉRDŐÍV)	SZERZŐDÉSES (ÉV VÉGI RASZTER)
A tankönyv vizuális elemei könnyen érthetőek.	3,70	3,66	3,78
Az illusztrációk segítik a szöveges információk megértését.	3,61	3,76	3,84
A szöveg-kép arány megfelelő.	3,53	3,72	3,59
Az illusztrációk önálló információhordozóként is működnek a tankönyvben.	3,38	3,47	3,58
Az illusztrációk segítséget adnak az információk rendszerezéséhez.	3,39	3,48	3,6
Az illusztrációkhoz érdekes kérdések/feladatok kapcsolódnak.	3,31	3,41	3,45

Ugyanakkor többen megjegyezték, hogy a képek mérete nem megfelelő, és sokan hiányolták a képaláírásokat, hivatkozásokat is.

A diákok értékeléséből is az derül ki, hogy a többségük a szemléletesség szempontjából megfelelőnek ítéli a tankönyvet (3,5-ös átlagérték született erre a kérdésre²³). A fókuszcsoportos beszélgetések is azt mutatták, hogy *szinte minden diák szépnak és korszerű megjelenésűnek tartotta a tankönyvet, elégedett volt annak külalakjával*. Ugyanakkor kritikai megjegyzések is születtek: több fejzet esetében zsúfoltnak tartják a tankönyv egyes oldalait, ami esetenként hátráltatta a tartalmi megértést; voltak, akik azt említették, hogy a szemléltetésre szolgáló ábrákat, rajzokat, képeket nem minden esetben tudták a szöveghez kötni; illetve hogy kellő magyarázat híján nem minden ábrát tudtak értelmezni.

A gondolkodtatás segítése

A tankönyvet a megkérdezettek a gondolkodtatás különböző szempontjaiból átlagosra értékelték. A félév végére az értékelések javultak, a pedagógusok a gondolkodtatás minden elemét közepesenél jobbra értékelték (6. táblázat). Mindez azért érdekes

6. táblázat. A gondolkodtatás segítése

GONDOLKODTATÁS	ÖNKÉNTES (FÉLÉV ELEJI KÉRDŐÍV)	SZERZŐDÉSES (FÉLÉV ELEJI KÉRDŐÍV)	SZERZŐDÉSES (ÉV VÉGI RASZTER)
A tankönyv lehetőséget ad a gondolkodási képességek tananyaghoz kapcsolódó fejlesztésére.	3,09	3,53	3,59
Lehetőséget nyújt a kritikai gondolkodás fejlesztésére.	3,07	3,49	3,42
Tartalmaz problémamegoldó képességet fejlesztő feladatokat.	3,11	3,29	3,36
Lehetőséget teremt egy-egy téma, probléma sokoldalú megközelítésére.	3,07	3,43	3,53
Tartalmaz ismeretek alkalmazását segítő feladatokat.	3,05	3,16	3,24

23 A tankönyv szemléletességére vonatkozó állításra .

eredmény, mert a szöveges válaszok esetében néhányan éppen e téren jeleztek problémát, úgy vélték, a feladatok nélkül a gondolkodtatás is nehezen valósítható meg (tehát a kategóriát az önellenőrzéssel állították szoros kapcsolatba).

A tantárgyak szerinti bontás rámutat az átlagos érték mögötti megbúvó jelentős eltérésekre míg az OKÉ fejezetekkel elégedettek a tanárok, addig a matematika esetében minden területen átlag alatti értékelést adtak. A negatívabb vélemények a feladatokra vonatkoznak, ez abból fakad, hogy a matematika fejezetekhez nem kapcsolódik példatár, amit a tanárok alapvető hiányossággként értékeltek. A gondolkodtatás területén az osztályközösség-építés, a magyar és a történelem anyagrészénél nem jeleztek problémát a tanárok. Ebben a kérdéskörben a diákoktól nem gyűjtöttünk információt.

Tanulásiirányítás

A tankönyv koncepciójával kapcsolatban már kitértünk arra, hogy a tankönyvi fejezetek többféle/változatos tanulásiirányítási formát és sokféle tevékenykedtetést javasolnak, és ezek többségükben nem a frontális óravezetés hagyományaira építenek. Az óralátogatások és az interjúk tapasztalatai azonban azt mutatják, hogy az órák túlnyomó többségében a frontális óraszervezés jellemző. A kérdőíves felmérés eredményei alapján – az óralátogatási tapasztalatoktól függetlenül – a tanulásiirányítás terén is inkább jónak mondható a tankönyv fogadtatása. *A tanárok elsősorban a változatos munkaformákat emelték ki pozitívumként, és a differenciált tanulásszervezés terén várnak még fejlesztéseket (7. táblázat).*

7. táblázat. Tanulásiirányítás			
TANULÁSIIRÁNYÍTÁS	ÖNKÉNTES (FÉLÉV ELEJI KÉRDŐÍV)	SZERZÓDÉSES (FÉLÉV ELEJI KÉRDŐÍV)	SZERZÓDÉSES (ÉV VÉGI RASZTER)
A feladatok elvégzéséhez változatos tevékenységformákra van szükség (kísérletek, szöveg- és térképelemzések, rajzos feladatok stb.).	3,28	3,54	3,80
Feladatleírásai érthetőek, pontosak.	3,28	3,58	3,67
Többféle tanulási módszerrel ismerteti meg a tanulókat.	3,17	3,32	3,51
Kérdésekkel és feladatokkal segíti az új ismeretek rögzítését.	3,07	3,25	3,22
A tankönyv módszerei lehetőséget adnak a differenciált tanulásszervezésre.	2,88	3,09	3,17
Az ajánlott tanulás-módszertani megoldások megfelelnek a tanulók életkorának és fejlettségének.	2,83	3,09	3,32

Itt is megfigyelhető az a szinte általános tendencia, hogy a kipróbálásban részt vevő tanárok jobbnak látták a könyvet, mint az önkéntes kitöltők, továbbá hogy a fél-éves tanítási tapasztalatot követően a tanulásiirányítás tekintetében is magasabbra értékelték a könyvet a pedagógusok.

Tanulásiirányítási módszerek tekintetében is jobban teljesítettek a humán tárgyak a reáltudományokat felölölő tantárgyaknál a válaszadók szerint. Ebben a témakörben is a matematikát utasították el a leginkább a tanárok. A tankönyv fejlesztése

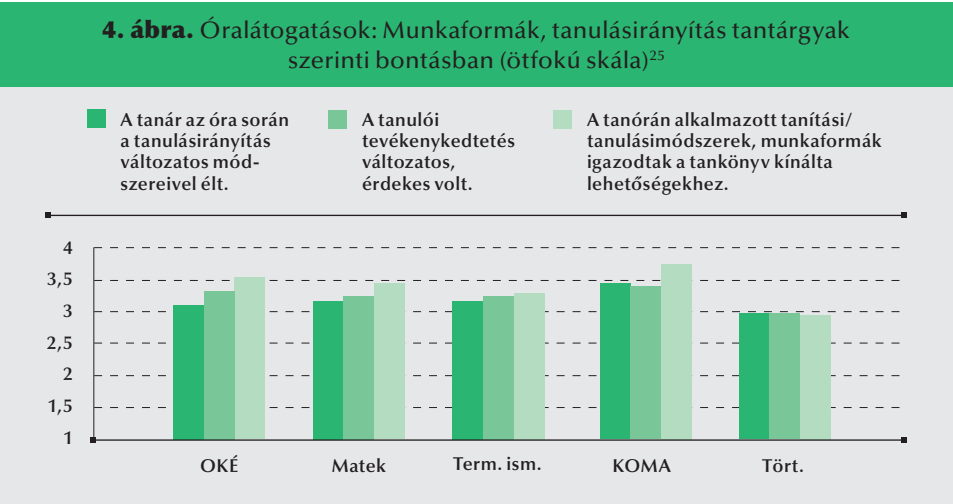
szempontjából a differenciált tanulásszervezési formák alapvetően fontosak. Különösen nagy igény mutatkozott ez iránt a matematika területén.

A diákok körében rákérdeztünk a különböző munkaformák előfordulásának gyakoriságára is tantárgyak szerinti bontásban (8. táblázat).²⁴

8. táblázat. Diákvélemények: Munkaformák, tanulásirányítás tantárgyak szerint (%)						
A KÖVETKEZŐ ÓRÁKON	GYAKRAN DOLGOZUNK EGYEDÜL	GYAKRAN DOLGOZUNK PÁRBAN	GYAKRAN DOLGOZUNK CSOPORTBAN	A CSOPORT-MUNKÁ SORÁN TÖBBET ÉS JOBBAN TANULUNK	INTERAKTÍV TÁBLÁT IS HASZNÁLUNK	ELEM-SZÁM
OKÉ	34,1	56,7	59,4	61,1	27,5	185
Matek	63,6	60,2	34,9	46,8	29,0	214
Term.ism.	52,6	49,3	42,2	51,6	31,9	223
KOMA	51,4	51,6	44,8	52,0	24,8	277
Tört.	54,2	42,9	38,6	48,2	35,6	277

Látható, hogy az OKÉ és a KOMA kivételével a többi tantárgy esetében az egyéni munka a legelterjedtebb, ezt követi a páros és a csoportos munka előfordulási aránya. A KOMA annyiban jelent kivételt, hogy a páros munka ebben a tantárgyban elterjedtebb, mint az egyéni, az OKÉ esetében pedig éppen fordított a helyzet, itt a csoportos munkáról számoltak be a legnagyobb arányban, és az OKÉ esetében minősítették a leghatékonyabbnak is a csoportos munkát.

A munkaformák változatossága szempontjából az óralátogatások eredményei is hasznos információval szolgálhatnak (4. ábra).

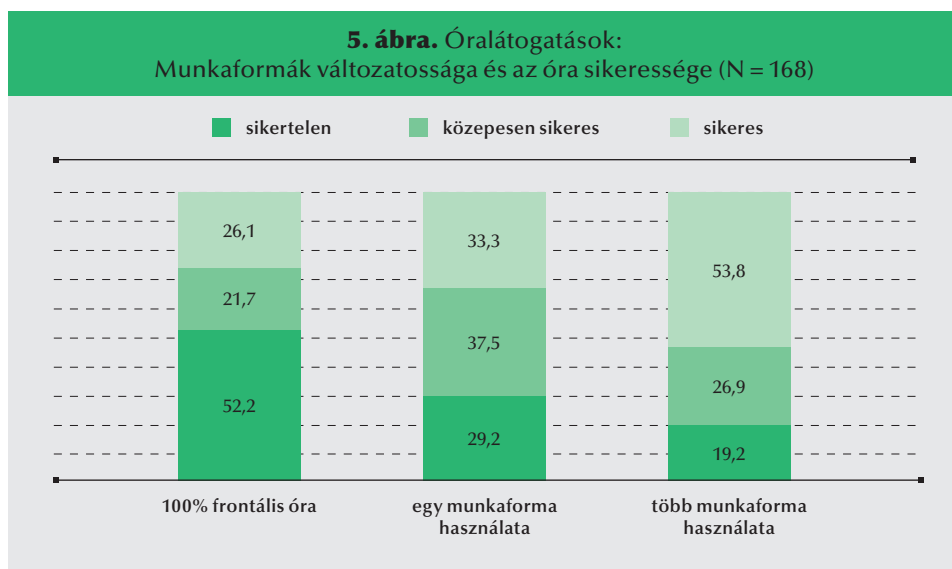


24 A munkaformák elterjedtségét eldöntendő kérdések formájában vizsgáltuk, melyekben arra kérdeztünk rá, hogy az adott munkaforma gyakran előfordul-e az adott tanórán.

25 Az itt előforduló kérdések esetében is arra kértük az óralátogató kollégákat, hogy egytől ötig terjedő skálán értékeljék az általuk látogatott órákat. Az ábra 168 óralátogatás eredményeit mutatja.

Ezek alapján elmondhatjuk, hogy a *kommunikáció-magyar órákat tartó tanárok éltek a legváltozatosabb módszertani eszközökkel*, és ők használták ki leginkább a tankönyv kínálta lehetőségeket is.

Az óralátogatások tapasztalatai arra is rámutattak, hogy a tananyag megértése és az órai aktivitás alapján sikeresebbnek minősítették a monitorozók azokat az órákat, ahol többfajta munkaformát alkalmaztak a tanárok (5. ábra).



A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk eredményei is azt mutatják, hogy azok a diákok lelkesednek jobban a könyvtérben, ahol a tanár kihasználja az egyes tananyagok esetében a könyvben rejlő módszertani lehetőségeket. (Legjobb példa erre a KOMA-ban a projektfeladat, amit az interjúk alapján sok tanár kivitelezhetetlennek tart, de ahol megvalósult, a diákok nagyon lelkesedtek érte.)

Az interaktív táblák elterjedtsége egyik tantárgy esetében sem volt jellemző (legnagyobb arányban a történelem tantárgy esetében számoltak be a diákok az interaktív táblák használatáról, de ez sem jelentett többet a válaszadók harmadánál), így az órák megítélésében sem volt meghatározó szerepük.

Önellenőrzés, önálló tanulás, értékelés

A SZAKI-tankönyv értékelése során a *legkritikusabb terület az önellenőrzés* kérdésköre volt. Ez összefügg azzal, hogy a pedagógusok több tantárgynál is hiányolták a feladatokat és a kérdéseket. Ez a probléma a kutatás folyamán állandóan visszatért, ennek a területnek az orvoslását várják a könyv átdolgozásától leginkább a tanárok.

Az önellenőrzés és értékelés terén az önkéntes válaszadók értékeléseiből az a kép rajzolódik ki, hogy a tankönyv nem ad megfelelő lehetőséget arra, hogy a tanuló egy-egy rész tanulását követően ellenőrizni tudja, mindent pontosan megértett-e; illetve nem nyújt megfelelő segítséget abban, hogy akár a tanulók, akár a tanárok értékelni tudják a diákok tudásának gyarapodását (9. táblázat).

9. táblázat. Önellenőrzés, önálló tanulás, értékelés

ÖNELLENŐRZÉS, ÖNÁLLÓ TANULÁS, ÉRTÉKELÉS	ÖNKÉNTES (FÉLÉV ELEJI KÉRDŐÍV)	SZERZŐDÉSES (FÉLÉV ELEJI KÉRDŐÍV)	SZERZŐDÉSES (ÉV VÉGI RASZTER)
Kérdésekkel, problémafelvetéssel ösztönzi az összefüggések és a kapcsolódási pontok megkeresését a különböző tantárgyak között.	2,91	3,26	3,39
Problémafelvetésekkel, nyitott kérdésekkel további tanulásra, tájékozódásra ösztönzi a tanulókat.	2,86	3,12	3,48
A tankönyv lehetőséget ad arra, hogy a tanuló egy-egy rész tanulását követően ellenőrizni tudja, mindent pontosan megértett-e.	2,58	2,42	2,43
Segítséget ad ahhoz, hogy a tanulók érzékelné tudják tudásuk gyarapodását, képességeik fejlődését, teljesítményük javulását.	2,59	2,56	2,70
Segítséget ad a pedagógus számára az értékeléshez.	2,52	2,46	2,58

Ennél a témakörnél már nem igaz, hogy a monitorozásban részt vevő tanárok feltétlenül jobb értékelést adtak: az önálló tanulás terén az önkéntes válaszadók, az önellenőrzés és a tanári értékelés tekintetében pedig a monitorozásban részt vevő pedagógusok adtak negatívabb értékelést. A féléves tanítási tapasztalatot követően kissé emelkedtek az átlagok, de *az önellenőrzés, illetve az önálló tanulás szempontja továbbra is a kritikus tartományban van a tankönyv értékelésekor*. Egy terület esetében látszik pozitív elmozdulás a monitorozásban részt vevő tanárok esetében, ez pedig a további tanulásra, tájékozódásra ösztönző kérdésekre vonatkozott. Itt a tankönyv részletes megismerése változtathatta meg a véleményeket.

A pedagógusok szeretnék, ha a tankönyv kiegészülne egy feladatgyűjteménnyel, melyben fokozatosan nehezülő, gondolkodtatást, illetve a tanultak elmélyítését célzó feladatok lennének. Igény lenne a szakma szerinti differenciálásra a feladatok terén (eltérő, hogy milyen szakmacsoportok esetében mely tantárgy adja a legerősebb hátteret, a természetismeret esetében pedig tudományterületenként is különféle mennyiséget igényelnének). Érkezett olyan ötlet is, mely szerint szükség lenne előre elkészített, differenciálásra használható feladatsorokra is. Többben jelezték, hogy a gyerekek önellenőrzését, önálló tanulásának fokozását segítené, ha több mintapélda kerülne be a kötetbe.

Ebben a kérdésben is a reáltárgyak, elsősorban a matematika teljesítettek rosszul. Mindez egyértelműen a gyakorlófeladatok és a munkafüzet hiányával mutat összefüggést.

A diákvélemények a kérdőíves felmérések alapján ebben a kérdésben közép-re húznak. A fókuszcsoporthoz tartozók során, illetve a kérdőív szöveges válaszaiban azonban igen vegyesek az értékelések. Egyesek azt állították, hogy a tankönyv tömörsége miatt kiváló vázlat a számonkérésre való felkészüléshez. Mások – arra hivatkozva, hogy szinte az egész órájuk jegyzeteléssel telik, és a tanár elvárja tőlük a tananyag részletesebb, füzetből való elsajátítását – nem értették, hogy mi szükségük van egyáltalán a tankönyvre, és a benne található tananyagot értelemszerűen kevésnek ítélték. Többben voltak, akik azt hangsúlyozták, hogy éppen a vázaltszerűsége miatt a könyv önálló megértése, az egyes leckék önálló feldolgozása nehézséget jelent

a számukra, és így mindenképpen szükséges a tanári segítség a tankönyvből való tanuláshoz. Voltak olyanok is, akik a számonkérésekre való felkészüléshez várnának több gyakorló feladatot a tankönyvtől. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy a diákok mindössze 30%-a nyilatkozott úgy, hogy a tanórán kívül is tölt időt tanulással, és az óralátogatások tapasztalatai is azt támasztják alá, hogy a tanárok többsége nem várja el a szakiskolás diákoktól az otthoni munkát.

Társadalmi felelősségvállalás

A társadalmi felelősségvállalás kérdéskörben értékelték a tanárok a legmagasabbra a SZAKI-tankönyvet. Elsősorban mentesnek tartották a politikai állásfoglalásoktól, az előítéletektől és a sztereotípiáktól. Másodsorban úgy látták, hogy a kulturális sokszínűség elfogadására nevel, és elősegíti a kisebbségek megismerését. Harmadsorban a természeti és az épített környezet védelmére ösztönöz, valamint segít a nemzeti azonosságtudat erősítésében (10. táblázat).

10. táblázat. Társadalmi felelősségvállalás			
TÁRSADALMI FELELŐSSÉGVÁLLALÁS	ÖNKÉNTES (FÉLÉV ELEJI KÉRDŐÍV)	SZERZŐDÉSES (FÉLÉV ELEJI KÉRDŐÍV)	SZERZŐDÉSES (ÉV VÉGI RASZTER)
Mentes a politikai állásfoglalásoktól.	3,97	4,66	4,76
Mentes az előítéletektől és a sztereotípiáktól.	3,86	4,52	4,61
A kulturális sokszínűség elfogadására nevel.	3,58	3,91	4,19
A természeti környezet védelmére ösztönöz.	3,62	3,83	4,08
Segítséget ad a nemzeti azonosságtudat, a közösséghez tartozás érzésének erősítéséhez.	3,34	3,47	3,90
Segíti az európai azonosságtudat kialakítását.	3,28	3,38	3,71
A nemzeti kultúra megismerésére nevel.	3,50	3,70	4,19
Elősegíti / Ösztönzi az elfogadó, támogató attitűd kialakítását a támogatásra szoruló emberek iránt.	3,46	3,90	3,99
Támogatja az egészségtudatos szemlélet kialakítását.	NA	NA	3,96

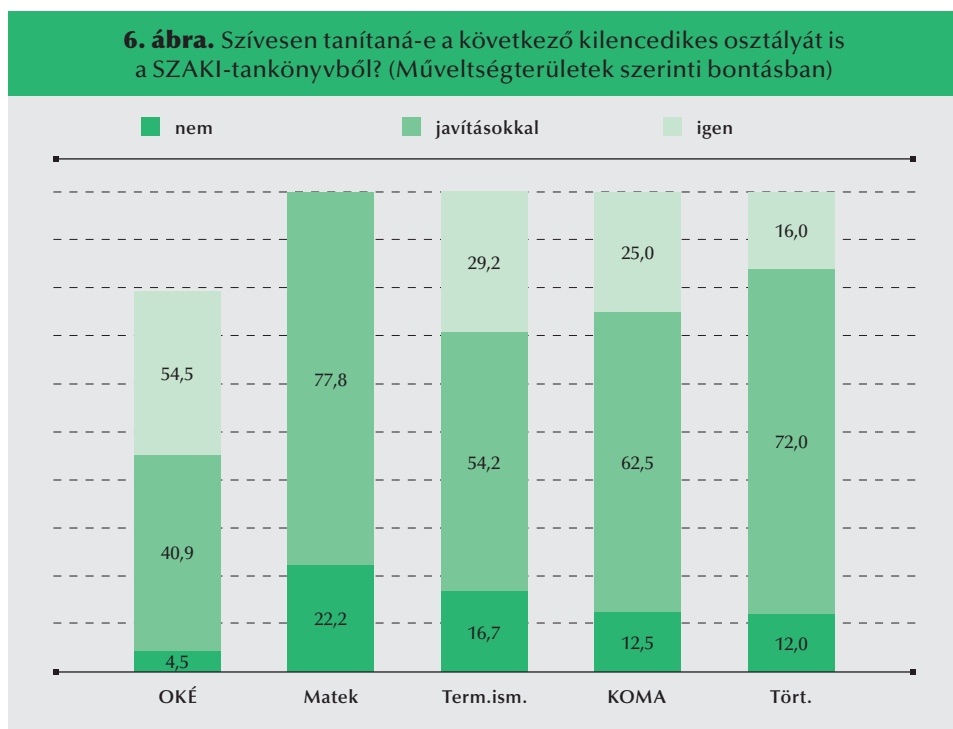
Ebben a kérdéskörben is lényegesen jobbra értékelték a könyvet a monitorozásban részt vevő tanárok, mint az önkéntes válaszadók, s a tanév végére ez a megítélés még tovább javult. A kipróbálásban részt vevő tanárok a félév elején kitöltött kérdőív eredményei szerint a két legalacsonyabban értékelt itemet (nemzeti azonosságtudat erősítése, európai azonosságtudat kialakítása) az év végén egyértelműen magasabbra értékelték, ebben az esetben is vélhetőleg a tankönyv részletes megismerése hozott változást. *A társadalmi felelősségvállalás tekintetében a tankönyv teljesen megfelelő a pedagógusok szerint, további javítást nem igényel.*

A tantárgyakra lebontott értékelés is az összes műveltségterületen elégedettséget mutat ebben a kérdésben.

A VÉLEMÉNYEK VÁLTOZÁSA

A kutatás kezdetén a félévi kérdőíves felmérésben az önkéntes válaszadók átlagosan 7 fejezetet tanítottak a tankönyvből a kérdőív kitöltésének időpontjáig. A monitorozásban részt vevő válaszadók ekkorra több tapasztalattal rendelkeztek, átlagosan 9 fejezetet tanítottak a tankönyvből. Az év végi kérdőív (raszter) kitöltésére a 2013/14-es tanév 2. félévének végén került sor, amikor már minden tanárnak legalább fél éves²⁶ tanórai tapasztalata volt a SZAKI-tankönyvvvel kapcsolatban. A tankönyv elfogadottságát átfogóan vizsgáló kérdésünkre érkezett válaszok azt bizonyítják, hogy a tanárok jelentős része (86,2%) szívesen tanítaná a következő kilencedikes osztályát az új SZAKI-tankönyvből. Ugyanakkor az is igaz, hogy a megkérdezettek 61,8%-a csak abban az esetben, ha a könyvnek egy javított kiadásával dolgozhatnának.

Ezeket a válaszokat tantárgy szerinti bontásban nézve azt az egész vizsgálatban gyakori tendenciát láthatjuk, hogy *az osztályközösség-építés programmal voltak a legelfogadóbbak a tanárok, és egy tanár sem akadt, aki a matematikát javítások nélkül tanítaná jövőre is*. A másik három tárgy esetében az arányok követték az átlagot (6. ábra).



²⁶ A pedagógusok egy jelentős része csak akkor fogott bele a tankönyv tanításába, amikor a tankönyv szervezett kipróbálása megkezdődött. Ezért a kipróbáló tanárok egy része valójában csak a 2. félév tanítási tapasztalatairól tudott beszámolni.

A kipróbálásban részt vevő pedagógusokat megkérdeztük, hogy a félév során változott-e a véleményük a SZAKI-tankönyvvvel kapcsolatban. A többség, 56,9 százalék, igennel válaszolt, de a változás irányáról csak a szöveges válaszok adnak képet. *Ezekből úgy tűnik, hogy sokan a tankönyv használatát követően elfogadóbbakká váltak, rájöttek, miként tudják hatékonyan alkalmazni a tanórákon, többen sikerekről is beszámoltak.* Ugyanakkor ezek között a válaszok között is megfogalmazódtak apróbb nehézségek, javítanivalók, illetve *voltak olyanok is, akiknek a tankönyv használata csak megerősítette a negatív véleményét.*

A fenti kérdésblokkokon, illetve az ahhoz illeszkedő kritikákon, észrevételeken túl megjelentek egyéb szempontok is a szöveges válaszokban, melyek a tankönyv javítását segíthetik. Többen jelezték, hogy *igény lenne több elméleti, illetve magyarázó rész beemelésére, mivel a jelenlegi formában sok készülést igényel az órátartás.*

Nem mindenki volt elégedett a nyelvezettel, illetve a témák korosztályhoz hangolásával – utóbbi az OKÉ tantárgy esetén jelent meg. Szintén itt jelentett problémát az időbeosztás, mivel az osztályfőnöki órán végzik az osztállyal kapcsolatos adminisztrációt is a tanárok, így 30 leckét nem tudnak átvenni a diákokkal. A tankönyv szakszerű használatához feltétlenül szükséges a módszertani útmutató terjesztése minden SZAKI-tankönyvet tanító pedagógus számára.

ÖSSZEGZÉS

A szélesnek mondható módszertani repertoár (hét különböző, részben kvalitatív, részben kvantitatív módszerekkel történő adatgyűjtés) fontos eredményeket hozott a pilotkutatás során.

A félévi kérdőív és az év végi értékelő raszter eredményeinek összevetéséből látszik, hogy *milyen fontos a könyv megítélése szempontjából a használatával szerzett tanítási tapasztalat időtartama. A tanárok jelentős része állítja, változott a véleménye a tanítási tapasztalat hatására: a tananyag alaposabb megismerése, az órai tapasztalatok gyarapodása a tankönyv megítélésében a legtöbb vizsgált szempont terén pozitív változást eredményezett.* Általánosságban a társadalmi felelősségvállalás terén és a tankönyv szemléletességére adták a leginkább pozitív értékelést a pedagógusok, és *év végére a gondolkodtatás, illetve a tanulásirányítás is pozitív értékelést kapott* (a félév eleji kérdőívben ezek még kissé kritikus pontnak számítottak). A tankönyv életszerűségével és érthetőségével kapcsolatban is javultak az értékelések, ugyanakkor a beérkezett válaszokból kiderül, hogy a tankönyv szövege a hátrányos helyzetű, a tanulásban kevésbé motivált, illetve a tudásukban, kompetenciáikban a szakiskolába hiányosságokkal érkező diákok számára nehezen értelmezhető, bonyolult.

Ehhez kapcsolódóan fontos azt is látnunk, hogy önmagában a tankönyv használatában szerzett tanítási tapasztalat nem változtatja meg a tanárok véleményét mindenben. *A már kezdetekben is legkritikusabb pontban – a tankönyv használhatósága az önellenőrzésre – a tanárok még kritikusabbá váltak a félév végére.* Megerősödött bennük, hogy a hatékony tanításhoz *elengedhetetlen a megfelelő feladatgyűjtemény, amivel a feladattípusok begyakorolhatóak, a tudás mélyíthető, az ellenőrzés és önellenőrzés lehetőségessé válik. Kifejezetten hiányolták továbbá a mintafeladatokat és a munkafüzetet,* de nem elhanyagolható mértékű a digitális tananyagok iránti igény

sem. Általános véleményként fogalmazták meg, hogy az egyes *témakörök végén szükség lenne összefoglaló részekre, amelyek a tudásanyag rendszerezésével, a követelmények tisztázásával az önálló tanulást segítenék*. Több pedagógustól érkezett igény fokozatosan nehező, a begyakoroltatást segítő feladatok iránt, mert elmondásuk alapján ilyen módon tartják megvalósíthatónak a tanulók közti differenciálást. *Igény mutatkozik a szakmacsoportok szakmai követelményeihez jobban igazodó feladatokra a közismereti tantárgyak tananyagán belül is*. Ezek az igények hangsúlyosabban jelentkeznek a reáltantárgyak, mint a humán tantárgyak esetében.

Az év végi és a félévi kérdőív eredményeinek összehasonlításakor látható az is, hogy az egyes kérdésblokkok egymáshoz viszonyított értékelésében nem történt változás, a megítélésbeli sorrendjük nem változott. Mindegyik területen kissé jobb értékelést kapott a könyv, kivéve a már említett önellenőrzés kérdéskört, ahol az értékelés romlott.

A tantárgyak szerinti értékelésben kisebb elmozdulások történtek, de lényeges eltéréseket nem mutatnak a félévi kérdőív válaszaihoz képest: továbbra is a matematika műveltségterületet érte a legtöbb kritika. A természettudományos területek egyetlen természetismeret tantárgyba való összevonása a korábban különböző természettudományos területeket tanító szaktanárok körében sokaknál nehézségeket jelentett. Ezek a problémák az év végére sem oldódtak meg.

A tankönyvi fejezetek többféle/változatos tanulásirányítási formát és sokféle tevékenységet javasolnak, ezek többségükben nem a frontális óravezetés hagyományaira építenek. Mivel ez jelenleg nem felel meg a többségében frontális óravezetési gyakorlatnak, így ezen a téren a *tankönyvet használó tanárok körében mindenképpen módszertani továbbképzésekre, a tankönyv használatára felkészítő képzésekre lenne szükség*.

Halász Gábor írását idézve: „Az oktatási programok hatása általában közvetett módon, az azokat alkalmazó tanárok munkáján keresztül érvényesül, és nagyon sok múlik azon, vajon ők mennyire képesek a programban implicit vagy explicit módon rejlő pedagógiai technológia eredményes alkalmazására, az abban rejlő lehetőségek kihasználására.” (Halász, 2010) Mindebben sokat segíthetnek a tankönyv különböző műveltségterületeihez készült módszertani segédanyagok is. Pozitívként könyvelhető el, hogy a kipróbálásban részt vevő tanárok válaszai alapján a többség a tankönyv javításokon átesett kiadásából a következő években is szívesen tanítana. Mindezt alátámasztja az az eredmény is, hogy a tankönyv koncepciója a félév során elfogadottabbá vált a tanárok körében.

A másik felhasználói csoport, a *diákok véleménye* főbb tendenciáiban követte a tanári véleményeket. A SZAKI-tankönyv erősségének a diákok is a szemléletességet, a figyelemfelkeltő megjelenést tartották, ugyanakkor a szakmai képzés támogatása terén ők is többet várnának a tankönyvtől. A legtöbb kritika körükben is a matematika műveltségterületet érte. *A diákoktól érkezett eredmények azt igazolják, hogy a módszertani sokszínűség – amit a tankönyv alapvetően kínál – fontos lenne a tantárgyak iránti érdeklődés növelése érdekében*.

IRODALOM

- Dr. Both Mária Gabriella (2014): *Az óralátogatások tapasztalatai a 9. évfolyamos kísérleti szakiskolai közismereti tankönyv kipróbálása során*. OFI, Budapest, kézirat.
- Fischerné Dárdai Ágnes (2013a): *A nemzetközi tankönyvelméleti szakirodalom áttekintése*. Közreműködött: Dévényi Anna, Molnár-Kovács Zsófia, Márhoffer Nikolett. OFI, Budapest, kézirat.
- Fischerné Dárdai Ágnes (2013b): *A hazai tankönyvelméleti szakirodalom áttekintése*. Közreműködött: Dévényi Anna, Molnár-Kovács Zsófia, Márhoffer Nikolett, Varga Katalin, Csík Tibor. OFI, Budapest, kézirat.
- Halász Gábor (2010): *A pedagógiai rendszerek általános hatás- és beválasztási rendszere*. Budapest, kézirat. Forrás: http://halaszg.ofi.hu/download/NTK_tanulmany_rendszer.pdf [Letöltés ideje: 2015. február 16.]
- Kerber Zoltán – Lakatos Zsombor – Meixner Boglárka (2014a): *A SZAKI-tankönyv értékelése az önkéntesen kitöltött pedagógus kérdőívek alapján. Gyorsjelentés*. OFI, Budapest, kézirat.
- Kerber Zoltán – Lakatos Zsombor – Meixner Boglárka (2014b): *A 9. évfolyamos szakiskolai közismereti kísérleti tankönyv értékelése az önkéntesen kitöltött pedagógus kérdőívek alapján*. Háttér tanulmány. OFI, Budapest, kézirat.
- Kerber Zoltán és munkatársai (2014): *A 9. évfolyamos szakiskolai közismereti kísérleti tankönyv átfogó értékelése*. Forrás: <http://www.ofi.hu/publikacio/9-evfolyamos-szakiskolai-kozismereti-kiserleti-tankonyv-kiprobalasanak-tanulsagairol> [Letöltés ideje: 2015. február 22.]
- Lakatos Zsombor – Tüskés Gabriella (2014): *A diákkérdőív eredményei*. OFI, Budapest, kézirat.
- Oktatási adatok, 2013/2014*, Statisztikai Tükör, 2014/39, KSH.
- Tamásiné Makay Mariann (2014): *A 9. évfolyamos szakiskolai közismereti kísérleti tankönyv kipróbálása. Interjúk tapasztalatok*. OFI, Budapest, kézirat.

KERBER ZOLTÁN – LAKATOS ZSOMBOR: A TANKÖNYVKIPRÓBÁLÁS MÓDSZEREI ÉS ESZKÖZEI. EGY PILOTKUTATÁS TAPASZTALATAI

BEVEZETÉS

A szakiskolai közismereti kísérleti tankönyv kipróbálásának egyik legfontosabb célja az volt, hogy kialakítsuk a tankönyvek kipróbálásához szükséges módszertant és eszközrendszert.¹ A szakiskolai tankönyv kipróbálása tehát elsősorban pilotkutatás volt; a kutatási eszközök és módszerek lehető legszélesebb repertoárját teszteltük azért, hogy a tankönyvek taníthatósága és tanulhatósága eredményesen vizsgálható legyen a tanári gyakorlatban.

A tankönyvi akkreditáció megreformálásának és az akkreditációs folyamat kiszélesítésének egyik fontos – európai trendekbe is illeszkedő – állomása a tankönyvi kipróbálás feltételrendszerének megteremtése. Halász Gábor egy tanulmányában a kipróbálás jelentőségéről a következőképpen ír: *„Annak a megállapítása, hogy egy-egy pedagógiai rendszernek vagy oktatási programnak megfelelő hatása van-e, vagyis az alkalmazása együtt jár-e a tanulási eredmények várható alakulásával, csak úgy lehetséges, hogy az adott pedagógiai rendszert vagy oktatási programot a gyakorlatban kipróbáljuk és ezt a kipróbálását nyomon követjük. Az elmúlt néhány évtized egyik legnagyobb horderejű paradigmaváltása a világ oktatásügyében éppen ennek a felismerése vagy tudomásul vétele, több mint egy évszázadnyi olyan gyakorlat után, amikor országok sokaságában kipróbálás nélkül vezettek be pedagógiai rendszereket vagy oktatási programokat. [...] ahogy a hatásról, úgy a beválásról is csak a gyakorlati kipróbálás és alkalmazás adhat megbízható információt.”* (Halász, 2010)

Az általunk fejlesztett kipróbálási eszközrendszer használata esetében mégsem lehet egyértelműen *hatás- vagy beválásvizsgálatról* beszélni. Ezt a kipróbálásra rendelkezésre álló idő rövidegsége sem tette lehetővé. A tankönyv kibocsátásától számított egy tanítási év arra elegendő lehet, hogy a pedagógusok a gyakorlati tapasztalatok alapján mélységeiben véleményt tudjanak formálni a tankönyvről, arra azonban kevés, hogy a tanulási eredményességében elért változásokat vizsgáljuk. Egy önálló tankönyv mint taneszköz hatásáról önmagában azért sem érdemes hatásvizsgálatot lefolytatni, mert valós, mélyreható változások eléréséhez feltétlenül szükséges, hogy az adott taneszköz egy oktatási program részeként jelenjen meg.

A felsorolt okokból kiindulva a pilotkutatás megtervezésekor célunk nem egy beválásvizsgálat indikátorainak kifejlesztése volt. Sokkal inkább arra törekedtünk, hogy a tankönyv közvetlen felhasználóitól – a pedagógusoktól és a diákoktól – gyűjtsünk a tankönyv taníthatóságára és tanulhatóságára vonatkozóan a tantermi gyakorlatból származó véleményeket és tapasztalatokat. Mindezzel egy komplex módszertan kialakítása volt a célunk, mert egyrészt úgy láttuk, hogy különböző felhasználói csoportok a tankönyv eltérő aspektusairól tudnak releváns véleményt mondani, másrészt az egyes adatfelvételi módszerek hibái és hiányosságai a különböző kutatási eszközök együttes alkalmazása során kiszűrhetővé, áthidalhatóvá válnak.

1 A kutatás vezetője: Kerber Zoltán. A munkacsoport tagjai: Both Mária, Ferencz Barbara, Lakatos Zsombor, Meixner Boglárka, Rajczai Emil, Tamásiné Makay Mariann, Tihanyi Katalin, Tüskés Gabriella, Varga Zoltán.

A 17/2014. (III. 12.) EMMI rendelet² 11. § 3. pontja szabályozza a kísérleti tankönyvek kipróbálási folyamatát; b pontja a gyakorlati alkalmazhatóság vizsgálatát írja elő kérdőívek, óralátogatások, interjúk formájában. A 2014 első félévében zajló kutatás során ezeket a kipróbálási eszközöket teszteltük, igyekeztünk a különböző módszerek előnyeit és hátrányait is tisztázni, illetve azt, hogy miképpen lehet a legteljesebb képet alkotni egy adott tankönyv gyakorlati alkalmazhatóságáról.

A tankönyvek értékelési folyamatából a korábban működő akkreditációs rendszerben hiányzott a gyakorlati kipróbálás eleme, a használhatóságot a szakértők csak a gyakorlat közben szerzett tapasztalataik alapján tudták jósolni. A tankönyvek beválásának vizsgálata része volt ugyan a korábbi akkreditációs rendszernek, de meglehetősen formális módon zajlott ez a folyamat. A tíz éven át a tankönyvjegyzéken szereplő tankönyveket érintette a vizsgálat, amelybe három, a tankönyvet legalább két évig használó iskolát vontak be. A szakvéleménynek tartalmaznia kellett az érintett pedagógusok, tanulók, szülők véleményét. Az Oktatási Hivatal az így elkészült beválasvizsgálatok eredményeit a honlapján nyilvánosságra hozta. A tankönyvek két egybehangzó nem támogató szakvélemény esetén „a gyakorlatban nem bevált” minősítést kaptak, a be nem vált tankönyveket pedig törölték a tankönyvjegyzékről. Ez a folyamat azonban nem volt valós beválasvizsgálat, igazi tankönyvkipróbálás – meglehetősen felületességgel zajlott, gyakran az iskola vezetője egymondatos nyilatkozatban véleményezte a tankönyvet.

2013 tavaszán felmérést készítettünk a tankönyvi szakértők és a tankönyvkiadók szerkesztői körében, amelyben szerettük volna megtudni, hogy szerintük mivel lehetne növelni a tankönyvi jóváhagyás szakmai megalapozottságát. A válaszok meglehetősen egyértelműek voltak mindkét megkérdezett csoport esetében (1. táblázat).

1. táblázat. Az alábbi szempontok közül Ön szerint melyekre lenne szükség ahhoz, hogy a tankönyvi jóváhagyás és a tankönyvek kiválasztása szakmailag még jobban megalapozott legyen? (Több válasz is jelölhető volt.)

	SZAKÉRTŐ (132 VÁLASZADÓ)	SZERKESZTŐ (45 VÁLASZADÓ)
A tankönyvekről és a tankönyvek használatáról szóló cikkek, tanulmányok, szakkönyvek publikálása	19	9
A tankönyvek minőségével és használatával foglalkozó kutatásokat, illetve a tankönyvekkel kapcsolatos informálást és képzést összefogó szakmai központ kialakítása	24	3
Kapcsolattartásra a tankönyvszerzőkkel	35	5
A tankönyvek minőségére és használhatóságára irányuló kutatásokra	45	13
A piacon lévő tankönyvek minőségének rendszeres értékelésére és összehasonlítására	62	19
Szakmailag megalapozott és elfogultatlan tankönyvkritikákra	68	14
A tankönyvek beválasvizsgálatára	77	15
A tankönyveket használó tanárok véleményének rendszeres és tervszerű összegyűjtésére és feldolgozására	88	16

Forrás: TÁMOP 3.1.1. II. szakasz 1. alpr. 3. téma kutatása 2013.³

2 17/2014. (III. 12.) EMMI rendelet a tankönyvvé, pedagógus-kézikönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről.

3 Kerber Zoltán – Kojanitz László – Meixner Boglárka: A tankönyvértékelést végző szakértők és a tankönyvkiadók szerkesztői körében végzett felmérés tanulságainak összehasonlítása, elemzése (OFI, 2013, kézirat).

Mind a tankönyvi szakértők, mind a kiadói szerkesztők elengedhetetlennek tartották a szakmailag megalapozottabb tankönyvi jóváhagyáshoz a tankönyvek beválásának vizsgálatát és a tankönyvet használó tanárok véleményének tervszerű összegyűjtését.

A tankönyvi beválasztvizsgálatok nemzetközi és hazai szakirodalma meglehetősen szűkös, feltehetőleg azért is, mert egy korrekt vizsgálat elvégzése rendkívül összetett folyamat (Fischerné Dárdai, 2013a és 2013b). Így általában a kíváncsi szintjén megjelenik az igény, de megvalósult kutatás meglehetősen kevés van. Ahogy a beválasztvizsgálathoz, úgy a kipróbáláshoz sem állnak rendelkezésre részletes módszertani leírások, kialakított eszközök, ezért ennek a pilotkutatásnak meglehetősen járatlan terepen kellett zajlania. Tankönyvértékelésre, a tankönyvi minőség összetevőinek elemzésére vonatkozóan már jóval több tanulmány (nemzetközi és hazai⁴ is) található, de ezek a kipróbálás metodológiájával és eszközeivel nem foglalkoznak.

Tanulmányunkban azt mutatjuk be, hogy hogyan alakult ki az az eszközrendszer, amelyet a szakiskolai közismereti tankönyv kipróbálása⁵ során létrehoztunk. A tanulmány végén kitérünk arra, hogy a pilot során kialakított eszközrendszer hogyan épült be, illetve alakult át a rendszerszintű működtetés során (az összes kísérleti tankönyv kipróbálása esetében).

A kutatás célja és jellemzői

Kutatásunk legfontosabb célja tehát a *tankönyvi kipróbálás eszközrendszerének* kialakítása és egyben tesztelése volt.

A következő *szempontokra* figyeltünk a kutatás során:

- a) A tankönyvértékelés témakörében fellelhető hazai és nemzetközi tapasztalatok felhasználása – Magyarországon ebben a témában (gyakorlati kipróbálás) nem volt olyan előzmény, ami teljes körűen kialakított volna egy ilyen modellt
- b) A kipróbálás eszközeinek tesztelése mint elsődleges cél
- c) A valóságos tapasztalatok szakszerű elemzése
- d) A kipróbáló iskolák mintájának/körének szakszerű összeállítása
- e) Mérhető, kvantitatív adatokat szolgáltató módszerek alkalmazása (pl. kérdőívek, értékelési raszterek formájában)
- f) A kvantitatív módszerek kiegészítése kvalitatív értékeléssel, a vizsgálat során ezeknek megfelelő súllyal történő használata (pl. interjúk, óralátogatások, értékelő tanítási naplók, fókuszcsoporthozos beszélgetések)
- g) A kipróbálás ideális időtartamánál – amely a tankönyv alkalmazásának időtartamával egyezik meg – rövidebb, fél éves kutatási időszakból fakadó problémák kezelése (pl. a visszatekintő értékelő napló bevezetésével)
- h) Az adatok gyűjtése többféle forrásból (tanulói, iskolai, tanári, környezeti adatok), azaz többféle célcsoport bevonása, többféle nézőpont érvényesítése
- i) A vizsgálat eredményeinek összefoglalása összegző tanulmányokban

4 A hazai szakirodalomban érdemes Halász Gábor, Fischerné Dárdai Ágnes, Kojanitz László, Karlovitz János, Nádasi András, Jáki László írásai alapján tájékozódni. Ebben a kötetben Fischerné Dárdai Ágnes és Dévényi Anna írása mutatja be a hazai és nemzetközi tankönyvkutatásra vonatkozó szakirodalmat.

5 Részletes bemutatását lásd e kötetben, A 9. évfolyamos szakiskolai közismereti kísérleti tankönyv kipróbálásának tanulságairól című tanulmányunkban.

Miért kipróbálás?

A kipróbálás az általunk használt értelemben nem a *tankönyvek* hatását/beválását méri elsősorban, hanem a *használatosságát* (taníthatóságát, tanulhatóságát), illetve a *tankönyvi minőség* különböző elemeit kontrollálja, értékelteti a gyakorlatban. A kipróbálás eszközrendszere is ezt a célt szolgálja: segítséget nyújt a tankönyv szerzői, fejlesztői számára, hogy az *osztálytermi tapasztalatok beépítésével* tökéletesíthessék a tankönyvet. A kipróbálás optimális esetben a beválásnál/hatásvizsgálatnál szűkebb apparátussal, kisebb idő- és anyagi ráfordítással zajlik. Mindezek ellenére a módszer-tanilag korrekt kipróbálási folyamat is jóval drágább, mint a csak szakértői értékelésen alapuló akkreditáció. A hagyományos akkreditációs rendszerben egy-egy könyv értékelésében néhány ember vett részt, a kipróbálási folyamatban jóval több értékelő válik a folyamat aktív tagjává. A kipróbálás fenntarthatósága, rendszerszintű működtetése ezért rendkívül fontos kérdés.

Célcsoportok

A tankönyvi minőség kérdése a közvélemény széles körét foglalkoztatja. A kipróbálás esetében mégis szűken vett célcsoporttal dolgoztunk, azaz elsősorban a tankönyvet használó pedagógusok és az abból tanuló diákok véleményét térképeztük fel. Úgy véltük, hogy a kutatási céloknak leginkább e két célcsoport megkérdezése felel meg, hiszen a tankönyv használhatóságának egyik eleméről, a taníthatóságáról a tanárok, másik eleméről, a tanulhatóságáról a diákok tudnak leginkább beszámolni, ők az elsődleges érintettek.

A felhasználók két fő csoportján kívül hasznosnak tartottuk egy külső szakértői nézőpont beépítését is az adatgyűjtés folyamatába. Ezért a kérdezést végző monitorozóknak egyfajta *külső megfigyelő szerep* is jutott. Amellett, hogy interjúkat és fókusz-csoportos beszélgetéseket vezettek, és ilyen módon közvetítették a felhasználók e két fő csoportjának véleményét, az óra- és iskolalátogatással kapcsolatos tapasztalataik rögzítése hasznos háttéranyagként szolgált a konkrét tanórai munka elemzéséhez.

Alapvető dilemmaként jelentkezik a tankönyvi fejlesztések során, hogy a kipróbálás folyamatában a tanárok felkészültségét figyelembe kell-e venni a kiválasztásnál. A legszemléletesebb példa erre talán a digitális tananyagok fejlesztése és kipróbálása: digitális tanulási és tanítási eszközöket, illetve tananyagot csak olyanok körében lehet kipróbálni, akik rendelkeznek alapvető számítógépes ismeretekkel. Ugyanakkor a kipróbálás eredményeinek általánosíthatóknak kell lenniük a célcsoport egészére. Hasonló dilemmával találkozhatunk akkor is, ha egy olyan tankönyvet tesztelünk, amely változatos tanításszervezési módokat ajánl, a kipróbáló pedagógusok egy része azonban nem járatos ezek megvalósításában. Mivel az eredmények általánosíthatósága a kipróbálás alapvető célja volt, így a résztvevő pedagógusok kiválasztásánál nem játszott szerepet felkészültségük előzetes vizsgálata.

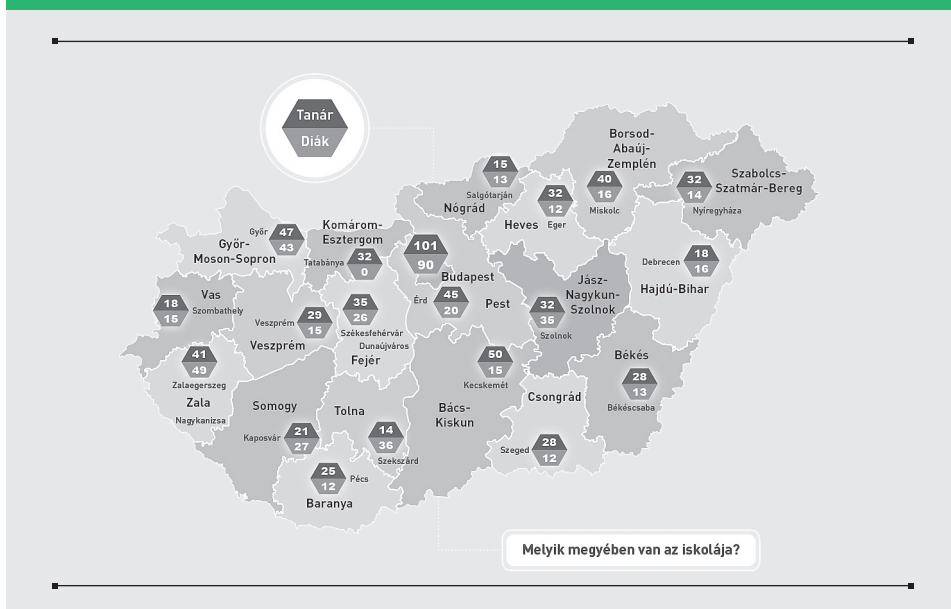
A KUTATÁS CÉLJAINAK MEGVALÓSÍTÁSA A TANKÖNYVI KIPRÓBÁLÁS FOLYAMATÁBAN

A KIPRÓBÁLÓ ISKOLÁK KIVÁLASZTÁSA ÉS AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS KIALAKÍTÁSA

A félév eleji kérdőívet⁶ minden magyarországi szakiskolába elküldtük, és 559-en válaszoltak rá önkéntesen. A kvalitatív módszereket, az óralátogatásokat, az interjúkat, a tankönyv tanítási tapasztalatokon alapuló, leckék szintjén történő értékelését értelemszerűen nem lehetett ilyen széles körben megvalósítani, ezért alakítottuk ki *123 pedagógus részvételével a tankönyvi kipróbálók körét*, akik az OFI-val kötött szerződésben vállalták, hogy a féléves kipróbálási folyamat teljes időtartamában együttműködnek az intézet kutatóival. A kipróbáló iskolák mindegyikében egy-egy osztály körében is kérdőíves adatgyűjtést végeztünk (összesen 479 diákkal).

A *kipróbálók körébe* mind a hét régióból, a megyei jogú városokra koncentrálvá választottuk ki a résztvevő iskolákat, összesen 28 intézményt (*1. ábra*); régióként általában 3-4-et, egy esetben, Közép-Magyarországon 7-et (ebből Budapesten 6-ot). Szempont volt az is, hogy a tankönyvrendelés mennyisége alapján válogassunk: 50 rendelés alatt 10 iskolát, 50 és 100 között 10 iskolát, 100 fölött 8 iskolát választottunk

1. ábra. A kutatásban részt vevő pedagógusok (559+123) és diákok száma (479) – megyei bontásban



6 Optimális esetben tanév eleji kérdőívre van szükség, ahol a tankönyvvel kapcsolatos előzetes beállítódásokat, a tanítandó új tankönyvvel kapcsolatos első értékeléseket, benyomásokat fogalmazhatja meg a pedagógus.

(a rendelkezések azt is mutatják, hogy kb. hány 9. osztályt indítottak az iskolák). Igyekezünk a szakmacsoportokat is reprezentálni, a 4 fő szakterületből (gazdasági-szolgáltatási, humán-, agrár- és műszaki terület) válogatva. Kerestünk olyan iskolákat is, ahol egyféle szakterület jelenik meg, de olyanokat is, ahol a képzési profilba többféle (akár 2-3) szakterület is tartozik. Fenntartók vonatkozásában is többfélét választottunk: KLIK (23 db), Vidékfejlesztési Minisztérium (3 db), alapítványi (1 db) és egyházi fenntartású (1 db) iskola. Ezzel együtt a minta nem reprezentatív, általános érvényű kijelentésekre nem ad lehetőséget, de úgy véljük, hogy a főbb irányokat megfelelően mutatja.

A kutatáshoz a csatlakozás önkéntes volt, a megkeresett igazgatók a tantestületükkel egyeztetve dönthettek a részvételről. Az iskolák igazgatói részletes tájékoztatót kaptak a kutatás menetéről, a kipróbálást vállaló pedagógusok feladatairól (ezt később a munkaköri leírások is rögzítették).

A résztvevő iskoláknak meg kellett nevezniük legalább három, különböző műveltségterületet tanító pedagógust, akik vállalták a vizsgált tankönyvből való oktatást és a hozzá kapcsolódó értékelő munkát.

Így végül 28 iskola 123 tanára és kb. félezer diákja mondott véleményt a szakiskolai kísérleti tankönyvről. A 28 iskolával 6 monitorozó munkatárs⁷ tartotta a kapcsolatot. Az iskolákban is volt egy kapcsolattartó kolléga, aki koordinálta az iskolában a feladatokat, és a monitorozóval való kapcsolattartás is az ő feladata volt.

A kipróbálás során alkalmazott módszerek

A kutatási célunk kettős: egyfelől a tankönyvi kipróbálás eszközrendszerének kialakítása – ezt tekintettük elsődlegesnek –, másfelől a 9. évfolyamos szakiskolai kísérleti tankönyv használhatóságának feltérképezése. A megvalósításhoz minél több módszert szerettünk volna kipróbálni, hogy az eszközök minél hatékonyabb kombinációját javasolhassuk a későbbiekben. Az volt a célunk, hogy a tankönyvet több oldalról is megvizsgálhassuk, lehetőleg minél többen értékeljék, s emellett kellően mély információkat is kapjunk. Előbbi érdekében a kvantitatív, utóbbiában a kvalitatív módszerek közül válogattunk.

A *kérdőíves vizsgálat* a 2013/14-es tanév második félévében folyt azon szakiskolai pedagógusok körében, akik rendelték a SZAKI-tankönyvből. Az adatgyűjtés elektronikus felületen történt, önkitöltős formában, az *érintett pedagógusok teljes körének* megkérdezésével.

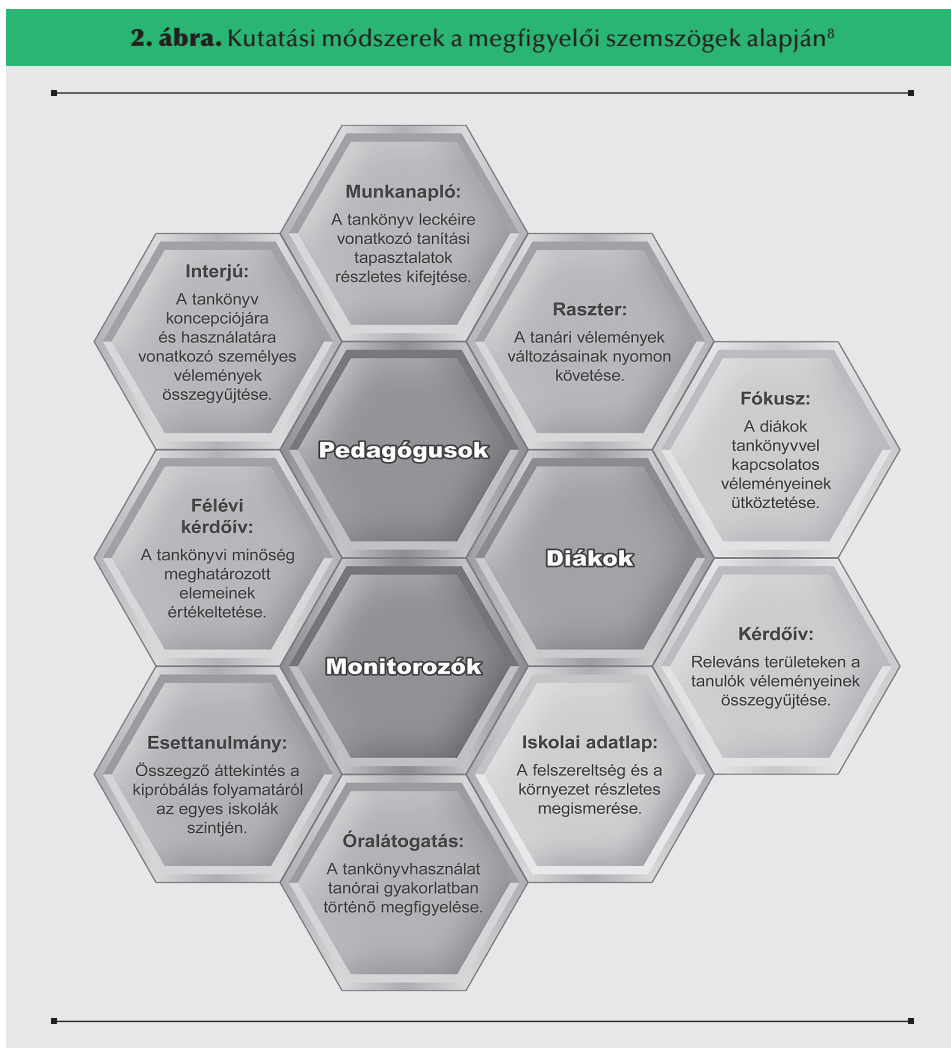
A kutatásban részt vevő kipróbáló pedagógusok az előbb említett kérdőív kitöltése mellett *munkanaplók* segítségével értékelték a tankönyv fejezeteit, továbbá monitorozó kollégáinknak *interjút* adtak és *bemutató órát* tartottak. Az első átfogó kérdőív alapján egy rövid *év végi értékelő kérdőívet* – *rasztert* – dolgoztunk ki, melyet a kutatási időszak 5. hónapjának végén kellett a kipróbálásban részt vevő pedagógusoknak kitölteniük.

A kipróbálásban részt vevő iskolának nemcsak a tanárait, hanem a *diákjait* is bevontuk a kutatásba, iskolánként 1-1 osztállyal *rövid kérdőívet* töltettünk ki, illetve hét iskolában *fókuszcsoporthoz* interjút is készítettünk a diákok 6-8 fős csoportjaival a tankönyv használatához és különböző műveltségterületek megítéléséhez kapcsolódóan.

7 Both Mária, Ferencz Barbara, Makay Mariann, Rajczai Emil, Tihanyi Katalin, Varga Zoltán.

A klasszikus kvalitatív-kvantitatív felosztás helyett a következőkben a felhasznált kutatási módszerek bemutatásánál a kategorizáció alapját az fogja adni, hogy a tankönyvvel kapcsolatos vélemények és a tankönyvhasználatból adódó tapasztalatok mely csoport megfigyeléseiből származnak: a diákokéból, a tanárokból vagy a kutatókéból. A tankönyv több szempontú vizsgálata, a különböző szempontok egymásra vetítése, a vélemények, értékelések összehasonlítása révén szerettünk volna átfogó képet nyerni a tankönyv használhatóságáról. A kutatási eredmények igazolták a több oldalról való megközelítés relevanciáját, és sok felvetődő kutatási, fejlesztési dilemmára szolgáltak magyarázatul, ahogy erre majd a későbbiekben rátérünk (2. ábra).

2. ábra. Kutatási módszerek a megfigyelői szemszögek alapján⁸



⁸ A magyarázó ábrán az egyes megfigyelői szemszögekhez tartozó módszereket azonos árnyalattal jelöltük.

A megfigyelői/válaszadói szemszögek alapján a 3 kategóriában (pedagógus, diák, monitorozó) összesen 9 módszert lehet elkülöníteni.

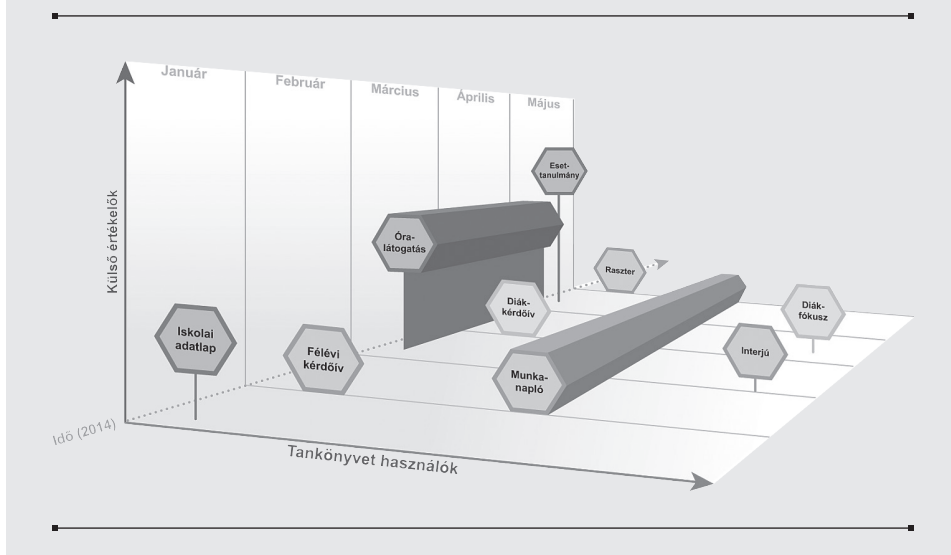
- A *pedagógusok* véleményéről, megfigyeléseiről összesen négyfajta módszerrel gyűjtöttünk adatokat, kezdve a *félévi kérdőíven*, a kötetlenebb *interjúkon* és a legrészletezőbb *munkanaplókon* át az *év végi értékelő raszterig*.
- A *diákok* véleményét, megfigyeléseiket csupán kétfajta – *kérdőíves*, illetve *fókuszcsoporthoz* – módszerrel kutattuk. Ez a fajta aszimmetria egyrészt abból adódott, hogy a tankönyvvel kapcsolatos kérdések egy részének megítélésében a diákok életkorukból, tapasztalataikból adódóan nem rendelkeznek olyan releváns tudással, mint a pedagógusok. Másrészt a tanórák során a tankönyv felhasználása elsődlegesen tanári irányítással történik, így a diákok egyfajta tanári adaptációját kapják a könyvnek, ami – ahogy arra a kutatási tapasztalatok is rámutattak – minden esetben meghatározza a tankönyvvel kapcsolatos értékelésüket. Ezeknek a tanári interpretációknak az értékelése a diákok véleményeiben nem választható el tisztán a tankönyv értékelésétől. (Ezen a téren a fókuszcsoporthoz interjúk nagyobb szabadságot biztosítottak a diákok számára véleményük kifejtésében, mégis az ilyen módon szerzett információk erősítették meg leginkább azt a feltevésünket, hogy a tanárok viszonyulása az új tankönyvhöz alapján határozza meg a diákok véleményét.)
- A *külső megfigyelők* (monitorozók) az adatfelvételek irányításán kívül háromfajta módon gyűjtöttek információkat. Az iskolákkal folytatott kapcsolatfelvétel során egy meghatározott szempontrendszer (*iskolai adatlap*) alapján háttéranyagot állítottak össze minden iskoláról, egyrészt az iskola honlapján elérhető online tartalmak alapján, másrészt az online módon el nem érhető statisztikai adatok iskolavezetőségtől való összegyűjtésével. Órák látogattak a kipróbálásban részt vevő tanároknál, és az órán szerzett tapasztalatokat egy – a monitorozók által a kutatás elején közösen tesztelt⁹ – adatlapon rögzítették. A lekérdezés befejeződése után a monitorozók iskolánként *esettanulmányokat* írtak az egyes intézménylátogatások során szerzett tapasztalataikról.

A kipróbálási eszközök időzítése

A különböző adatgyűjtési módszerek eredményeinek összehasonlításánál, illetve átfogóan a kipróbálás rendszerének és módszertanának kialakításában fontos szerepet játszott az időzítés. A 3. ábrán a különböző adatgyűjtési módszereket egy háromdimenziós koordináta-rendszerben helyeztük el. Ebben egy-egy tengely jelzi a használók szemszögét, illetve a külső, megfigyelői szempontot. Az általuk meghatározott függőleges síkban való elhelyezkedés azt mutatja, hogy az adott vizsgálati módszerrel kapott megfigyelési eredmények mennyiben tükrözik a használók szemszögét, és mennyiben a külső megfigyelő nézőpontját. Az itt megjelenített szempontokról már esett szó a módszerek felosztásánál és bemutatásánál. Az erre a síkra merőleges, harmadik tengely az idődimenziót társítja mindehhez. Így látható, hogy melyik módszert a kutatás melyik szakaszában és milyen időtartamban alkalmaztuk.

⁹ A kutatás elején a monitorozó kollégák közösen látogattak meg egy tanórát, és a fejlesztett adatlapot az órán szerzett közös tapasztalatok alapján pontosították, véglegesítették.

3. ábra. Az egyes munkafolyamatok időzítése



Az idődimenzió szempontjából a kutatási folyamatot az átláthatóság kedvéért három fázisra bontottuk: előkészítő fázis, munkafázis és lezáró/összegző fázis. Kutatásunkban az előkészítő fázis januárra esett, a munkafázis a február elejétől április végéig terjedő időszakra, a lezáró/összegző fázis pedig májusra, illetve a tanév végére. Ugyanez a menetrend kibővíthető – és kibővítenendő – egy teljes tanítási év időtartamára.

- *Az előkészítő fázis:*

Valójában már ez előtt megkezdődött az iskolák kiválasztása és a kutatás előkészítése, de ez az időszak volt az, amikor a monitorozók részéről megtörtént az iskolákkal a hivatalos kapcsolatfelvétel. Ebben az időszakban került sor az *iskolai adatlapok* alapján történő adatgyűjtésre. Ideális esetben már a folyamat elején hasznos volna a kipróbáló iskolákban az adatlapot kiegészítő környezettanulmány elkészítése, amely egyrészt az iskolák honlapjain található adatok ellenőrzésére, illetve az ott meg nem található, ám a kutatás szervezésében fontos – pl. az iskolák tárgyi felszereltségére vonatkozó – adatok begyűjtésére szolgálna. Szintén az előkészítő fázis része volt a tanárok eligazítása a kipróbálás folyamatát, valamint a kipróbáláshoz kapcsolódó on-line felületek használatát illetően.

- *A kipróbálás fázisa:*

A munkafázis egyik kezdő eleme volt a *félévi kérdőíves adatgyűjtés* mind a használó, mind a kipróbáló pedagógusok körében. Mindezt azért volt fontos a vizsgálat elejére időzíteni, hogy az év végi raszterrel összehasonlítva valóban az időbeni változásokat lehessen mérni, a tapasztalatok gyarapodásával nyomon követni. A pilotkutatás tanulsága azonban, hogy a tankönyvvel kapcsolatos tanítási tapasztalatok ekkor még igen korlátozottan álltak a pedagógusok rendelkezésére – mondhatni, még csak akkor ismerkedtek a tankönyvvel –, ezért a jövőben előzetesen egy szűkebb körű felmérést

lenne inkább érdemes készíteni a tankönyvvvel kapcsolatos igényekről, elvárásokról, előzetes benyomásokról és tapasztalatokról, majd a tanév végén részletesen fel kellene mérni az addigra már összegződött tapasztalatokat.

A *munkanaplók* kitöltése a félév során folyamatos munkát jelent a tanároknak, hiszen csak így biztosítható, hogy a megtartott tanóráik után a friss élmények alapján történjen a tapasztalatok lejegyzése. Ez szükséges ahhoz, hogy valós tanítási tapasztalatokon nyugvó értékelést, illetve kritikát tudjanak adni a tanárok az egyes tankönyvi fejezetekről.

Az *óralátogatások* a munkafázis közepére estek, abból a megfontolásból, hogy olyan órákat figyelhessünk meg, amelyeken a diákok és a pedagógusok már egyaránt megismerhették a könyvet, túljutottak a kezdeti nehézségeken, s így már valóban az lesz mérhető, hogy milyen tényezőktől függ leginkább a tankönyvhasználat hatékonysága a tanórai környezetben. Ha egy pedagógusnál több ízben is sor kerül óralátogatásra, akkor azt érdemes egymástól minél távolabbi alkalomra időzíteni, mert ez is rámutathat a pedagógusok tankönyvhöz való viszonyának alakulására, az esetleges módszertani, tanulásszervezésben történt változásokra.

A *tanári interjúkat* a monitorozók minden esetben az óralátogatásokat követően igyekeztek lebonyolítani, hogy a beszélgetések során már alapozni lehessen az ott szerzett tapasztalatokra. Az interjúkat egyébként azért is érdemes a folyamat közepére időzíteni, mert ebben az időszakban a pedagógusok a tankönyvváltással járó problémáikról, nehézségeikről a mindennapi tapasztalatok kapcsán tudnak beszélni; s ezek a tapasztalatok a további tankönyvek bevezetésénél hasznosak lehetnek a kipróbáló pedagógusok felkészítéséhez.

A *diákok* körében a *kérdőíves* adatfelvételt – hasonlóan az átfogó pedagógus-kérdőívhez – a munkafázis második felére érdemes időzíteni, amikor a diákok még benne vannak a tanulás folyamatában, de már kellő tapasztalattal rendelkeznek a könyv egészéről.

A *fókuszcsoporthoz tartozó interjúkat* is ajánlatos a munkafázis végén tartani, hiszen sokat segíthetnek a diákkérdőíves eredményei a fókuszcsoporthoz tartozó interjú menetének kialakításában. A kérdőív tapasztalatai ez által beépíthetővé válnak a kérdezés és a mélyebb elemzés során.

- *A lezáró/összegző fázis:*

A tanítási időszak végével a munkanaplók kitöltésének – azaz a tankönyv fejezetenkénti értékelésének – le kell zárulnia. A pilotkutatás során a tanév utolsó hónapjában került sor az *év végi rászter* kitöltésére. Az eredmények határozottan azt igazolták, hogy a pedagógusok véleménye változott a félév során. Ezekből a tapasztalatokból kiindulva érdemes a részletesebb lekérdézést a kipróbálás végére időzíteni. Az adatgyűjtés lezárultával már a nyári időszakban került sor az esettanulmányok megírására, hiszen a monitorozók számára is ekkor összegződtek a félév során végzett munka tapasztalatai.

A 3. ábrából és a részletes leírásból is látható, hogy a különböző munkafázisok szervesen egymásra épülnek a kutatási metodika kialakítása során, és az egyes módszerek részletes kidolgozásánál így építeni lehet a már megszerzett tapasztalatokra. A tapasztalatok azt igazolták, hogy az idődimenzióknak kiemelt szerepe van a vélemények változásában.

AZ ALKALMAZOTT MÓDSZEREK ÉS ALKALMAZÁSUK TANULSÁGAI A TANÁRI ÉS TANULÓI TAPASZTALATOK ÉS VÉLEMÉNYEK FELTÉRKÉPEZÉSÉBEN¹⁰

A PEDAGÓGUSOK VÉLEMÉNYÉNEK FELTÉRKÉPEZÉSE

Félévi értékelő kérdőív

A kérdőív elsődlegesen azt a célt szolgálta, hogy átfogó képet kapjunk arról, hogy a pedagógusok a kísérleti tankönyvvel kapcsolatos tanítási tapasztalataik alapján hogyan értékelik a tankönyv átfogó koncepcióját, a tankönyvi minőség különböző elemeit. A kérdőív összeállításához felhasználtuk a tankönyvi akkreditáció során használt szakértői értékelőlapokat.¹¹ Az adatok könnyebb feldolgozhatósága és az erőforráshiány miatt az online rendszerű adatgyűjtés mellett döntöttünk. A kérdőív online verzióját az erre kifejlesztett LimeSurvey program keretében készítették el az OFI szakemberei. A tapasztalatok azt igazolták, hogy a tanárok számára nem jelentett különösebb nehézséget a kérdőívek online kitöltése, az internetelérhetőség az iskolákban biztosított volt.

A kérdőív a tankönyvet használók körében anonim volt.¹² A tankönyvet kipróbáló pedagógusoknál viszont az anonimitást nem tudtuk biztosítani,¹³ mert ez befolyásolhatta a válaszokat. Ezáltal az önkéntes válaszadóknak nagyon fontos kontrollfunkciójuk is volt, hiszen így össze tudtuk vetni, hogy a kipróbáló pedagógusok válaszai mennyiben térnek el az önkéntes használók értékelése révén kapott eredményektől. Az eredmények azt mutatták, hogy a *kipróbálók* értékeléseik során hasonló problémákra mutattak rá, mint a használók, de *a tankönyvet szinte minden téren pozitívanban ítélték meg a használóknál*. Nyitott kérdés maradt, hogy mindez a kipróbáló tanárok tankönyvvel kapcsolatos szerteágazóbb tapasztalataival indokolható (a félévi eredmények azt mutatták, hogy átlagosan több fejezetet tanítottak a tankönyvből, mint a használók), avagy a pozitívabb értékelések éppen abból adódtak, hogy szerződéses munkaviszonyban álltak az intézettel.

Háttéradatok

Az első kérdéscsoportban a keresztszempon্তু elemzésekhez szükséges háttérváltozókra vonatkozó kérdéseket tartalmazta a kérdőív. A tanárok alapadatai (nem, kor, lakóhely) mellett kiemelt hangsúlyt helyeztünk a tanítási tapasztalataikra és a tankönyv tananyagával kapcsolatos tapasztalatokra is. Mint az elemzés során kiderült, a korosz-

10 Az egyes eszközök és módszerek tanulságait összefoglaló első háttér tanulmány elkészítésében Meixner Boglárka vett részt (Kerber–Meixner, 2014).

11 http://www.oktatas.hu/koznevelas/tankonyv/tankonyvve_nyilvanitas/utmutato_szakertoknek.

12 A tanári kérdőív felvételére 2014 februárjában került sor az összes szakiskola körében. A válaszoló pedagógusok száma összesen 685 fő volt, ez a szakiskolában tanító pedagógusok 7,7%-a. Ebből 12 fő azoknak a kipróbáló pedagógusoknak a száma, akik az OFI-val szerződéses munkaviszonyban álltak. Az ő esetükben a minta összetételére már kitértünk. Az 559 önkéntes válaszadó (a továbbiakban: használók) régiók szerinti megoszlása nagy vonalakban követi az országos átlagot, a településtípusra azonban nem kérdeztünk rá, így erről nem tudunk megfelelő képet alkotni. Az országos szakiskolai átlaghoz képest a válaszadók között túlsúlyban voltak a nők, ami abból is következhet, hogy a felmérésbe csak a közismereti tárgyakat oktató pedagógusok kerültek. A szakmai tárgyakat oktatók körében viszont nagyobb a férfiak aránya.

13 Számukra a kérdőív kötelezően kitöltendő volt, és igazolniuk kellett, hogy a feladat teljesült.

tályi különbségek és a tanítási tapasztalatok szignifikáns összefüggéseket mutatnak a könyvről kialakult vélemények megoszlásával.

Rákérdeztünk a diákok szociális hátterére, valamint a tanulók motivációja és a felmerülő fegyvelmezési nehézségek alapján az iskolai miliőre is. A tapasztalatok azt mutatták, hogy főként a diákok közti differenciálással, illetve ehhez kapcsolódóan az egyes munkaformákkal kapcsolatban hoztak hasznos eredményeket a fenti változók-kal végzett mélyebb elemzések. A későbbi tankönyvi elemzéseknél ezt a szempontot feltétlenül fontosnak tartjuk megőrizni, mivel általa tesztelhető egy tankönyv különböző közegekben való használhatósága. (Ezekén túl a továbbiakban fontos lenne ki- térni a településtípus szerinti különbségek vizsgálatára is.)

A szakiskolai közegben az egyes szakmacsoportok szerinti bontást is fontosnak ta- láltuk, hiszen a tankönyv megítélése eltérő lehet az alapján, hogy mennyire támogatja az egyes szakmák képzési rendszerét. Ezt a feltevésünket a tanárok a szöveges válasza- ikban igazolták, többször hangot adtak annak a véleményüknek, hogy szükség lenne a szakmacsoportok igényeit is figyelembe vevő külön tankönyvekre. A mérőszköz a szakmacsoportok szerinti bontásra csak korlátozott keretek közt adott lehetőséget.¹⁴

A kérdőív elején kérdeztünk rá olyan – a tankönyv megítélésére vonatkozó – ál- talánosabb kérdéskörökre is, mint a tankönyv átfogó koncepciójának megítélése és a tankönyv külalakjáról kialakult vélemények. Itt foglalkoztunk továbbá azokkal a kérdésekkel is, hogy a tanárok milyen jellegű segítséget, segédanyagokat tartanak szükségesnek a tankönyv hatékonyabb alkalmazásához. A kutatási tapasztalatok azt igazolták, hogy egy könyv értékelésében fontos szerepük van a tankönyvek bevezeté- sét megelőző intézkedéseknek, továbbképzéseknek, illetve a tankönyv koncepcióját bemutató módszertani segédleteknek. Abban az esetben, ha a tankönyvet kiegészíti bármilyen offline vagy online tanítási segédanyag, ezeket érdemes egy egységben kezelni, és a tankönyvet a segédanyagokkal együtt értékelteni.

A tankönyvi minőség tíz szempontú értékelése

A második kérdéscsoportban a tankönyvi minőség több szempontú értékeléséhez a szempontrendszer kialakításában az Oktatási Hivatal tantárgy-pedagógiai szakértői értékelőlapja, valamint a tankönyvi minőség elemeire vonatkozó nemzetközi szak- irodalom¹⁵ nyújtott kezdeti támpontot. A kérdőívben szereplő tíz szempont a követ- kező volt: 1. életszerűség, 2. szakszerűség, 3. olvashatóság és érthetőség, 4. a tananyag szerkezete és tartalma, 5. a tankönyv szemléletessége, 6. gondolkodtatás, 7. tanulás- irányítás, 8. önellenőrzés, önálló tanulás, értékelés, 9. társadalmi felelősségvállalás, 10. személyesség.

A különböző szempontok értékelését egy átlagosan 7-10 itemből álló kérdésblokkon vizsgáltuk, mely kérdések alapján a pedagógusoknak a tankönyvet egy-egy ötfo- kú Likert-skálán kellett értékelniük. Az itemek a témakörökön belül egymással szoros

14 Az eredmények azt mutatták, hogy a pedagógusok többsége egyszerre több szakmacsoport diákjait is tanítja, így nem voltak tisztán elkülöníthetőek az egyes csoportokon belül a tankönyv használhatóságával kapcsolatos vélemények. Az elemzés során leválogattuk az egy szakmacsoport diákjait tanító tanárokat, és a belőlük alkotott szűkebb mintán végeztünk elemzéseket, de az alacsony elemszám nem kedvez az eredmények validitásának.

15 Különösen Jan Mikk *Textbook: Research and Writing* című könyve. (Frankfurt am Main; New York: P. Lang, cop. 2000.)

korrelációt mutattak, kivéve két kérdéscsoportban: a szakszerűség és a személyesség terén. Így az év végi kérdőívekben ezt a két kérdéscsoportot beolvasztottuk a másik nyolc szempont közé.

Az egyes szempontokra adott értékelések egymáshoz viszonyításából jól látszik, hogy a tanárok mit tartottak a tankönyv erősségeinek (pl. szemléletesség), illetve gyengeségeinek (pl. önellenőrzés). Voltak olyan szempontok, melyek csupán az átlagok alapján erős közepes értékeket mutattak szinte minden kérdésben. Ezeknek a szempontoknak a mélyebb elemzésénél hozott igazán szemléletes eredményeket a háttérváltozók szerinti bontás (pl. érthetőség, olvashatóság).

Minden témakör végén lehetőségük volt a pedagógusoknak a szöveges értékelésre is. A szöveges válaszok nagyban hozzájárultak az adatok mélyebb értelmezéséhez, és az egyéb kvalitatív módszerek mellett is hordoztak magukban extra információt. Természetesen ezek feldolgozása hosszabb időt és több energiát igényelt, mint az egyes kérdésblokkok statisztikai adatainak kiértékelése.

Tantárgyspecifikus kérdések

Az előző kérdéscsoportban található átfogó szempontok mellett hasznosnak találtuk az egyes tantárgyak tananyagára vonatkozó specifikus témakörök lekérdezését is. Ezekre a kérdésekre csak az adott tantárgyat tanító tanároknak kellett válaszolniuk. Az ebben a blokkban található kérdések tantárgyanként egyrészről a különböző tananyagrészek arányával való elégedettségre, másrészről a konkrét tananyaggal kapcsolatos pedagógiai tapasztalatokra kérdeztek rá.¹⁶

A kérdőíves felmérés előnye, hogy a pedagógusok legszélesebb rétege ezzel a módszerrel érhető el. A válaszadók szélesebb köre az adatok általánosíthatóságát erősíti, s a tankönyv különböző társadalmi és szociális közegekben való hasznosíthatóságának vizsgálatára lehetőséget nyújt az adatok különböző szempontok alapján való bonthatósága. A lekérdezés a kérdések standardizáltsága miatt megismételhető egy későbbi időpontban, és összevethető az eredeti eredményekkel, ezáltal tesztelve a tankönyvvel kapcsolatos tapasztalatok gyarapodásának a tankönyv megítélésére gyakorolt hatását. Mint a következőkből látható lesz, ez történt az év végi értékelő raszter esetében.

Raszter – év végi értékelő kérdőív

A tankönyvi kipróbálás egyik fontos kérdése volt, hogy mennyiben befolyásolja a véleményeket a tankönyvhasználati idő növekedése, a tanári tapasztalatszerzés. Ennek megválaszolása érdekében az év közben felvett részletes kérdőívet egy újabb követte a tanév végén. A tanév végi értékelő kérdőív (továbbiakban: raszter) célja az volt, hogy követni lehessen a tanári vélemények változását a tankönyv értékelésével kapcsolatban: melyek azok a területek, ahol csak időre volt szükségük a pedagógusoknak, hogy megbarátkozzanak a tematikájában és módszereiben is újszerű tankönyvvvel, s melyek azok a problémák, melyek a könyv megismerése után is fennállnak.

¹⁶ Mivel alapesetben egy tankönyv egy tantárgy tananyagát tartalmazza, a SZAKI-könyvben szereplő tantárgyankénti specifikáció más tankönyvek értékelésénél értelemszerűen nem releváns szempont. Ettől függetlenül az egyes tananyagrészek arányainak értékelésére minden tankönyvi minősítésnél érdemes kitérni.

A felmérés ugyanazon a LimeSurvey felületen zajlott, mint az évközi kérdőív lekérdezése. A raszter kérdéseit már csak az OFI-val szerződésben álló tanárok körében adtuk közre, mivel az ő esetükben volt biztosított, hogy valóban a tanév végéig tanítottak a tankönyvből.

A tanév végi értékelő kérdőív, a félévi kérdőív szűkített megismétléseként, szigorúan csak a tankönyvi minőség elemeire koncentrált.¹⁷ A raszter kialakításában kötöttséget jelentett, hogy az összehasonlíthatóság érdekében nem lehetett mélységében eltérni az eredeti kérdőív kérdéseitől. Az egyszerűsítésre, a kérdések pontosítására inkább, tartalmi változtatásokra viszont csak helyenként nyílt lehetőség.

Az első kérdésblokkban a tankönyv átfogó koncepciójával kapcsolatos véleményekre, valamint a taneszköz-fejlesztési igényekre kérdeztünk rá ismét. Az évközi kérdőív második kérdésblokkjának tíz szempontját nyolcra redukáltuk,¹⁸ és az egyes témakörökön belül is szűkebbre vettük a kérdésszámot, ahol lehetett, illetve ahol valamilyen redundanciát fedeztünk fel. A két kérdésblokk, amit ily módon megszüntettünk, illetve a többi témakörbe olvasztottunk, a szakmaiság és a személyesség volt. Nagyobb változtatások a tankönyv szerkezete és tartalma témakörben megjelenő kérdések körében történtek, ahol a válaszok struktúráját alakítottuk át egyes kérdéseknél úgy, hogy ne csak hiányosságokat jelöljenek a válaszok, de azt is jelezni tudják a pedagógusok, ha a tananyag egyes elemeit túl soknak érzik, illetve hogy határozottabban különváljanak az ismeretelemekre és a feladatokra vonatkozó kérdések. A másik jelentősebb változás az életszerűség témakört érintette, ehhez ugyanis hozzákapcsoltuk a személyesség témakörét. Itt a kérdések a nyelvezettel kapcsolatban bővültek. Elsősorban a kérdőív rövidítésének érdekében ezekben a blokkokban a nyitott kérdések lehetőségét szintén kihagytuk.

A kérdőív utolsó blokkja három összefoglaló kérdést tartalmazott, arra vonatkozóan, hogy a pedagógusok szívesen tanítanák-e ezt a könyvet a jövőben, változott-e a véleményük a tankönyvvel kapcsolatban, illetve mi volt a véleményük a kipróbálás folyamatáról. Ezekben az esetekben mindegyik kérdés mellett helyet hagytunk a nyitott válaszok lehetőségének is. A kérdéseknek reflektív funkciójuk volt, lehetőséget biztosítottak a tanárok számára, hogy a kutatás folyamatával kapcsolatosan megosszák a tapasztalataikat, észrevételeiket, problémáikat.

A módszer előnye, hogy a vélemények változása esetén számértékekben kimutatható, hogyan változik a tapasztalatok gyarapodásával a vizsgált tananyag megítélése; így tudunk a változások egyértelmű irányáról és mértékéről beszélni. Ugyanakkor a nyitott válaszokból érthető meg a vélemények változásának oka és háttere. Ezért is nagyon fontos a jövőben megtalálni az egyensúlyt a rövideg és a szükséges részletesség között.

17 Mivel a lekérdezés kizárólag a szerződéses tanárok körében történt, akikről már rendelkezünk adatokkal, a demográfiai adatok és a háttérváltozók lekérdezésére nem volt szükség.

18 A megmaradt nyolc szempont a következő volt: életszerűség és személyesség; olvashatóság és érthetőség; szerkezet és tartalom; szemléletesség; gondolkodtatás; tanulásiirányítás; önellenőrzés, önálló tanulás és értékelés; társadalmi felelősségvállalás.

Tapasztalataink alapján – mint ahogy azt a módszerek időbeli ütemezésénél jeleztük – az év végi raszterben markánsabb vélemények mutatkoztak az eredményekben, mint az évközi kérdőívben. Ez arra utal, hogy akkor érdemes véleményeket kérni egy tankönyvről, mikor már megfelelő tanítási tapasztalattal rendelkeznek róla a pedagógusok. Az év végén az addig felgyűlt tapasztalatokat érdemesnek látszik egy részletesebb összegző kérdőívben lekérdezni, és inkább az év elején vagy a tanév során felvenni egy tömörebb, előzetes elvárásokat, igényeket rögzítő kérdőívet.

Munkanapló

Az intézettel szerződésben álló pedagógusok egyik legátfogóbb, folyamatos munkát jelentő feladata volt, hogy az általuk tanított műveltségterületeken belül a tankönyv egyes fejezeteivel kapcsolatos véleményüket egy strukturált adatlapon (munkanaplóban) rögzítsék. A munkanaplók kitöltésére egy online felületen került sor, és a 123 szerződéses pedagógus összesen 3690 munkanaplót töltött ki (műveltségterületenként általában 20-25 pedagógus értékelt egy-egy fejezetet). A munkanaplókban rákérdeztünk a szakszerűség, érthetőség, életszerűség, érdekesség, szemléletesség, önálló tanulás, önellenőrzés, differenciálás, tanulásszervezés területeire, valamint arra, hogy mennyire sokoldalú a tankönyvben egy-egy téma bemutatása, mennyiben épülnek egymásra, illetve korábbi ismeretekre a témák, valamint milyen kompetenciaterületek fejlesztésére használható a tanórai tapasztalatok alapján az adott tananyag. Külön kérdésblokkban a tankönyvhasználat különböző elemeire is rákérdeztünk. Minden kérdéskör esetében lehetőséget hagytunk a fejezetekkel kapcsolatos pozitívumok és negatívumok kifejtésére, valamint az egyes kérdéskörök négyfokú skálán történő értékelésére.

Alapvető fontosságú volt, hogy az itt megjelenő vélemények *a tanítás során szerzett órai tapasztalataikból* származzanak. Éppen ezért, ha olyan fejezetről töltöttek ki munkanaplót a tanárok, amit nem tanítottak, akkor azt kértük, jelöljék az adatlap elején, hogy az adott értékelést nem előzték meg tanítási tapasztalatok. Számoltunk azzal is, hogy mivel a munkanaplókat a második félév során kezdték el kitölteni a pedagógusok, de a tankönyv első fejezeteit optimális esetben a tanév elején tanították, ezekről nem rendelkeznek naprakész tapasztalatokkal. Ezért ilyen esetekben lehetőségük volt egyszerűsített, úgynevezett „visszatekintő” munkanaplókat kitölteni.

A munkanaplónak mint kipróbálási eszköznek az előnyei:

- a tankönyvet használó pedagógusok apró részletekbe menően mondhatnak véleményt;
- sokrétű szempontokat vet fel az értékelő számára, így adva lehetőséget a sokoldalú értékelésre;
- minden fejezet/lecke egyedileg értékelhető;
- sokrétű feldolgozásra, elemzésre ad lehetőséget;
- a kísérleti tankönyvek fejlesztési folyamatának befejezéséhez a legközvetlenebb, legrészletesebb adatforrás;
- segít kiszűrni többféle típusú hibát is a tankönyvekben: pl. elgépelés, strukturális problémák, hibás feladat, nem megfelelő vizualitás.

A munkanaplónak azonban megvannak a hátrányai is:

- óriási erőforrásigény, ebből adódóan erősen limitált a bevonható pedagógusok és a feldolgozható adatok köre;
- nehéz elérni, hogy minden kutatásba bevont tanár minden leckéről érdemi véleményt mondjon;
- nehéz elérni, hogy a tanítás után közvetlenül értékeljék a fejezeteket, ameddig frissek még a tapasztalatok;
- feldolgozása nagyon összetetté válhat, ha nagyon sok szempontból történik az elemzés;
- számos egyedi (tankönyveken kívüli) tényező befolyásolhatja a tanári véleményeket (egyéni szakmai felkészültség, módszertani kultúra stb.).

Interjú

A kipróbáló tanárok közül 121 fővel készült interjú, ami azt jelenti, hogy a különböző műveltségterületeket az interjúk során átlagosan 24-25 fő értékelte. A tankönyv koncepciójával kapcsolatos átfogó tanári vélemények, illetve a tankönyv megítéléséhez kapcsolódó attitűdök leginkább a strukturált tanári interjúkban követhetők nyomon. A strukturált interjúk – az összehasonlítás érdekében – standardizált kérdéseket tartalmaztak, melyekre a pedagógusok a saját szavaikkal fogalmazhatták meg a válaszokat. Ez a módszer nyújtott leginkább teret arra, hogy a pedagógusok szabadon ki tudják fejteni a tankönyvvel kapcsolatos kritikájukat, véleményüket, a tankönyvváltással járó előnyöket és nehézségeket. Ez utóbbi témakör nagyon hasznos információkat hozott a tanári attitűdök vizsgálatához. Ezt a kérdéskört a jövőben érdemesnek tartjuk a kérdőívbe való beillesztésre, hogy mérhető formában is lehessen vizsgálni az előzmények véleményekre gyakorolt hatását.

Az interjúváz a korábban használt tankönyvek és a tankönyvváltás témaköre mellett kitért a taníthatóság, tanulhatóság, órai munkán való használat, a tanárok közti kooperáció, a tanulásszervezési módok, valamint az eredményesség területeire. Az interjúk során elhangzottakat és a tanárok véleményei alapján kirajzolódott képet módszertani okokból, az eredmények értelmezhetősége miatt hasznos volt az óralátogatások „külső” megfigyelők által rögzített tapasztalataival összevetni. Sok esetben ezek az információk kiegészítették egymást, magyarázatul szolgáltak az interjúk során vagy az óralátogatások kapcsán felvetődő kérdésekre, paradox jelenségekre.

Az interjúban vizsgáltuk az eredményesség kérdéskörét, amiben arra kérdeztünk rá, hogy a pedagógusok mit tekintenek munkájuk elsődleges céljának. A válaszokból kirajzolódó eredmények igen változatosak. Egyes műveltségterületeken belül is többfajta sikerességi mérce jelent meg a tanárok elmondásában (pl. szociális kompetenciák fejlesztése, a szakma elsajátítása, életre nevelés). Ezeket az eredményeket is hasznos volt összevetni az óralátogatások tapasztalataival. A monitorozók ugyanis több szempont alapján minősítették az általuk látogatott órákat,¹⁹ és a monitorozók megítélése alapján a legsikeresebb órákat tartó tanárok körében a sikerélményre és ez által az önbizalom fejlesztésére hangsúlyt helyezők voltak felülreprezentálva.

19 Az órák minősítésének részletesebb szempontrendszerére az óralátogatásoknál fogunk kitérni.

A DIÁKOK VÉLEMÉNYÉNEK FELTÉRKÉPEZÉSE

A kipróbálás fontos célcsoportját jelentették a tankönyvkipróbálásban részt vevő 9. évfolyamos diákok, mivel felhasználóként a tankönyv tanulhatóságáról ők adhatják a leghitelesebb adatokat. A diákok tapasztalatairól a tanév végén két módszerrel gyűjtöttünk információt: a kutatásban részt vevő 28 szakiskolában online kérdőívet töltöttünk ki a kipróbálásban részt vevő egy-egy kilencedikes osztály tagjaival, valamint 7 osztályban fókuszcsoporthoz tartozó interjúban is megkérdeztük a diákok véleményét.

Diákkérdőív

Összesen 479 diák, a teljes sokaság 1,3 százaléka töltötte ki a kérdőívet. A felmérés az osztályok nagyobb részénél – azokban az iskolákban, ahol a számítógépterem elérhető volt – online formában történt. Akadtak azonban olyan iskolák is, ahol számítógéppark nem állt rendelkezésre. Ezekben az iskolákban papíralapú kérdőívet töltöttünk a diákokkal. Kontrollképpen néhány osztályban vegyesen töltöttünk online, illetve papíralapú kérdőíveket. A tapasztalatok azt mutatták, hogy a papírkérdőívet töltő diákok sok esetben dolgozatként értékelték a lekérdezést, és jelentősen lassabban és kisebb kedvvel válaszoltak, mint az online kitöltők.

A kérdőív tematikájában kitértünk a diákok szociális és demográfiai jellemzőire, a tanulással kapcsolatos attitűdök és szokások kérdéskörére, a tankönyvhasználattal kapcsolatosan az önálló tanulás és az órai munkaformák területére, valamint természetesen a tankönyv átfogó és műveltségterületenkénti értékelésére.

A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a diákok szociális háttere meghatározza tanulási szokásaikat, illetve a tanulásban való motiváltságukat. Ezek az összefüggések a tankönyvek értékelése terén is meghatározóak voltak, mivel a tanulásban motiváltabbak a tankönyvük iránt is inkább mutattak érdeklődést, és tudatosabbak voltak a tankönyvek értékelése terén.

A tankönyv minősítésére a diákoktól kapott eredmények főbb vonalakban meggyeztek a tanári eredményekkel: a diákok is a szemléletességet tartották a tankönyv erősségének, és a feladatokat hiányolták. Azért megfigyelhetők voltak eltérések is: a tankönyv olvashatóságát, érthetőségét a diákok pozitívabban értékelték, mint a pedagógusok, ugyanakkor az életszerűsége inkább közepes értékelést adtak. A tantárgyak értékelésében szintén voltak hasonlóságok: általánosságban ők is a matematikát értékelték a legrosszabbra. A pozitívumok terén jobban szórt a diákok válasza a tanárokénál.

Az is láthatóvá vált, hogy a tanórai munkaformák, tanulás szervezési módok mennyiben befolyásolják a tankönyv és elsődlegesen az adott tantárgy megítélését. Átfogóan elmondható, hogy azok a diákok, akik a tanulásirányítási módszerek terén nagyobb változatosságról számoltak be, motiváltabbak voltak a tanulás terén, és szinte minden téren pozitívabban értékelték a tankönyvet is.

Módszertani szempontból fontos kitérni arra a dilemmára, hogy a diákok véleménye terén igen nehéz különbséget tenni abban, ahogy a diákok a tankönyvet, illetve az adott tanórát minősítik. A tankönyvhasználat terén a tanárok hozzáadott értékét kvantitatív módszerekkel igen nehéz szétválasztani a diákok tankönyvről alkotott értékelésétől. Ennek a két területnek az elkülönítésére elsősorban a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk során kínálkozott lehetőség.

Tanulói fókuszcsoporth

A diákok véleményének mélyebb megismeréséhez, a diákkérdőív kiegészítéseként került sor a fókuszcsoporthos interjúk lekérdezésére. Az interjúk lehetőséget adtak arra, hogy részletekbe menően megismerjük a diákok véleményét egy-egy műveltségterületről, kezdve a tankönyv átfogó koncepciójától egészen a tankönyvi elemek (pl. ábrák, táblázatok, tipológia) megvitatásáig.

A fókuszcsoporthos interjúk során a módszer interaktivitásából következően a diákok motiváltabbá váltak abban, hogy átgondoltan mondjanak véleményt a vizsgált tankönyvről. A vitaszituáció a vélemények ütköztetése révén arra is alkalmas lehet, hogy a diákok kialakult véleményüket érvekkel támasszák alá, ez azonban erősen függ attól, hogy a diákok a vitakultúra terén milyen jártassággal, tapasztalatokkal rendelkeznek.

A fókuszcsoporth tematikája öt részből állt: 1. felvezetés, ami az egymással, illetve a szituációval való ismerkedést foglalta magában, 2. a tankönyvvvel átfogóan foglalkozó rész, 3. az egyes műveltségterületekre fókuszáló rész (minden csoport esetében csupán egy-egy műveltségterületre), 4. az „ideális” tankönyvvvel kapcsolatos elvárások és ezeknek az összevetése a SZAKI-tankönyvvvel, 5. lezárás.

Az interjúk során a monitorozó kollégák törekedtek arra, hogy minél oldottabb, közvetlenebb légkör alakuljon ki a diákokkal, ezzel is erősítve azt, hogy a diákok valóban a saját véleményüknek tudjanak hangot adni. Ugyanebből az okból arra kértük az osztályt tanító tanárokat, hogy ne legyenek jelen az interjúszituációban. Több esetben így is azt tapasztaltuk, hogy a tankönyvvvel kapcsolatos tartalmi kérdésekben a tanáraik által megfogalmazott kritikákat halljuk vissza a diákok szájából (ez általában a vélemények megfogalmazásából, szóhasználatból vált egyértelművé az interjúk során, illetve abból, hogy a diákok egy-egy válaszhoz azt is hozzáfűzték, hogy az adott szaktanárnak (is) ez a véleménye). Ezzel együtt a beszélgetések lehetőséget teremtettek arra, hogy az egyes vélemények háttérében meghúzódó indokok kifejtésére is sor kerüljön.

A fókuszcsoporthos interjúk fontos információkkal szolgáltak a tankönyvhasználati szokásokról. Egyrésztől láthatóvá vált, hogy a különböző iskolák diákjai mennyire gyakorlottak a tankönyvben való eligazodás terén, mennyire érthető számukra a tipográfia. Ugyanakkor az oldottabb légkörben az is kiderült a diákok válaszaiból, ha valamelyik szaktanár mellőzte a tankönyv tanórákon való használatát (az óralátogatások tapasztalatai ezekre a problémákra nem mindig mutattak rá). A beszélgetések alapvető tanulsága volt, hogy a tankönyv népszerűsége a diákok körében elsődlegesen attól függ, hogy a könyvet tanító pedagógus mennyire sokrétűen használja ki a könyvben rejlő tanulásszervezési lehetőségeket.

A KIPRÓBÁLÁSI TAPASZTALATOK KÜLSŐ SZEMSZÖGBŐL TÖRTÉNŐ VIZSGÁLATA

Az adatgyűjtések során fontosnak tartottuk, hogy a tanórai gyakorlatokról, a kipróbáló iskolák felszereltségéről és a tankönyvváltás folyamatáról a felhasználók körén kívüli, „külső” szemszögből is származzanak megfigyeléseink. A gyakorlatban ezeket az információkat a lekérdezést végző monitorozó kollégák szolgáltatták, akik előzetes online adatgyűjtést végeztek a résztvevő iskolákra vonatkozóan, minden egyes

a kipróbálásban részt vevő pedagógusnál órát látogattak, illetve az iskolák miliójéről, felszereltségéről, a diákság összetételéről, a kipróbálásban való részvétel háttéréről a lekérdezés befejeztével iskolánkénti esettanulmányokban foglalták össze tapasztalataikat. A tapasztalatok azt mutatták, hogy nagy jelentősége van a felhasználói oldal „külső” szemszögéből történő monitorozásának.

Iskolai adatlap

A monitorozó kollégák feladata volt, hogy még az első látogatások előtt információkat gyűjtsenek a résztvevő iskolákban a képzés jellegéről, a tantestület és a tanulók létszámáról, az iskola történetéről és az adott településen való beágyazottságáról. Mindez azt szolgálta, hogy mind a monitorozóknak, mind a későbbi elemzőknek legyen egy előzetes képük azokról az iskolákról, amelyek a kipróbálásra vállalkoztak. Az elsődleges információforrás az iskolák honlapja volt, az itt szerzett ismereteket az első látogatások során pontosították a kollégák. Az így szerzett információkat felhasználták a lekérdezés végén minden iskoláról készült esettanulmányban.

Óralátogatások

A SZAKI-tankönyv tanórai használatáról – a felhasználók tapasztalatai mellett – a közismereti órák meglátogatása után a monitorozók is összegezték tapasztalataikat. Minderre egy adatlap formájában került sor. Az adatlapon az alapvető statisztikai adatok feltüntetése mellett az óra sikerességét, a diákok motiváltságát, a tanulásirányítási formák sokszínűségét, az órai tankönyvhasználat módjait és gyakoriságát, a szemléltetőeszközök használatának gyakoriságát és eredményességét értékelték a monitorozók. Lehetőségük volt az adatlapon nem kódolható fontosabb órai tapasztalatok saját szavaikkal való megfogalmazására is. Az adatlap összeállítását és tesztelését a monitorozókkal együtt végeztük, ezzel is törekedtünk egy közös standard kialakítására az órák különböző elemeinek értékelése terén.

A kipróbálás folyamán 122 pedagógusnál 168 órát látogattak a monitorozók, mivel egy pedagógusnál több óralátogatásra is sor kerülhetett. (Mindez adódott abból is, hogy a többszörös pedagógusok több műveltségterület tesztelésében is részt vehettek.) A jövőben a kipróbálásban részt vevő pedagógusoknál érdemes lesz ugyanannyi órát látogatni, mert ha egyeseknél több, másoknál kevesebb óralátogatásra kerül sor, akkor az adatok elemzésénél azok, akik többször szerepelnek, nagyobb súllyal fognak bekerülni a végső elemzésbe. Igaz, hogy egy-egy tanárnak a különböző óráin is mutatkozhatnak eltérések az alapján, hogy a feldolgozandó témakört mennyire érzi magáénak, illetve milyen az órán részt vevő osztály, de a tanulásirányítás, a munkamódszerek, a tankönyv használata terén hasonlóságok lesznek, és ez ebben a tekintetben torzíja a mintát.

Az óralátogatások során központi problémaként merült fel a felügyelet kérdése. Mivel a „hétköznapi” órátartáshoz közelítő valós gyakorlati tapasztalatokra voltunk kíváncsiak, fontos volt, hogy a kipróbálásban részt vevő tanárok előtt a monitorozó kolléga mint „független megfigyelő”, s ne a tanári munkát minősítő „szakfelügyelő” tűnjön föl. Természetesen így is van esély arra, hogy a meglátogatott óra nem a „hétköznapi” tanórai gyakorlatot tükrözi, hanem „mintaórát” láthatunk. Ugyanakkor a tanulás-szervezési módok gördülékenysége, a diákok órai gyakorlatokban való jártassága jól mutatja, ha az órátartás a szokásostól eltérő módon történik. Mindemelllett fontos

volt az is, hogy a tanórai gyakorlatról nem csupán egy forrásból, hanem több oldalról is (tanári interjúk, diákfókuszcsoportok, munkanaplók) rendelkezünk információkkal.

Az óralátogatási adatlap első két blokkja (a tanítási óra eredményessége és a diákok motiváltsága) alapján kialakítottunk egy *sikerességi indexet*.²⁰ Az így kapott eredmények révén sorrendet állítottunk fel műveltségterületenkénti bontásban, hogy monitorozóink szerint kik voltak a legeredményesebb órákat tartó pedagógusok. Az elemzés során abból a feltevésből indultunk ki, hogy az eredményes tanárok órai munkája főbb pontokon hasonlóságokat mutat, ezért ezeknél a pedagógusoknál egymással párhuzamosan elemeztük az óralátogatások, az interjúk, a munkanaplók eredményeit. Általában jellemző volt, hogy a tanórákon változatos tanulásszervezési formákat alkalmazó pedagógusok óráit a monitorozók sikeresebbnek ítélték, és a diákok is ezeken az órákon motiváltabbak. Ezek az eredmények egybevágnak a diákkérdőív eredményeivel is.

Esettanulmányok

A monitorozók a lekérdezés befejeztével minden résztvevő iskoláról esettanulmányt készítettek (összesen 28-at) egy egységes szempontrendszer alapján. A szempontrendszer elemei a következők voltak: az iskola története, az intézményen belüli iskolatípusok és a tanított szakmák, a beiskolázási környezet, a tehetséggondozás, a felzárkóztatás, a technikai felszereltség, a honlap, a tankönyv bevezetésének körülményei, a kutatásban való részvétel körülményei, motivációi, a diákság összetétele, jellemzői.

Mindez fontos volt egyrésztől azért, hogy az iskolákról előzetesen – főként a honlapról – szerzett információkat pontosítani lehessen, másrészt az iskolai környezet pontosabb megismerése elengedhetetlen a holisztikus képalkotáshoz. Az eredmények alapján nem lehetett azt mondani, hogy a tankönyv bevezetésének sikerességét egyértelműen az iskolai miliő határozta meg. Természetesen a tárgyi környezet is befolyással van bizonyos taneszközök használatára (digitális taneszközök bevezetéséhez a tárgyi feltételek megteremtése nélkülözhetetlen), és az iskolák között is voltak olyanok, ahol a diákok a tananyag elsajátításában motiváltabbnak, a tanárok általánosságban tapasztaltabbnak és felkészültebbnek tűntek, ugyanakkor az iskolánkénti tapasztalatok általában azt mutatták, hogy a tankönyv sikeres használata sokkal inkább az egyes tanárok hozzáállásán, felkészültségén, a tankönyv kreatív használatán múlt.

Az esettanulmányokban összegyűjtött tapasztalatok és információk támpontot adtak mind a munkanaplók elemzéséhez, mind az óralátogatások értékeléséhez, továbbá nagyon hasznos információkat nyújtottak kutatásszervezési kérdésekben, hiszen ezekben a monitorozók is reflektálni tudtak saját munkájukra.

Az esettanulmányok szempontrendszerének kidolgozása a monitorozók bevonásával történt. A standard szempontrendszer kialakítása az összehasonlíthatóságot szolgálta, és a későbbi elemzés során igen hasznosnak bizonyult.

20 Ehhez a következő kérdések eredményeiből készítettünk egy összevont változót: „A tanítási óra elérte a kitűzött célt.”, „A diákok az óra folyamán megértették az óra célját.”, „A tanár felkeltette a tanulók érdeklődését.”, „A tanulók aktívan vettek részt a tanórán.”

AZ ESZKÖZRENDSZER MÉLYEBB STRUKTÚRÁJÁNAK BEMUTATÁSA

Az adatgyűjtés sokrétősége és a kutatási téma több nézőpontból való megközelítése lehetőséget teremtett egyrészt arra, hogy a kapott eredményeket egymással összehasonlítva kontrolláljuk az egyes módszerekben rejlő hibalehetőségeket, ezáltal növelve az eredmények validitását, másrészt a különböző nézőpontok összevetése sok esetben magyarázatul szolgált a tankönyvvvel kapcsolatos értékelések okaira, hátterére. Az eszközrendszer egyes elemei háromféleképpen kapcsolódhatnak egymáshoz.

Erősít

A módszerek megbízhatóságát leginkább az mutatta, ha a különböző úton kapott eredmények *erősítették* egymást. Szerencsére az esetek többségében ez történt, ezért itt csak néhány karakteresebb példát mutatunk be.

A tankönyvi fejezetekről készült munkanaplók elemzésénél jellemzően kirajzolódnak tanári attitűdök, az új tankönyv bevezetéséhez való hozzáállás, a különböző munkamódszerek érvényességéhez, megvalósíthatóságához fűződő vélemények. Ezek az egyes tanárokról jellemző attitűdök tendenciózan végigkövethetők a munkanaplókra adott válaszok és értékelések során. Ha ezeket összevetjük az adott tanárral készült interjú eredményeivel, akkor ezek ráerősítenek a munkanaplókból kirajzolódó véleményekre, illetve a tankönyvváltással kapcsolatos attitűdökre. Ezek az információk hasznosak lehetnek az értékelések elemzésénél, hiszen rámutatnak a válaszadók motivációira.

Sok kipróbáló esetében merült fel kritikaként az interjúk során, hogy a tankönyv által kínált módszerek nem találkoznak a pedagógusok által kialakított tanórai gyakorlattal. Mindezt az óralátogatások is megerősítették, hiszen az óralátogatásokon szerzett adatokból számszerűsíteni lehetett, hogy túlnyomórészt a frontális órátartás a meghatározó, míg a tankönyv inkább különböző csoportos tevékenységet formákat ajánl. Ugyanakkor azt is érdemes volt látni, hogy a tanórák sikerességét, illetve a diákok tanórai aktivitását a sokrétű tevékenységformák támogatták inkább.

Relativizál

A különböző módszerekkel, illetve nézőpontokból kapott eredmények bizonyos esetekben *relativizálták* egymást. A félévi kérdőív során a válaszoló pedagógusok a tantárgyak közötti kapcsolódási pontokat a tankönyvön belül általában hasznosnak értékelték, és azt jelölték, hogy közepes mértékben használják is ezeket a hivatkozásokat. Ugyanakkor a monitorozók esettanulmányokban leírt tapasztalatai, valamint a tanárinterjúk eredményei egyértelműen azt mutatták, hogy nincs párbeszéd a tanárok között, nincs rálátásuk egymás munkájára, és volt, aki azt sem tudta, hogy léteznek a könyvön belül ilyen kapcsolódási pontok.

Nagyon hasznos kontrollfunkciójuk volt a fókuszcsoportos interjúk során a diákoktól kapott információknak, többek közt az óralátogatásokkal kapcsolatban. Előfordult olyan eset, hogy a fókuszcsoportos beszélgetés során a diákoktól derült ki, hogy az órákon valójában nem használják a tankönyvet, az óralátogatás alkalmával egyedi alkalom volt, hogy dolgoztak belőle.

Magyaráz

Ideális eset volt, mikor különböző módszerekkel vagy különböző nézőpontokból kapott eredmények *magyarázatul* szolgáltak egy másik módszerrel vagy nézőpontból kapott eredményre. A tankönyv szerzői, kiindulva abból a tényből, hogy a szakiskolába jelentkező diákok jelentős hányada alapvető írás/olvasáskészségeknek sincs birtokában, a tudásanyag számottevő részét képekre, ábrákra, vizuális elemekre építve próbálták közvetíteni, csökkentve ezzel az írott szövegek arányát a tankönyv oldalain. A tankönyv szemléletességét egységesen pozitívan értékelték a megkérdezettek, de ez láthatóan nem sokat javított a tankönyv átfogó megítélésén, ami – mint az óralátogatások, diákfókuszcsoportok tapasztalataiból kiderült – abból adódott, hogy a tanárok egy része az általuk hiányosnak tartott tankönyvi anyagot diktálással egészítette ki, ami így a diákok terheinek enyhítése helyett a terhek növekedését jelentette.

A tankönyv megítélésének időbeli változását nyomon lehetett követni a félévi kérdőív és az év végi értékelő raszter eredményei alapján. A két időpontban való adatfelvétel egyértelműen azt mutatta, hogy a tapasztalatok gyarapodásával az értékelés során markánsabban megmutatkoznak a taneszközben rejlő előnyök és hátrányok.

A kutatás összegzése – zárótanulmányok, elemzések

A kutatás tanulságait különböző összegzésekben, gyorsjelentésekben és zárótanulmányokban foglaltuk össze. A két kvantitatív felmérésről gyorsjelentést, majd összegző, összehasonlító tanulmányt írtunk. Külön összefoglaló készült az interjúkról, a fókuszcsoportokról, a diákkérdőívek és az óralátogatások tapasztalatairól. A munkanaplók tanulságait tantárgyankénti összegző tanulmányokban foglaltuk össze, ahol a vizsgált tankönyv átírásának, javításának szempontjait is rögzítettük. Készítettünk egy teljes, összegző kutatási jelentést, illetve egy rövid nyolcoldalas összefoglalót, mely a legfontosabb tanulságokat tartalmazza. A kutatás intézményi környezetét pedig az esettanulmányok mutatják be. A sokféle témájú és hosszúságú összegzés arra szolgál, hogy a kutatás tanulságai többféle megközelítésnek és igénynek is megfeleljenek.

A PILOTKUTATÁS TAPASZTALATAINAK BEÉPÜLÉSE AZ ÚJGENERÁCIÓS TANKÖNYVEK KIPRÓBÁLÁSÁBA

A szakiskolai közismereti kísérleti tankönyv kipróbálását végző pilotkutatás legfontosabb célja az volt, hogy a felhalmozott tapasztalatok beépüljenek az Oktáskutató és Fejlesztő Intézet által kifejlesztett kísérleti, újgenerációs tankönyvek kipróbálásába. A pilotkutatásban arra törekedtünk, hogy a lehető legtöbb vizsgálati módszert felhasználjuk, és ezeket a lehető legjobban egymásra építsük annak érdekében, hogy láthatóvá váljon, mely eszközök erősítik a legjobban egymást. Ugyanakkor arra is figyelemmel kellett lennünk, hogy 27 tankönyv és a hozzá tartozó segédanyagok²¹ kipróbálása más nagyságrendet jelent, mint egy kísérleti tankönyv kipróbálásának viszonylag szűk kereteken belüli végigkövetése.

21 <http://www.ofi.hu/letoltheto-tankonyvek-e-tananyag>. (A 2014/15-ös tanévben 27 tankönyv kipróbálása zajlott.)

A 27 tankönyv kipróbálásának struktúrája és módszerei maximálisan a pilotkutatás tapasztalataira épültek: az év eleji és év végi kérdőív, az elektronikus munkanapló-felület, az interjúk, fókuszcsoportos beszélgetések a pedagógusokkal és diákokkal, illetve az egyes tankönyvekre vonatkozó összegző tanulmányok mind-mind az előzetes kutatás tapasztalatai alapján készültek el.

A munkanaplókból összeálló adatbázis tudományos célokra való felhasználására is lehetőség nyílik metaelemzések segítségével. A munkanaplók és a kérdőívekre adott válaszok óriási adatbázist jelentenek, mely egyedülálló forrásul szolgál a tankönyvkutatás számára:

- az elemzések választ adhatnak arra, hogy milyen típusú továbbképzéseket kell szervezni a tanárok számára;
- milyen pedagógiai szolgáltatások fejlesztésére van szükség;
- mit árulnak el az adatok a véleményező pedagógusokról (szakmai képzettség, módszertani kultúra, innovációs hajlam, tankönyvekkel kapcsolatos előítéletek, beidegződések, rossz gyakorlatok a tankönyvhasználatban).

Az Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet által kifejlesztett kísérleti tankönyvek kipróbálásának első szakasza 2015 nyarán zárul le. Érdemes lesz ennek a nagy volumenű kutatásnak a tapasztalatait is összegezni, hiszen a rendszerszintű működés még sok tapasztalatot eredményezhet. A 2014-ben elvégzett pilotkutatás azonban maximálisan elérte célját: hozzájárult ahhoz, hogy kialakíthassuk a tankönyvi kipróbálás metodikáját és eszközrendszerét.

IRODALOM

- Fischerné Dárdai Ágnes (2013a): *A nemzetközi tankönyvelméleti szakirodalom áttekintése*. (Közreműködött: Dévényi Anna, Molnár-Kovács Zsófia, Márhoffer Nikolett.) OFI, Budapest, kézirat.
- Fischerné Dárdai Ágnes (2013b): *A hazai tankönyvelméleti szakirodalom áttekintése*. (Közreműködött: Dévényi Anna, Molnár-Kovács Zsófia, Márhoffer Nikolett, Varga Katalin, Csík Tibor.) OFI, Budapest, kézirat.
- Halász Gábor (2010): *A pedagógiai rendszerek általános hatás- és bevértéztvztgálati rendszere*. Budapest, kézirat. Forrás: http://halaszg.ofi.hu/download/NTK_tanulmany_rendszer.pdf [Letöltés ideje: 2015. február 16.]
- Kerber Zoltán – Meixner Boglárka (2014): *A tankönyvek kipróbálásának módszertana. Tapasztalatok a 9. évfolyamos szakiskolai közismereti kísérleti tankönyv kipróbálása során alkalmazott eszközök használhatóságáról, működéséről*. OFI, Budapest, kézirat.

DANCÓS TÜNDE: A KÉTSZINTŰ ÉRETTSÉGI VIZSGARENDSZER FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

BEVEZETŐ

A demokratikus oktatási rendszertől elvárható, hogy mindenki számára az esélyegyenlőség szem előtt tartásával nyújtson közszolgáltatást. Az oktatás minősége és eredményessége számtalan indikátorral vizsgálható, melyek közül az egyik legfontosabb a sikeres érettségi vizsgát tett tanulók száma és a vizsga eredményességével igazolható tudás relevanciája, társadalmi elismertsége, hasznosíthatósága. Az ország gazdaságának hatékony működése érdekében olyan művelt emberekre van szükség, akik fejlett készségekkel rendelkeznek, és ezeket a munkájuk, valamint egyéb társadalmi tevékenységeik során megfelelően tudják hasznosítani.

A magyar tanulók az utóbbi években több nemzetközi mérésben (PISA, PIRLS, TIMSS) vettek részt, melyek indikátorként jelzik oktatási rendszerünk jellemzőit, a nemzetközi mezőnyben elfoglalt pozícióikat. Emellett a tanulók tudását országos kompetenciamérés keretében is mérjük, ami lehetőséget teremt az intézmények részére saját helyzetük objektív megítélésére.

A mérési rendszerek közül kimagasló szerepe van az érettségi rendszernek, mely mérőföldökként jelenik meg a tanulók életében, lehetőséget teremtve a felsőoktatásban való részvételre, illetve a munka világában való elhelyezkedésre. Az elmúlt tíz év alatt, a 2005. évi tavaszi érettségi óta a 2014. évi őszi érettségiig 21 alkalommal került sor a kétszintű érettségi vizsga szervezésére, így rengeteg tapasztalat gyűlt össze, amelyet érdemes és szükséges is visszacsatolni a rendszer fejlesztésébe. Az alapos tervezés, a jogszabályi környezethez igazodó megvalósítás, a szakértők és a közvélemény által nyilvánított értékelés visszacsatolása segíti a vizsgafolyamat fejlesztését.

AZ ÉRETTSÉGI TÁRSADALMI ÉS GAZDASÁGI HATÁSA

A közoktatás hazánkban is bekövetkezett expanziója miatt ma már egyre inkább elvárható, hogy a népesség többsége olyan középfokú iskolai végzettséggel rendelkezzen, amely lehetővé teszi, hogy az eredményes érettségi vizsgát követően bármikor felsőfokú tanulmányokat kezdhesen. E miatt az érettségi vizsga célrendszerének, tartalmának a munka világához és a felsőoktatási elvárásokhoz is igazodnia kell.

Az érettségi vizsga eredményeit alapvetően meghatározza a közép- és az általános iskolában zajló tanítás minősége és hatékonysága, ezért az érettségi vizsgarendszer fejlesztése során nem lehet figyelmen kívül hagyni az iskolában zajló tanítási folyamatokat és azok eredményességét. A kimeneti vizsga erős szabályozóként jelenik meg a középiskolákban, változtatása érzékenyen hat a tanításra és annak részfolyamataira, például az értékelés formáira és gyakoriságára, ezért a változtatás során figyelembe kell venni az érintettek véleményét, igényeit, valamint fogadókészségét. Az érettségi vizsga az intézmény eljárásait szabályozó dokumentumok szintjén is változást eredményezhet. A vizsga eredményessége a vizsgaszabályzat és a vizsgafolyamat megismerésével, a vizsgahelyzetre és -feladatokra való tudatos felkészítéssel, próbavizsgák szervezésével javítható. Ezt felismerve több iskolában bevezették például az ún.

próbaérettségi rendszerét, amelynek körülményeit az intézmény saját hatáskörében szabályozhatja.

Az érettségi vizsga motiváló szerepet tölt be a tanulmányok során, az érettségi bizonyítvány megszerzése kiemelt célként jelenik meg az egyének életében. A rendszer esetleges változtatására, átalakítására lassan és tervszerűen, a résztvevők folyamatos tájékoztatásával kerülhet sor.

A JOGSZABÁLYOK HIERARCHIÁJA

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (Nkt.) 2. § (1) bekezdése biztosítja mindenki számára hozzáférhető módon a középfokú nevelés-oktatáshoz való jogot az érettségi megszerzéséig. Az Nkt. 6. § (1) bekezdése rögzíti, hogy az érettségi vizsga állami vizsgának minősül, egységes vizsgakövetelmények szerint kell megtartani, a vizsgakövetelményeket a vizsgaszabályzat, valamint az érettségi vizsga részletes vizsgakövetelményeiről szóló jogszabály alapján kell meghatározni. Az érettségi bizonyítvány felsőoktatási intézménybe való felvételre, szakképzésbe való bekapcsolódásra, valamint munkakör betöltésére, tevékenység folytatására jogosító dokumentum.

Az Nkt. 6. § (2) bekezdése rögzíti a kötelező vizsgatárgyakat, és meghatározza a kötelezően választott vizsgatárgyra vonatkozó szabályt, mely szerint az érettségi vizsgán a tanuló magyar nyelv és irodalomból, történelemből, matematikából és idegen nyelvből vizsgázik, és emellett legalább még egy kötelező vizsgatárgyat választ.

Az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI. 13.) Kormányrendelet az érettségi vizsgák előkészítésére, megszervezésére, lebonyolítására, az érettségi vizsgára történő jelentkezésre, a vizsgázók teljesítményének értékelésére és az érettségi vizsgával összefüggő ügyviteli tevékenységre vonatkozó szabályokat tartalmazza. A kormányrendelet az operatív megvalósításra vonatkozó kérdésekben a vizsgázó és a vizsgáztató intézmény részére egyértelmű válaszokat nyújt.

AZ ÉRETTSÉGI VIZSGA CÉLJA

Az érettségi vizsga a helyi tanterv validálási folyamatának tekinthető, amelynek során egyrészt igazolható a Nemzeti alaptantervre és a kerettantervre épülő helyi tanterveknek az érettségi vizsgakövetelményekkel való koherenciája, másrészt az, hogy az eredményes vizsgát tett személy érvényes tudással rendelkezik (Derényi-Tóth, 2011). A validálás során a különböző tanulási környezetben megszerzett tudás eredményét hasonlítják össze a követelményekkel, és megfelelés esetén igazolják a tanulás eredményességét.

A kormányrendelet 3. §-a rögzíti az érettségi vizsga általános célját. A célok között az általános műveltség alapjaira; az ismeretekre és a tárgyi tudásra; a képességekre és a gyakorlati alkalmazásra; valamint a későbbi tanulmányok folytatására vonatkozó elvárás szerepel.

Az érettségi vizsga célja annak a megállapítása, hogy a vizsgázó

- rendelkezik-e az általános műveltség alapjaival és olyan képességekkel, amelyek alkalmassá teszik az önművelésre;

- rendelkezik-e megfelelő tárgyi tudással, gondolkodási és tájékozódási képességekkel, amelyek segítségével képes az ismereteinek rendszerezésére és gyakorlati alkalmazására;
- felkészült-e a felsőoktatási intézményekben folyó tanulmányok megkezdésére.

AZ ÉRETTSÉGI STATISZTIKAI ADATAI

A 2014. évi tavaszi vizsgaidőszakban összesen 76 111 fő kapott érettségi bizonyítványt. Közülük 74 683 fő (98,1%) tanulói jogviszonyban, 1 428 fő (1,9%) tanulói jogviszonyon kívül állt. A tanulói jogviszonyban állók közül 66 256 fő (88,7%) nappali, 1 566 fő (2,1%) felnőtt nappali, 6 871 fő (9,2%) esti-levelező jogviszonyban volt. Kiegészítő vizsgát 3 122 fő, ismétlő vizsgát 4 538 fő, szintemelő vizsgát 8 036 fő, előrehozott vizsgát 22 613 fő tett (2013-ban több mint 38 ezren éltek az előrehozott vizsga lehetőségével).

A 2014. évi őszi vizsgaidőszak lényegesen kevesebb vizsgázót érintett, összesen 3 042 fő kapott érettségi bizonyítványt. Közülük 1 565 fő (51,4%) tanulói jogviszonyban, 1 477 fő (48,6%) tanulói jogviszonyon kívül állt. A tanulói jogviszonyban állók közül 1 427 fő (91,2%) nappali, 50 fő (3,2%) felnőtt nappali, 88 fő (5,6%) esti-levelező jogviszonyban volt. Kiegészítő vizsgát 303 fő, ismétlő vizsgát 980 fő, szintemelő vizsgát 1 440 fő tett, előrehozott vizsgára ebben az időszakban a törvényi szabályozás következtében már nem került sor.

A JOGSZABÁLYI VÁLTOZÁSOK

A jogszabályi változások után az egymáshoz kapcsolódó jogszabályok harmonizációját is el kell végezni. A jogszabályok változtatása elsősorban kisebb tartalmi módosítások következtében válik szükségessé, a változtatást többek között indokolhatja a vizsga feltételére vonatkozó előírások bővítése, egyes vizsgatípusokra vonatkozó korlátozás, illetve a vizsgatárgyak számának változása. A jogszabályi változások követik a tartalmi változásokat, társadalmi igényeket; az oktatás során nagyobb hangsúlyt kap a szociális kompetencia fejlesztése, a közösségi szerepvállalás, az autonómia és a felelősségérzet javítása, mindezeknek a vizsga tartalmában is meg kellene jelennie.

Az Nkt. 6. § (4) bekezdése szerint az érettségi bizonyítvány kiadásának feltétele ötven óra közösségi szolgálat elvégzésének igazolása lesz azok részére, akik 2016. január 1-je után kezdik meg az érettségi vizsgát. A közösségi szolgálatról az iskola és a szolgáltatást lehetővé tevő szervezet együttműködési megállapodást köt, amely tartalmazza a felek jogait és kötelezettségeit. A közösségi szolgálat a társadalmi felelősségvállalás részeként jelenik meg a tanulók életében, célja, hogy a tanuló legyen képes másoknak segíteni, felelősségteljesen végezze mindennapi tevékenységét. A program lehetőséget nyújt különböző foglalkozáskörök megismerésére, élmények szerzésére, így elősegíti a tudatosabb pályaválasztást. Az elvégzett munkáról a tanulóknak naplót kell vezetniük, amelyben az elvégzett tevékenységet, annak idejét és a tevékenységgel kapcsolatos reflexióikat rögzítik.

A 106/2012. (VI. 1.) Kormányrendelet 2012. szeptember 1-jétől érvényes szabályozása következtében 2014. január 1-től az őszi vizsgaidőszakban már nem tehető le *elő-*

rehozott érettségi vizsga. Előrehozott érettségi vizsga az adott tantárgyra vonatkozó tantervi követelmények teljesítését követően, a középiskolai tanulmányok befejezését megelőző első vagy második tanév május–júniusi vizsgaidőszakában kizárólag idegen nyelvekből és informatikából tehető a tanulói jogviszony fennállása alatt. *Szintemelő* érettségi vizsgát (amely a középszinten sikeresen befejezett érettségi vizsgának az emelt szintű érettségi vizsgán első alkalommal történő megismétlése) a tanulói jogviszony fennállása alatt, a középiskolai tanulmányok teljes befejezése előtt szintén idegen nyelvekből és informatikából lehet tenni.

Bár az érettségi vizsgatárgyak köre elég széles spektrumot foglal magában, a tartalmi megújítások iránti igényeket jól tükrözi, hogy a 2014/15. tanévtől középszinten újabb *választható közismereti vizsgatárgyként* jelent meg a pszichológia, amely 2005-től akkreditált vizsgatárgy volt. A középszintű pszichológia vizsgatárgy vizsgakövetelményét és vizsgaleírását az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002. (V. 24.) OM rendelet melléklete tartalmazza.

Az akkreditált érettségi vizsgatárgyakból a 2014/2015. tanév október–novemberi vizsgaidőszakában lehet utoljára érettségi vizsgát tenni. A specialitások eltörlésére vonatkozó korlátozás az egységesség megteremtésének az irányába mutat.

AZ ÉRETTSÉGI VIZSGA ÉRTÉKELÉSI RENDSZERÉNEK JELLEMZŐI

Az egységes vizsgarendszer bevezetése a központilag fejlesztett dokumentumok alkalmazásának köszönhetően az értékelési kultúra fokozatos átalakulását eredményezte (Horváth, 2008). A pedagógusok értékelési szemlélete jelentős mértékben átalakult, egységesebbé és rutinszerűvé váltak az alkalmazott értékelési formák, megjelent a kritikai szemlélet.

A vizsga eredményességét és hosszú távra ható minőségét erősen befolyásolja az alkalmazott értékelési rendszer, amelynek egyik fontos eleme az elégséges (megfelelt) vizsgázói teljesítményszint meghatározása. A 106/2012. (VI. 1.) Kormányrendelet 2012. szeptember 1-jétől érvényes szabályozása következtében az elégséges szint eléréséhez a közép- és emelt szintű vizsgán egyaránt legalább 25%-os teljesítményre van szükség. Ugyanakkor, ha egy adott vizsgatárgy több vizsgarészből áll (például szóbeli és írásbeli vizsgarészből), akkor a vizsgázónak minden vizsgarészből legalább 12%-ot kell teljesítenie ahhoz, hogy a vizsgatárgyból legalább elégséges osztályzatot kaphasson. A jeles, jó, közepes érdemjegyek alsó határai középszinten: 80%, 60%, 40%, emelt szinten: 60%, 47%, 33%. A kétszintű érettségi 2005. évi bevezetése óta az értékelési rendszer mindössze egyetlen alkalommal – a fent említett módosítás alkalmával – változott, a módosítás, az elégséges szint 20%-ról 25%-ra történő emelése a bizonyítvány minőségét, értékét növelte.

AZ ÉRETTSÉGI VIZSGÁVAL SZEMBEN TÁMASZTOTT KRITÉRIUMOK

A közoktatás fejlesztése érdekében olyan stratégia megalkotására van szükség, amely megfelelő módon szolgálja a hosszú távú fejlesztési koncepciót, és kisebb lépésekben

is megvalósítható. Az oktatási stratégiának az ún. „zöld könyv” által megállapított diagnózisok alapján több kritériumnak kell megfelelnie (Csapó, 2008).

A kritériumok egy része az érettségi vizsgát szervező háttérintézmények részére határoz meg a fejlesztéshez nélkülözhetetlen alapelveket, például: optimális szinten határozza meg a változtatás mértékét; összhangot teremt a deklarált alapelvek és az azokkal kompatibilis jogi szabályozás között; a középiskolai végzettséget előre meghatározott standardok alapján igazolja; az érettségi vizsgarendszert egységesebbé, megbízhatóbbá, objektívvé fejleszti. Az érettségi rendszer szempontjából a legfontosabb cél a standardok meghatározása, amely a vizsgakövetelmények és vizsgaleírások optimális mértékű szabályozásával érhető el. A változtatások egységes stratégiai alapelvek alapján, az érintett partnerek bevonásával és megfelelő szintű felhatalmazásával, a szükséges pedagógiai és szakmai szempontok érvényesítésével kivitelezhetők.

Az alapelvek egy másik része a diákok érdekeit szolgálja, garantálja az esélyegyenlőséget, biztosítja a felzárkóztatásból és a tehetséggondozásból származó előnyöket. Például: megfelelő eszközöket kínál az intézmények részére a különbségek kezelése, a lemaradók felzárkóztatása és a lemorzsolódás csökkentése érdekében; megfelelően szolgálja az átlag felett teljesítők érdekeit, lehetőséget biztosít olyan programokban való részvételekre, amelyekben kamatoztathatják a képességeiket; a kognitív készségek fejlesztése mellett előtérbe helyezi a nevelést, az affektív készségek fejlesztését is, ösztönzi a motivációt és az érdeklődés kialakítását, törekszik az értékek teremtésére.

Az alapelveknek biztosítaniuk kell a kiszámítható jövőképet, ennek érdekében kritériumként szerepel annak biztosítása, hogy a diákok a megszerzett tudást az iskolán kívüli környezetben is képesek legyenek alkalmazni.

A célok megvalósítása oktatáspolitikai döntéseket, kutatásokat, szakmai jellegű fejlesztéseket igényel, ennek érdekében konszenzuson alapuló összhangot kell teremteni a jogi szabályozások és az egyes tantárgyakra vonatkozó tartalmi változtatások között.

KÖTELEZŐ ÉS VÁLASZTHATÓ VIZSGATÁRGYAK ÉS EZEK VIZSGARÉSZEI

Az egyes vizsgatárgyak dokumentumait az egységes törvényi előírások mellett az adott tantárgyra jellemző szakmaiság és sokszínűség jellemzi. *Az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI. 13.) Kormányrendelet* öt kötelező vizsgatárgyat (magyar nyelv és irodalom, nemzetiségi nyelv és irodalom, történelem, matematika, élő idegen nyelv), 29 választható közismereti (pl. élő idegen nyelv, fizika, kémia, biológia, földrajz, ének-zene, rajz és vizuális kultúra, informatika, testnevelés, filozófia), illetve 21 választható szakmai előkészítő vizsgatárgyat (pl. egészségügyi alapismeretek, szociális alapismeretek, oktatási alapismeretek) tartalmaz. A vizsgatárgyak mindegyike saját tantárgyi értékeken alapuló önálló rendszert alkot, és egyedi modellként értelmezhető.

Az érettségi vizsgarendszerben az egyes vizsgatárgyakra különböző, sajátos vonások jellemzőek. A vizsgarész lehet szóbeli, írásbeli vagy gyakorlati jellegű; a vizsgarészek különböző arányai, leírásai jól tükrözik a tantárgy specialitásait. Az egyes

vizsgarészekre vonatkozó leírások a részletes érettségi vizsgakövetelményben ismerhetők meg.

Az írásbeli vizsga többféleképpen valósulhat meg: állhat egy vagy több összetevőből, ideje az egyes tantárgyak esetében különböző, de nem lehet hosszabb négy óránál, és nem lehet rövidebb két óránál. Középszinten például 240 perc fordítható a magyar nyelv és irodalom, 180 perc a matematika, történelem, angol nyelv, 120 perc a fizika, kémia, biológia írásbeli vizsgákra.

A szóbeli vizsgarész lehet

- egy magyar nyelvi és egy irodalmi tétel kifejtése (magyar nyelv és irodalom);
- egy tétel kifejtése és párbeszéd a tétellel kapcsolatban (informatika);
- egy problémaközpontú tétel kifejtése (történelem);
- egy természetföldrajzi feladat és egy társadalomföldrajzi feladat kifejtése (földrajz);
- egy téma kifejtése kísérlettel vagy méréssel (fizika);
- egy téma kifejtése, illetve egy kísérlettel kapcsolatos feladat (kémia);
- projektmunka vagy gyakorlati feladat, illetve egy téma kifejtése (biológia);
- éneklés, műelemzés, lapról olvasás (ének-zene);
- beszédképesség (angol nyelv);
- önálló témakifejtés és elemzés (angol célnyelvi civilizáció);
- definíció, ill. tétel kimondása, definíció közvetlen alkalmazása, feladatmegoldás (matematika középszint);
- egy téma összefüggő kifejtése megadott szempontok szerint (matematika emelt szint);
- esetelemzés, projektvédelem (ember- és társadalomismeret, etika);
- tételkifejtés és projektvédelem (gazdasági ismeretek).

Az írásbeli vizsgarész lehet

- szövegértési feladatsor, illetve szövegalkotási feladat (magyar nyelv és irodalom);
- egy írásbeli feladatsor (kémia);
- feleltválasztós kérdéssor, illetve összetett feladat (fizika);
- teszt jellegű feladatok, illetve rövid válaszokat igénylő feladatok (egészségügyi alapismeretek);
- egyszerű, rövid feladatok, illetve szöveges, számítási feladatok (élelmiszer-ipari alapismeretek);
- szakrajz elkészítése, illetve szakmai számítások (faipari alapismeretek);
- projekt, azaz egy téma önálló, évközi feldolgozása (ember- és társadalomismeret, etika);
- egyszerű, rövid választ igénylő feladatok megoldása, illetve szöveges (kifejtendő) feladatok megoldása (történelem);
- egyszerű, rövid választ igénylő feladatok, illetve néhány soros jelenetelemzést, -értelmezést igénylő kérdések; egy téma önálló, évközi feldolgozása (társadalomismeret);
- olvasott szöveg értése, nyelvhelyesség; hallott szöveg értése, írásképesség (angol nyelv);
- művészettörténet-műelemző feladatsor (rajz és vizuális kultúra);

- zenefelismerés, illetve zenetörténeti szövegalkotás, általános zenei alapismertek, dallamátírás (ének-zene);
- 8-10 feladatból álló feladatsor – 80 részfeladat (biológia);
- topográfiai ismereteket, képességeket ellenőrző feladatlap, illetve földrajzi ismeretek és képességek meglétét vizsgáló feladatlap (földrajz);
- fogalom, kísérlet, rövid esszé, hosszú esszé (pszichológia);
- fogalom- és tárgyismeret, mozgóképi szövegértés, média miniesszé (mozgókép-kultúra és médiaismeret);
- egy téma önálló, évközi feldolgozása – projekt (gazdasági ismeretek).

A gyakorlati vizsgarész lehet

- kiscsoportos színpadi produkció bemutatása (dráma);
- sportági technikák és önállóan összeállított gyakorlatsorok bemutatása (testnevelés);
- számítógéppel megoldandó feladatsor (informatika);
- portfólió vagy projekt (rajz és vizuális kultúra);
- médiaszöveg és munkanapló elkészítése, illetve esszé elkészítése (mozgókép-kultúra és médiaismeret).

Az egyes feladatlapokban szereplő feladatok száma, a feladattípusok aránya eltérő, így a feladatsorok többféle készséget mérhetnek. A feladatsorokban néhány tantárgy esetében megfigyelhető az alternatív feladatok alkalmazása, ami a vizsgázó szabadságát, egyben a felelősségét is növeli. A vizsgafeladatok javítását szaktanárok végzik javítási-értékelési útmutató alapján, az érettségi dolgozatok javítását felkészítések támogatják. A javítási időszakban a szaktanárok közötti kommunikáció erősödik, a pedagógusok részére szervezett tantárgyi levelezőlistákon is élénk információcsere zajlik, de a megjelenő moderálatlan információkból nehézséget jelent a releváns segítséget jelentő információ kiszűrése. A javítás során kizárólag a központi forrásból, a tantárgyi referensektől szerzett információkat lehet hiteles válaszként elfogadni.

Az eljárások során a rendszer megfelelően kezeli a különböző egyéni mentességeket is. A 100/1997. Korm. rendelet 6. § (7) alapján a vizsgázó részére – amennyiben a tanuló tudásának értékelésénél a középiskolai tanulmányok során is engedélyezett volt – engedélyezni kell az írásbeli beszámoló szóbeli beszámolóval vagy a szóbeli beszámoló írásbeli beszámolóval történő kiváltását, illetve biztosítani kell a hosszabb felkészülési időt vagy a speciális eszközöket.

A RÉSZLETES ÉRETTSÉGI VIZSGAKÖVETELMÉNY ÉS AZ ARRA ÉPÜLŐ VIZSGALEÍRÁS

A tartalmi szabályozók egymásra épülnek, az érettségi követelményrendszernek meg kell felelnie a Nemzeti alaptanterv, valamint a kerettanterv szabályozásának. Mindegyik dokumentumtípusra egyedi műfaji sajátosság, megadott tartalmi keret jellemző.

A követelményrendszer és az arra épülő vizsgaleírás kidolgozásakor törekedni kell arra, hogy a vizsgaleírás alapján a célnak megfelelő, megbízható mérőeszközt lehessen készíteni. A vizsgaleírásnak minden szükséges információt tartalmaznia kell

annak érdekében, hogy az előírt eljárások egyértelműen megvalósíthatók legyenek. Elvárás, hogy a dokumentum önmagával és más szabályozókkal koherens rendszert alkosson, megfogalmazása egyszerű, egyértelmű, logikus, korszerű legyen és erősítse az átláthatóságot. Az egyes szakterületek egyéni módszereket igényelnek, ugyanakkor az eddigi tantárgyközpontú leírásokat érdemes lenne egy olyan mérési-értékelési keretrendszerben elhelyezni, mely csak a feltétlenül szükséges, bizonyíthatóan vizsgatárgy-specifikus eltéréseket tartalmazza.

A SZÓBELI VIZSGA SZEREPE AZ ÉRETTSÉGIN

Az írásbeli és a szóbeli vizsgák időpontját miniszteri rendelet szabályozza (például a 2014/15. tanév rendjét Az emberi erőforrások minisztere 35/2014. [IV. 30.] EMMI rendelete a 2014/2015. tanév rendjéről és az egyes oktatást szabályozó miniszteri rendeletek módosításáról című jogszabály rögzíti). A miniszteri rendelet szerint a szóbeli vizsgára az írásbeli vizsgát követően kerül sor, a vizsgázók a szóbeli vizsga előtt már ismerhetik az írásbeli vizsga eredményét. A vizsgarészek jelenlegi sorrendje miatt a vizsgázók az írásbeli vizsgarész eredményének tudatában készülhetnek a szóbeli vizsgára, így mind a diákok, mind a vizsgáztatók részére kiszámíthatóvá válik az elérhető eredmény. Egyes esetekben ez ahhoz is vezethet, hogy a diákok elveszítik a motiváltságot a szóbeli vizsgára való felkészüléshez, mert úgy ítélik meg, hogy a jó teljesítmény már nem változtat jelentősen az eredményükön, bár tudatában kell lenniük annak is, hogy az eredményes vizsga érdekében legalább 12%-ot el kell érniük a szóbeli vizsgán.

A vizsgaszabályzat egységesen korlátozza a szóbeli vizsga idejét, a középszintű szóbeli vizsga esetében a felelet nem lehet hosszabb 15 percnél, az emelt szintű szóbeli vizsga esetében pedig 20 percnél.

A szóbeli vizsgarészek az egyes tantárgyaknál és a különböző vizsgaszinteken eltérő súllyal szerepelnek. Néhány tantárgy esetében a közép- és emelt szinten szerezhető maximális pontszám megegyezik, például történelemből közép- és emelt szinten egyaránt 60 pont, magyar nyelv és irodalomból, kémiából, biológiából egyaránt 50 pont szerezhető. Van olyan tantárgy, amelynél a közép- és emelt szintű szóbeli pontszám eltérő (például fizikából középszinten 60 pont, emelt szinten 50 pont; angol nyelvből középszinten 33, emelt szinten 30 pont szerezhető). Matematikából középszinten nincs szóbeli vizsga, így kizárólag az írásbeli vizsga határozza meg az érdemjegyet (kivéve azt az esetet, ha a vizsgázó írásbeli teljesítménye eléri a 12%-ot, de nem éri el a 25%-ot, mert ebben az esetben szóbeli vizsgát tehet). Az egyes vizsgatárgyak esetén a szóbeli vizsga felépítése, feladattípusai különbözőek, az eltérések az egyes tantárgyak közötti különbségekből adódnak. Mindezek mellett érdemes lenne a szóbeli érettségi tételsorok kidolgozásakor és az értékelési eljárás meghatározásakor is legalább részben egységes szempontrendszert követni.

Emelt szinten a vizsgázó teljesítményét először a tantárgyi bizottság mindhárom tagja külön értékelőlapon értékeli, majd az egyeztetést követően egy közös pontszám-ban állapodnak meg. A konszenzus kialakításának módjára a bizottság saját eljárást alkalmazhat.

A szóbeli felelet értékelését a vizsgaleírás és az értékelési útmutató határozza meg. A felelet tartalma mellett pontozhatják a kifejtés minőségét is, így pl. a fizika szóbeli vizsgán a tartalom kifejtésére az értékelési szempontsor leírása alapján középszinten 55 pont, emelt szinten 45 pont adható, emellett mindkét szinten 5 pont jár a felelet felépítésére és önálló kifejtésére, azaz annak a minősítésére, hogy a felelet mennyire alkot összefüggő, logikus egészet; tartalmaz-e a témától eltérő fejtegetést; illetve szükség van-e segítő kérdésekre. A közép- és emelt szintű kémia szóbeli vizsgán a tartalmi helyességre adható 20 pontot, az előadásmódra, logikai helyességre adható 5 pontot; elvégzendő kísérlet esetén a kísérlet elvégzésére, a tapasztalatok megállapítására adható 10 pontot és a kísérlet tapasztalatainak értelmezésére adható 5 pontot; megadott kísérlet esetén a kísérlet tapasztalatainak értelmezésére adható 15 pontot is kategóriákra osztják. A módszer segítségével az egyes kategóriák jól elkülöníthetők egymástól, de az egyes kategóriákra adható pontszámok közötti különbségeket az eljárás nem tudja kezelni.

A matematika vizsgatárgy esetében középszinten egyedi eljárást alkalmaznak, mert ezen a szinten a matematika érettségi vizsga csak írásbeli vizsgarészből áll. Azok a vizsgázók, akiknek az írásbeli vizsgán elért teljesítményük elérte a 12%-ot, de nem érte el a 25%-ot, szóbeli vizsgát tehetnek. Az írásbeli vizsgán 100 pontot, a szóbeli vizsgán 50 pontot lehet szerezni (15 pont az elméleti kérdések kifejtésére, 30 pont három feladat megoldására, 5 pont pedig az önálló teljesítményre való képességre, a feladatok megoldásainak a logikus előadására, illetve a matematikai kommunikációs képességre adható). A szóbeli vizsgát is tett vizsgázó végső értékelése az írásbeli és a szóbeli vizsga együttes pontszáma alapján történik. 2014-ben 1 375 fő nem ért el legalább 12%-ot, ezért ők nem javíthattak az eredményeiken. Közülük 241 fő javítóvizsgát tett, 141 fő pedig előrehozott vizsgaként szándékozta a vizsgát letenni, de valószínűleg nem mérték fel reálisan a tudásukat. Az írásbeli vizsgán szerzett 12–24%-os teljesítménye alapján 9 971 fő kapott lehetőséget a szóbeli vizsgára, közülük 9 617 fő szerzett így legalább elégséges érdemjegyet (azaz 354 főnek a szóbeli vizsgán sem sikerült javítania, 8 805 fő elégségest, 812 fő pedig közepes érdemjegyet szerzett, ennél jobb érdemjegy elérését a rendszer nem teszi lehetővé). Az eljárás tehát mentőövként értelmezhető azon diákok részére, akik minimális szintet érnek el az írásbeli vizsgán, mert a vizsgázók szóban bizonyíthatják a tudásukat megszokott környezetben, a saját intézményükben, saját tanáraik előtt.

A DIGITÁLIS VIZSGA LEHETŐSÉGE

Az érettségi vizsga egészének vagy egyes részeinek a digitalizálása előbb vagy utóbb szükségszerű változás lesz a közoktatásban. Az áttérés azonban egyfelől a hagyományos vizsga kialakult gyakorlata, erős gyökerei, stabil eljárásai miatt, másfelől a tanulók számítógép-használatának esetlegessége, valamint az iskolák számítógépekkel való felszereltségének, technikai feltételeinek különbözősége miatt ma még (és feltéhetőleg rövid távon) nehezen lenne kivitelezhető. A digitális alapokon nyugvó vizsga részleges bevezetésére is csak fokozatosan, nagyon pontos előkészületekkel és próbákkal, a nemzetközi példák megismerésével és elemzésével kerülhetne sor (Kákonai, 2014). A fokozatosság jegyében az első szakasz az innovatívabb intézmények jelentke-

zés alapján való bevonásával indulhatna, egy-egy vizsgatárgyra vagy vizsgatárgyrészre szűkítve.

A rendszer átalakítása megfelelő stratégiai alapokon nyugvó kidolgozást igényel. A tartalom és a technika ötvözésekor fontos alapelv, hogy a tartalmi keretekhez fejlesztünk megfelelő technikai eszközt, a rendelkezésre álló technikai eszközök által kínált lehetőségek ne korlátozzák a megvalósítást. A fejlesztés közben kialakított modellnek egyaránt meg kell felelnie a *diszciplináris, pszichológiai és társadalmi* dimenzió követelményrendszerének (Csapó–Csépe, 2012). A diszciplináris dimenzió a műveltségterület és a tartalmi szabályozók közötti kapcsolatot jellemzi, a társadalmi dimenzió a tudás hasznosíthatóságát, alkalmazhatóságát biztosítja, míg a pszichológiai dimenzió a kognitív képességek fejlettségét igazolja.

Az elektronikus vizsga eltérő módszertani eljárásokat igényel. Bár a fejlesztéshez több erőforrásra van szükség, a befektetés hosszú távon megtérül: a számítógép alkalmazásával a feladattípusok mindegyike vagy egy részhalmaza automatikusan értékelhető, ami biztosítja az objektivitást, illetve olyan feladatbank fejleszthető, amely lehetővé teszi a feladatsorok adott szempont szerinti összeállítását. A digitális vizsga olyan keretrendszer alkalmazását igényelné, amely könnyen értelmezhető, rugalmasan alkalmazható, így elősegítené a feladatok készítését, valamint ezek gyakorlását a vizsgára való felkészülés során, illetve hatékonyabbá tethetné a felkészülést is.

A teljes érettségi vizsga a vizsgafeladatok sokszínűségének megtartása mellett jelen tudásunk szerint nem valósítható meg teljes egészében elektronikus módon. Bevezetését megelőzően vizsgálándó, hogy a feladatok típusának korlátozása milyen hatással lenne a tanítási folyamatra, milyen előnyökkel és hátrányokkal kell számolni. Az elektronikus alapokon nyugvó rendszer részleges bevezetése alkalmas lehetne például annak megállapítására, hogy az érettségire jelentkező megkezdheti-e az érettségi vizsgát, azaz kiszűrhetné mindazokat, akik megfelelő felkészültség hiányában próbálkoznak a bizonyítvány, illetve tanúsítvány megszerzésével.

A digitális vizsgarendszer elsősorban az írásbeli vizsgarészek egyes feladatainak kiegészítésére vagy kiváltására lenne alkalmazható, de megfelelő lehet az esszék megírására is, így könnyebb lenne azok javítása. Összességében mindenképpen érdemes a kísérletezési fázis megtervezése, majd innovatív vállalkozók részvételével az alternatív módszerek kipróbálása. Mivel a tanulási folyamatokban egyre nagyobb prioritást nyer a problémamegoldás, a kritikus gondolkodás, a kreativitás, a kommunikáció és a közös munka, ezek megjelenése és értékelése kihívást jelent az érettségi vizsgák átalakítására nézve.

AZ ÉRETTSÉGI FEJLESZTÉSÉNEK FELADATAI ÉS LEHETŐSÉGEI

Az érettségi rendszer számtalan fejlesztési feladatot tartalmaz, melyek közül a teljeség igénye nélkül vizsgálunk néhány lehetőséget.

Az eddigi fejlesztések során már sok eljárás szabályozása megvalósult, melyeket a rendszer automatikusan átörökített a következő évre. Az érettségi vizsgafeladatok kidolgozásával megbízott munkacsoportok felelősséget vállaltak és szabad kezet kaptak a fejlesztés során, így különböző alrendszerek alakultak ki, amelyek elsősorban a tantárgyi sajátosságokra, a szakmai alapelvekre összpontosítottak.

Bár a teljes érettségi feladatlap előzetes kipróbálására annak sajátosságai miatt nem kerülhet sor, a vizsgafeladatok kisebb részenként tesztelhetők, így javítható lenne azok megbízhatósága. Az előmérésre különösen új típusú feladatok esetén lenne szükség (Oktatási Hivatal, 2014a).

A későbbi fejlesztések során nem nélkülözhető az egyes vizsgatárgyak eredményeinek itemszerű analízise és az eredményeken alapuló fejlesztések kivitelezése. Ez az igény egybecseng a hasonló jellegű kutatási eredményekkel (Oktatási Hivatal, 2014a). A fenti cél érdekében elkerülhetetlen, hogy az írásbeli vizsgarész javításakor lehetőség szerint itemszerű értékelés valósuljon meg.

A jelenlegi vizsgatárgyak számának optimalizálása, a rendszer egyszerűbbé, átláthatóbbá, költségkímélőbbé tétele érdekében megfontolandó, hogy azokat a vizsgatárgyakat, amelyekből az elmúlt években minimális vizsgázó volt, töröljék a vizsgatárgyak listájáról.

Az egyes írásbeli feladatlapok a második oldalon megjelenő „Fontos tudnivalók” címszó alatt rögzítik szabályaikat. A leírásokat az egyes tantárgyi bizottságok egymástól függetlenül készítették, itt szükség lenne azok egységesítésére, egyértelműbbé tételére, a fölösleges információk elhagyására.

A tájékoztatókban szereplő információ több vizsgatárgy esetében hasonló tartalmú, de kissé eltérő megfogalmazású, a hasonló utasításokat érdemes lenne standard utasításokkal helyettesíteni.

A tudnivalókban felsorolt egyes információk szerepelnek az írásbeli vizsgarész feladatlapjának a címdoldalán is, így azok megadása redundáns, vagy a kiegészítő információ magától értetődő, ezért annak külön feltüntetése felesleges.

Az értékelési eljárásra vonatkozó információk és az értékelési szempontok ismeretében a vizsgázó tudatosabban oldhatja meg a feladatot. Az utasítások elsősorban a megoldás dokumentálására és egyértelműségére hívják fel a figyelmet, kerülni kellene azonban a triviális vagy redundáns információk feltüntetését.

Az útmutató több olyan elvárást is tartalmaz, amelyek a megoldás közben végzett javítás módjára vonatkoznak. A nyelvtani helyességre, írószköz-használatra vonatkozó egyedi szabályozások tartalma hasonló, formátumuk különböző, stilisztikailag eltérőek, így azok egységesebb formátumú megjelenése javasolható.

Az útmutató a megoldás módjára vonatkozó hasznos tanácsokat tartalmaz, amelyek elsősorban a feladat figyelmes olvasására, az idő beosztására, az utasítások betartására, a válaszok mennyiségi korlátozására, egyértelműségére hívják fel a figyelmet. A hasonló tartalmú tanácsok pszichológiai megerősítést nyújtanak a vizsgázók részére, az utasítások betartása természetesen nem ellenőrizhető. Ezek a tanácsok olyan általános jellegű információként jelennek meg, amelyek egységes formában, esetleg kisebb eltérésekkel minden írásbeli vizsgarész feladatlapján megjeleníthetők.

Az útmutató alternatív feladatmegoldás esetén különbözőképpen rögzíti a választás módját, a nem egyértelmű választás következményeiről nem egyforma mértékben nyújtanak tájékoztatást.

Összességében az írásbeli feladatlapok tájékoztatói minden olyan információt tartalmaznak, amelyek a vizsgázók részére fontosak lehetnek az eredményes vizsga érdekében. Mindenképpen érdemes lenne azonban formailag és stilisztikailag egységesebb megjelenítést alkalmazni, a redundáns információkat kihagyni.

AZ ÉRETTSÉGI VIZSGARENDSZER FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEI

Az érettségi rendszer fejlesztésében dolgozó szakemberek elsősorban a saját vizsgatárgyaikkal foglalkoznak, szemléletüket azonban jelentősen bővítheti a párhuzamosan futó érettségi modellek alapelveinek, az alkalmazott értékelési eljárásoknak az alaposabb megismerése, így realisabb képet kaphatnak a fejlesztés lépéseiről, illetve megállapíthatják a szükségesnek ítélt változtatásokat. Az egyes műveltségterületeken egyidejűleg zajló fejlesztések, a közös megbeszélések, konferenciák lehetőséget teremtenek a közös gondolkodásra, az eljárások átvételére, az egységesség közelítésére.

Az egyes vizsgarészek nehézsége vizsgaidőszakonként kisebb mértékben változhat, az érdemjegyek azonban statikusan a megadott százaléktértekhez kötődnek, nem követik rugalmasan a nehézséget. Így egy nehezebb feladatsor hátrányos helyzetbe hozhatja azokat, akik az adott időszakban vizsgáznak, míg egy másik időszak könnyebb feladatsora előnyös lehet másoknak. A feladatok kipróbálása javíthatja a vizsgafeladatsor megbízhatóságát (Oktatási Hivatal, 2014a).

Bár az írásbeli vizsgarész objektívebb értékelést tesz lehetővé, a szóbeli vizsgarész sem hagyható el, mert ösztönzi a szóbeli kifejezőkészség tanórai fejlesztését (Oktatási Hivatal, 2014b). Ugyanakkor az objektivitás javítása érdekében érdemes és szükséges lenne a szóbeli vizsgarész értékelési eljárásának, módszerének felülvizsgálata.

Nélkülözhetetlen fejlesztési feladat az érettségi feladatsorokat előállító munkacsoportok módszertani képzése (Oktatási Hivatal, 2014a), a szakmai terület mellett pedagógiai, pszichológiai képzéseken, mérési-értékelési továbbképzéseken való részvételük ösztönzése. Emellett érdemes időt áldozni az új fejlesztési módszerek alkalmazásának kipróbálására, a fejlesztési folyamat minőségének vizsgálatára is (Einhorn, 2012).

Nem kerülhető meg az érettségi eredmények felhasználóbarát felületen, könnyen értelmezhető és esztétikus formában történő nyilvánossá tétele, amely lehetővé teszi az iskolák részére az önálló elemzések készítését, önértékelések végzését, fejlesztési tervek alkotását. Az adatok nyilvánossá tétele mellett a fejlesztést évenként frissített szakszerű mintaelemzések készítésével, az eredmények interpretálásával és annak publikálásával, szaktanácsadó által tartott tájékoztató előadások tartásával, egyéni tanácsadással lehetne ösztönözni. Az elemzések elkészítésének igényét az érettségi eredményeket feldolgozó vizsgálatok is igazolják (Oktatási Hivatal, 2014a).

A jelenlegi gyakorlat szerint néhány elkészített vizsgafeladatsor alkalmazására csak a fejlesztést követő harmadik, negyedik évben kerül sor, miközben ekkorra már esetleg jobb és korszerűbb feladatsorokat tudnának alkotni a fejlesztők. Az eddigi hagyományos eljárás helyett javasolható lenne a mérőeszközök folyamatos, évenkénti fejlesztése az előző évek mérési eredményei alapján. A vizsgafeladatsor alkalmazása előtt ajánlatos lenne olyan mérési szakértőt bevonni a feladatsor fejlesztésébe, aki az adott műveltségterületen is rendelkezik szakmai ismeretekkel és tapasztalatokkal.

A vizsgafeladatsorok összeállításakor a fejlesztő csoport elsősorban a részletes érettségi vizsgakövetelményben meghatározott tartalmi kereteket veszi figyelembe, a tartalmi szabályozóban megjelent elemekhez rendel feladatokat. Ugyanakkor a feladatsorokban ma még nem különböztetik meg a gondolkodási készségeket. Bár a feladatsorokban a következetesség mellett törekszenek a változatosságra is, csak egy dimenzióban jelenítik meg a követelményeket, ehelyett érdemes volna több dimenzió-

ban vizsgálni a feladatok funkcióit, azaz a feladatok paraméterezésével meg lehetne jelölni, hogy azok a gondolkodási készségek mely szintjeit jelölik. Ugyanígy érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni az egyes témakörök helyes arányainak a megjelenésére is, mert a pontszámok aránya jól szemlélteti a tartalmi prioritásokat.

A középszintű érettségi vizsgafeladatok a Nemzeti alaptanterv fejlesztési feladataira, a vizsgakövetelményekre és a vizsgaleírásokra épülnek, a vizsgafeladatok fejlesztésekor a mindennapi élet kontextusaihoz jobban illeszkedő tartalmak megfogalmazására lenne igény. A vizsgafeladatoknak össze kell kapcsolniuk a mindennapi életben hasznosítható tudást a diákok tájékozottságával, érdeklődési körével, életkori sajátosságaival. Az emelt szintű érettségi követelményeknek a továbbtanuláshoz szükséges integrált szemléletű, mélyebb szaktárgyi tudást és magasabb képességszintet kell lefedniük, amely tükrözi a szakmai elkötelezettséget.

Pedagógiaiilag indokolt lenne a projektfeladatok megjelenítése a vizsgán, elsősorban a gyakorlati készségeket is igénylő tárgyaknál, mint például az informatika, földrajz, kémia, biológia. A projekt jellegű feladatok kidolgozása eltérő szemléletet igényel, nagyobb felelősséget jelent a folyamatban részt vevő diákok és a konzulens számára. Az értékelés során kiemelt figyelmet lehet fordítani a hozzáadott érték mérésére (Kákonyi, 2014). A folyamat megfelelő szabályozottsága esetén a hosszabb távú, több részfolyamatot tartalmazó, csoportmunkán alapuló munkafolyamat és annak dokumentálása sokkal megbízhatóbb értékelést tenne lehetővé, nagyobb szabadságot és gazdagabb élményeket nyújtana a diákok részére.

Az egyes vizsgaidőszakokban érkezett észrevételek, kérdések, értékelési problémák számtalan fontos információt tartalmaznak, indikátorként jelezhetik a változtatásra szoruló eljárásokat, ezért az információkat érdemes tematikusan összegyűjteni és feldolgozni, a tapasztalatokat megosztani a tételek készítésével megbízott bizottság tagjaival és nyilvánosságra hozni minden érdekelt fél részére (Oktatási Hivatal, 2014a).

ÖSSZEGZÉS

Az érettségi vizsgarendszer nagyon komplex, bonyolult és összetett rendszert alkot, az adott tantárgyakhoz tartozó szummatív értékelés az adott tudományterület által elfogadott diszciplínák alapján szerveződik. Az egyes vizsgarészek az adott tudományterület specialitásait tükrözik, tartalmuk elsősorban a részletes érettségi vizsgakövetelményeken alapul, s a Nemzeti alaptantervvel és a kerettantervekkel való állandó szoros harmonizációt igényel. A vizsga formai jellemzői elsősorban a vizsgarendszer kidolgozóinak a szemléletét és tapasztalatait tükrözik.

Az érettségi vizsgarendszer további fejlesztésekor tantárgyakon átívelő koncepció kidolgozására, egységes alapelvek megfogalmazására, a munkacsoportok módszertani fejlesztésére és további szakmai párbeszéd folytatására lenne szükség.

IRODALOM

- 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.
Online: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700100.KOR
- 106/2012. (VI. 1.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet módosításáról. Online: <http://www.opten.hu/106-2012-vi-1-korm-rendelet-j186921.html>
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Online: http://www.njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=149257.218573
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.
Online: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. Online: http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=143567
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Online: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV
- 40/2002. (V. 24.) OM rendelet az érettségi vizsga részletes követelményeiről. Online: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0200040.om
- Csapó Benő (2008): *A közoktatás második szakasza és az érettségi vizsga*. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézet, Budapest.
Online: <http://mek.oszk.hu/08200/08222/08222.pdf>
- Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.) (2012): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő – Szendrei Mária (szerk.) (2011): *Tartalmi keretek a matematika diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Derényi András – Tót Éva (2011): *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Einhorn Ágnes (2012): *Feladatkönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Horváth Zsuzsanna (2008): *Az új típusú érettségi vizsga iskolai hatása*. In: Bánkuti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): Tanulmányok az érettségiről. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (2006): *A kétszintű érettségi vizsga*. In: Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk.): Új érettségi Magyarországon. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Kákonyi Lucia (2014): *Érettségi vizsgák a 21. század elején*. Új Pedagógiai Szemle, 64. 11-12. sz. 104-113.
- Oktatási Hivatal (2014a): A 2012. május-júniusi érettségi feladatsorok megoldásainak itemszintű rögzítése, a feladatsorok és az egyes feladatok mérésmetodikai vizsgálata a TAMOP-3.1.8-09/1-2010-0004 azonosító számú projekt keretében. Kutatási zárójelentés. Online: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/meresmetodika/zarojelentes.pdf
- Oktatási Hivatal (2014b): A nagy létszámú vizsgatárgyakra vonatkozó felmérés elemzése. Online: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/erettsegi_felmeres/nagy_letszamu_vizsgatargyak_elemzese.pdf

Hazánkban az elmúlt években a közoktatás területén számtalan változás történt. Bevezették a pedagógus életpályamodellt, az iskolák igen nagy részének megváltozott a fenntartója, megújult a szakfelügyeleti és szaktanácsadói rendszer, elkészült az új nemzeti alaptanterv és az arra épülő kerettantervek, továbbá megváltozott a tankönyvek elfogadási rendszere. Változás alatt van az érettségi rendszere is. Köteünk a fentiek közül három témát jár körül. Bemutatja a kerettanterv elkészítését megelőző kutatásokat, majd azt, hogy miként követte ezt a kerettanterv struktúrájának kialakítása. A munkálatok eredményét egy, a kerettantervek iskolai adaptációját és fogadtatását vizsgáló kutatás ismertetésével tárja fel. A tankönyvek kipróbálásának módszertanával két tanulmány is foglalkozik. Az egyik az első kísérleti tankönyv tesztelésének folyamatát és eredményét tárgyalja, míg a másik az ehhez használt módszertant tárja elénk. Az érettségivel kapcsolatos hazai tanulmány összefoglalja a kétszintű érettségi bevezetése óta elmúlt tíz év érettségivel kapcsolatos változásait, valamint javaslatokat tesz a változások további irányaira. A kötet mintegy harmadrészben kitekintést ad e három terület nemzetközi történéseire is azok elemzése során.

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE