

3 A közoktatás második szakasza és az érettségi vizsga

[Csapó Benő]

Az iskola felső évfolyamainak eredményeit alapvetően meghatározzák a megelőző évek, ezért a felső szakaszt nem lehet önmagában, a megelőző évfolyamok problémáinak megoldása nélkül kezelni. A második szakasz fejlesztése sokféle előfeltételre épül, és a terveknek a gyakorlatba való átültetése egyébként is rendkívül időigényes. Ezért az eredmények többsége csak hosszabb távon, esetleg csak évtizedek múlva válik érzékelhetővé. Figyelembe véve az átalakítás időigényét, a most elindított fejlesztési programoknak azt a várható szintet kell megcéloznuk, amelyet tíz-tizenkét év múlva elérnek azok az országok, amelyekhez szeretnénk felzárkózni.

A közoktatás expanziója a középfokú oktatás kiteljesedésével zárul le, amikor (megközelítően) az egész népesség elvégzi a középiskolát. Magyarországon ez a teljes értékű (felsőfokú tanulmányokra jogosító) középiskola befejezését és az érettségi bizonyítvány megszerzését jelenti. Ehhez ma nálunk a tanulók legproblematisabb 20-25 százalékának a középfokú műveltséghez juttatására van szükség, ami egyrészt az ország nemzetközi versenyképességének egyik meghatározó tényezője – ezért feltétlenül megoldandó feladat –, másrészt rendkívül koncentrált erőfeszítést igényel.

A közoktatás második szakaszán a következőkben a felső négy, illetve hat (7-12., illetve 9-12.) évfolyamot értjük. Ez nem jelenti azt, hogy állást foglalnánk bármiféle kitüntetett szerkezeti tagozódás mellett. A világ oktatási rendszerei nagyon sokféle módon tagozódnak fokozatokra, és ez a teljesítmény szempontjából lényegtelen. Fontos viszont a mindenki számára hozzáférhető, magas színvonalú, egységes közoktatás megteremtése. A tapasztalatok szerint sikeresebbek azok az európai oktatási rendszerek, amelyek a különbségeket beengedik az intézményekbe, a különböző háttérű tanulókat nem irányítják különböző iskolákba. A kutatási eredményeket és más országok tapasztalatait figyelembe véve az egységes (nem szelektív, szerkezeti töréspontok, belső elágazások, zsákutcák nélküli), tizenkét évfolyamos közoktatás megteremtését tartjuk kívánatosnak.

■ DIAGNÓZIS

Az iskola fejlesztését sokféle szemléletbeli tényező akadályozza, ezek egyike a reformokban való gondolkodás.

1. *A közoktatás fejlesztésének stratégiája – a hosszú távú fejlesztési koncepció hiánya.* Az iskola fejlesztését sokféle szemléletbeli tényező akadályozza, ezek egyike a reformokban való gondolkodás. Ez a megközelítés a nagy léptékű, látványos változástól várja a megoldást, amely azután hosszú távra rendezi a problémákat, és szükségtelessé teszi a változásokat. Ez a szemlélet a statikus, hosszabb ideig változatlan állapotok közötti hirtelen átmenetekhez vezet, ami nem felel meg a dinamikus fejlődés követelményeinek.¹ A fejlett országokban az oktatási rendszerek átalakulása olyan ütemben folyik, hogy már nem időnkénti reformokra kerül sor, hanem a rendszerek különböző visszacsatoló, önszabályozó mechanizmusok révén a társadalmi-gazdasági feltételekhez alkalmazkodva folyamatosan fejlődnek. Egyes országok korábban elképzelhetetlen szellemi energiát és pénzt fordítottak a fejlődés tudományos és infrastrukturális feltételeinek megteremtésére, az iskolarendszer teljesítményeinek javítására. Ebben a környezetben Magyarország sem választhatja meg a fejlesztés tempóját, mert a késlekedés miatt a tudásgazdaságok versenyében menthetetlenül lemarad.

Az ugrásszerű változások többnyire megosztják az érintetteket, ezért a reformok csak kompromisszumokkal és következetlenül valósulnak meg; időigényesek, és mire egy döntés bevezetésére sor kerül, esetleg már időszerűtlenné is válik. A közelmúltban a közoktatás második szakaszával kapcsolatban ilyen viták forrása volt az iskolaszervezet, az alaptanterv és a kerettanterv viszonya, az egy- vagy kétszintű érettségi, ami feltétele vagy nem feltétele a felsőoktatásba való bejutásnak. Az oktatáspolitikai és a szélesebb szakmai közvélemény álláspontjának megmerevedése, a döntések presztízsszempontra miatti keresztülvitele korlátozza a változások tudományos megalapozásának lehetőségeit.

A középiskola hatékony fejlesztésének egyik akadálya a szükséges változások léptékének alábecslése.

2. *A középiskola hatékony fejlesztésének egyik akadálya a szükséges változások léptékének alábecslése.* Bár a tudásalapú társadalomra való hivatkozás napi gyakorlattá vált, nem került sor annak tudatosítására, milyen terhet rónak az ebből fakadó feladatok a közoktatásra. A tágabb szakmai közvélemény és számos érintett sem dolgozta fel azt a tényt, hogy egy modern társadalomban minden állampolgárnak széles körű műveltségre, következképpen legalább közép-fokú végzettségre van szüksége. Bár az már Magyarországon is elfogadottá vált, hogy minden munkavállalónak – beleértve a szakmunkásokat is – magasan fejlett szociális és kognitív készségekkel, aktív nyelvtudással kell rendelkeznie, amelyet csak egy jól működő középiskola biztosíthat, késik az ehhez szüksé-

[1] A különböző rendszerek fejlődésének két oldalával sok tudomány szembesül, miként azt az evolúció-revolúció, mennyiségi növekedés-minőségi átrendeződés, normál fejlődés-paradigmaváltás, asszimiláció-akkomodáció, szakaszos átalakulás-folytonos fejlődés stb. ellentétpárok is illusztrálják. A közoktatás működésével kapcsolatban joggal igényelt stabilitás azt kívánná, hogy ne halmozódjanak a feszültségek olyan mértékűvé, amelyek nyomán azután radikális átalakítások válnak szükségessé.

ges következtetések levonása. Amint azt sokféle mérőszám mutatja, a nálunk fejlettebb országokban többen és hosszabb időt töltenek iskolában (EURYDICE, 2005a).² Statisztikai becslések szerint – jelentős változások nélkül – a magyar fiatalok a következő évtizedben is átlagosan 2-3 évvel kevesebb időt töltenek iskolapadban, mint fejlettebb országbeli társaik.³ Mindezek alapján belátható, hogy az ország gazdasági felzárkózására csak akkor van esély, ha a jelenlegi trendek megváltoznak, az oktatási rendszer fejlődése felgyorsul.

A középiskola akkor tölti be funkcióját, ha (szinte) mindenkit eljuttat a felsőfok közelébe, és segít minél tovább nyitva hagyni a döntést mind a tanulmányok irányát, mind pedig a szintjét tekintve.

További szemléletbeli probléma a „régí” (elit)gimnáziumok iránti nosztalgia. A tömegoktatás teljessé válásával a társadalmi elit, a vezető értelmiség már nem az „elit” középiskolákban (gimnáziumokban) képződik, hanem az egyetemek mesterszakjain, a tudományos elit (és már nemcsak a vezető, hanem az átlagkutató is) a doktori iskolákban. A döntés, hogy ki milyen szintű iskolai végzettséget szerez, formálisan egyre későbbre tolódik, ugyanakkor az iskolarendszer reális működése nagyon korán különböző esélyeket kínáló pályákra irányítja a tanulókat. A középiskola akkor tölti be funkcióját, ha (szinte) mindenkit eljuttat a felsőfok közelébe, és segít minél tovább nyitva hagyni a döntést mind a tanulmányok irányát, mind pedig a szintjét tekintve. Ezt pedig legjobban a tanulási készségek fejlesztésével és széles körű műveltség közvetítésével érheti el. Hasonló nosztalgia él a szakmunkásképzéssel kapcsolatban is. A műhelyek világa, ahol sokéves tapasztalattal rendelkező mesterek vezetnek be az inasokat a szakma mesterfogásaiba, végleg a múlté. A digitális technológia elterjedésével szakmák tömege szűnt meg, és számos olyan új munkakör keletkezett, ahol hosszabb időt átfogó tapasztalat nem is létezik. A fizikai („kétkezi”, „kékgalléros”) munkakör és a széles körű alpműveltség már nem lehet egymás ellentéte, szakképzés sem létezhet széles körű általános műveltség nélkül. Az iskolarendszer felső szintjeire sok olyan struktúra ráépült, amely stabilizálja a jelenlegi helyzetet, és megakadályozza az érdemi változtatásokat. Ezek közé tartozik például a középfokú szakmunkásképzés háttérintézmény-rendszerre, a bonyolult érettségi vizsgarendszer, az arra való felkészítés személyi és szervezeti keretei, a vizsga lebonyolításának intézményrendszere, a középiskolai felvételi vizsgák intézményesítése, valamint a tanárképzés tagozódása.

3. Tisztázatlan a deklarált alapelvek és az azokkal kompatibilis jogi szabályozás és intézményrendszer viszonya. Az egyik leggyakrabban hangoztatott oktatáspolitikai cél az esélyegyenlőség javítása, és az ország valóban jelentős össze-

[2] Magyarországon a 2001/2002. tanévben a teljes népesség 22,5 százaléka részesült formális oktatásban – beleértve az óvodától az egyetemig minden szintet. Ez kissé alatta marad az EU-25 átlagának (23,1 százalék), és jóval elmarad a legfejlettebb országokétól, például Finnországtól (25,4 százalék), Svédországtól (27,3 százalék), Nagy-Britanniától (29,4 százalék) vagy Izlandtól (32,3 százalék) (EURYDICE, 2005a, 127. o.).

[3] Az EU statisztikai becslése szerint az ötéves korban várható oktatási időtartam (azoknak az éveknél a száma, amit egy átlagos ötéves gyermek élete során a formális oktatásban eltölt) Magyarországon 16,8 év. Az EU-25 átlaga 17,4 év, Finnországban 19,2 év, Svédországban 19,8 év, Nagy-Britanniában 20,1 év, Izlandon 18,5 év (EURYDICE, 2005a, 145. o.).

Számos törvényesen engedélyezett, sőt támogatott mechanizmus van a magyar közoktatásban, amely létrehozza, illetve fenntartja az iskolák és az osztályok közötti különbségeket.

geket áldoz a szelekció, a szegregáció következményeinek kezelésére. Ugyanakkor számos törvényesen engedélyezett, sőt támogatott mechanizmus van a magyar közoktatásban (például a tagozatos osztályok és a középiskolai felvételi vizsgák rendszere), amely létrehozza, illetve fenntartja az iskolák és az osztályok közötti különbségeket, amelyek nyíltan vagy burkoltan, de mindenképpen bizonyíthatóan a tanuló családi háttere szerinti elkülönítéshez vezetnek.

A magyar iskolarendszerben együtt élnek a szelekciós-szegregációs mechanizmusok, amelyek következtében világviszonylatban is kiemelkedően nagy különbség alakul ki az iskolák között.⁴ Ezek a tények már évek óta ismertek, és az ezzel kapcsolatos hivatalos sajnálkozás együtt él a középiskolai felvételi vizsgák ugyancsak hivatalos előírásával. Az első PISA-eredmények 2001. évi nyilvánosságra kerülése óta lényegében semmi nem történt a szelekció egyik fő terepének felszámolása, a középiskola-típusok egységesítése vagy legalább egymáshoz közelítése érdekében. Már két PISA-ciklus eredményeinek ismeretében került sor a kétszintű érettségi bevezetésére, amely tovább növeli a tanulók társadalmi háttér szerinti esélyegyenlőtlenségét.

4. Hiányoznak a közoktatás kiteljesítését megalapozó standardok. A teljes értékű tizenkét évfolyamos iskolarendszer megvalósítását két mennyiségi mutatóval lehet jellemezni. Egyrészt a közoktatást sikeresen befejezők, az érettségi bizonyítványt szerzők arányával, másrészt a bizonyítvány mögött levő tudás mennyiségével. Nem elég a középfok elvégzését, illetve az érettségi letételét célként megjelölni, a bizonyítvány önmagában semmit sem ér, ha nincs mögötte biztos, igazolt, használható tudás. Ha csak a végzők számára koncentrálnunk, fennáll a veszélye annak, hogy csak azon az áron tudják többen elvégezni a középiskolát, hogy csökkennek a követelmények. Ha a középiskolai végzettség (az érettségi) nem kötődik előre meghatározott tudásszintekhez, standardokhoz, óhatatlanul csökken annak értéke, mert a bizonyítvány mögött kevesebb tudás húzódik meg.⁵

A középiskolai végzettség, illetve az azt dokumentáló érettségi bizonyítvány mögött levő tudásszint megőrzéséhez részletesen kidolgozott standardokra és az azokra épülő hiteles mérési rendszerre lenne szükség.

A középiskolai végzettség, illetve az azt dokumentáló érettségi bizonyítvány mögött levő tudásszint megőrzéséhez részletesen kidolgozott standardokra és az azokra épülő hiteles mérési rendszerre lenne szükség. Bár egy ilyen rendszer első elemei megjelentek az érettségi követelményrendszer, illetve feladatbank kidolgozásával, a standardok kialakítása és a bizonyítványok elértéktelenedésének megakadályozása nem alkot egységes rendszert. A középiskola befejezését és az érettségi vizsgát, illetve az azt értékelő skálát össze kellene kap-

[4] Mindhárom PISA-mérési ciklusban (2000, 2003, 2006) és mindegyik műveltségi területen (olvasás-szövegértés, matematikai műveltség, természettudományi műveltség) Magyarország benne volt a legszelektívebb iskolarendszerek csoportjában (a 2-5. helyek egyikén). Ha azonban azt vizsgáljuk, hogy az iskolák közötti különbségnek mekkora aránya magyarázható a tanulók társadalmi hátterével, itt már egyértelműen Magyarországon a legrosszabb a helyzet. A 2006. évi PISA-felmérésben a részt vevő 57 ország közül nálunk volt a legrosszabb ez a mutató. (OECD, 2007).

[5] Ha egyre többen szereznek igazoltan változatlanul magas szinten letett vizsgával bizonyítványt, annak relatív értéke akkor is csökken.

csolni a nemzetközi mérésekkel.⁶ Ebben a szellemben lehet úgy fogalmazni, hogy például a közoktatásnak minden fiatalt el kell juttatnia az olvasáskultúra, a matematikai műveltség és a természettudományos műveltség terén a PISA-felmérések keretében értelmezett 2–3. kompetenciaszintig, továbbá használható idegennyelv-tudást kell nyújtania, amit az európai keretrendszer B1 és B2 szintjeihez lehet kötni.

5. *A magyar iskola nemzetközi léptékkal mérve is kiemelkedően szelektív.* Az egységes, nem szelektív iskolarendszerben bárki azonos eséllyel kerülhet be az egyes intézményekbe, a rendszer nem helyezi tartósan külön iskolákba, osztályokba, csoportokba a különböző családi háttérű tanulókat. Heterogén összetételű iskolák, osztályok jönnek létre, amelyek a különböző háttérű tanulóknak egységes tanulmányi és szocializációs teret biztosítanak. Az egységes szervezeti (iskolai, osztály) kereteken belül vagy azokat kiegészítve valósul meg a tanulók egyéni, differenciált fejlesztése, adott esetben hátrányaik ki-egyenlítése vagy speciális tehetségeik kibontakoztatása.

A tanulók közötti különbség a legnyilvánvalóbb iskolai tapasztalat. Az egyes országok eltérnek abban a tekintetben, hogy mekkora ez a különbség (a tanulók valamely mért tulajdonságának teljes varianciája). A magyar társadalomban – és így a tanulók közötti teljesítményekben – nincsenek túl nagy különbségek. A 2006. évi természettudományos tudás vizsgálatában a magyar tanulók teljesítményének varianciája az OECD átlagának 86 százaléka. Vannak sokkal heterogénebb összetételű országok is, például az Egyesült Államokban és Nagy-Britanniában a variancia az OECD-átlag 120 százaléka felett van (OECD, 2007a). Nem mindegy azonban, hogy az iskolarendszer hogyan kezeli ezeket a különbségeket. Két, egymással szorosan összefüggő szempontból érdemes az iskolarendszer működését szemügyre venni.

Egyrészt kérdés az, hogy mennyire irányítja a rendszer a különböző tanulókat különböző intézményekbe, azaz mennyire állítja őket különböző fejlődési pályákra. A problémakörnek óriási szakirodalma van a képességek szerinti csoportok képzésétől (*ability-grouping, streaming*) a különböző iskolatípusokba, képzési programokba irányításig (*tracking*).⁷ A közkeletű vélekedés az, hogy hatékonyabb az oktatás, ha a különböző képességű tanulókat különböző csoportokban, így a nekik legjobban megfelelő módon tanítják. A kutatások azonban megmutatták, hogy a képességek fejlődése változatos, és egy aktuális időpontban meghatározott képességszint alapján még elméletileg is csak nagyon nagy bizonytalansággal lehet egy későbbi fejlettségi szintet előre jelezni.

[6] A nemzetközi mérésekben való részvétel egyik gyakorlati haszna éppen az lehet, hogy azokat fel lehet használni a nemzeti mérési rendszerek auditálására, hitelesítésére. A nemzeti és a nemzetközi értékelési rendszerek összekapcsolásával meg lehet akadályozni a tesztpontszámok inflálódását, vagyis azt a jelenséget, hogy a pontszámok különböző okokból – például a „tesztre tanítás” – formálisan nőnek, miközben a valódi tudás mértéke nem változik ugyanilyen ütemben.

[7] A *tracking* kulturális meghatározottságáról, illetve a megoldás problémáiról lásd YONEZAWA ÉS SZERZŐTÁRSAI (2002), illetve LETENDRE ÉS SZERZŐTÁRSAI (2003).

A korai elkülönítés az egész iskolarendszer átlagos hatékonyságát rontja azokból sem a maximumot hozza ki, akiket jobb presztízű iskolákba juttattak be.

Ezért egy korai elkülönítés a tanulók túlnyomó többsége számára nyilvánvalóan rossz döntést jelent.⁸ Kiderült az is, hogy a gyengébb képességcsoportba, illetve alacsonyabb presztízű iskolatípusba sorolás alapja többnyire – a deklarált célokkal ellentétben – nem a képesség, hanem a család társadalmi státusa, érdekérvényesítő képessége. Az ilyen pályára irányított tanulók általában mélyen a várakozás alatt teljesítenek, és ez az egész iskolarendszer átlagos hatékonyságát rontja. Az alulteljesítésben számos tényező szerepet játszik, többek között az énkép negatív megváltozása, az önmagát beteljesítő jóslat jelensége, a motiváció csökkenése és az erőforrások alacsonyabb szintje (rosszabb iskolai infrastruktúra, kevésbé képzett és motivált tanárok stb.). Ezekben a csoportokban kialakulnak a tanulás-, iskola- és társadalomellenes szubkultúrák, megtöbbszörözve az alapproblémát, a gyengébb tanulmányi teljesítményekből fakadó gondokat. A szelekció legváratlanabb hatása azonban az, hogy azokból a tanulókból sem hozza ki a maximumot, akiket képességeik, illetve erősebb érdekérvényesítő szülei a magasabb képességcsoportokba, jobb presztízű iskolákba bejuttattak.⁹

A magyar iskolarendszerben a szelektivitás összes tünete megjelenik, és mint a nemzetközi felmérések mutatják, az eredményeink is ennek megfelelően gyengék.

A magyar iskolarendszerben a szelektivitás összes tünete megjelenik, és mint a nemzetközi felmérések is mutatják, az eredményeink is ennek megfelelően gyengék. Legutóbb a 2006. évi PISA-felmérés mutatott rá a magyar iskolarendszer rendkívüli szelektivitására: az iskolák varianciáját jellemző szám 60 százalék, miközben az OECD-átlag csak 33 százalék. A szelektivitást jól jellemzi, hogy Magyarországon az iskolák közötti különbségek az összes különbség 70 százalékát teszik ki. Mindez együtt jár a közepes vagy annál is gyengébb eredményekkel (OECD, 2007a).

Ugyanakkor a PISA-vizsgálatok azt is megmutatták, hogy a szelekciót határozott oktatáspolitikával erősen mérsékelni lehet, és ennek már rövid távon is mérhető hatása van. Lengyelországban az ezredforduló környékén egységesítették a középfokú oktatást. A 2006. évi PISA-felmérés természettudományi részében az iskolák közötti variancia csak 14 százalék, tehát a miénknek negyedét sem éri el. A szelekció mérséklése világosan megmutatkozik az eredményeken. Azt látjuk, hogy miután 2000 és 2003 között harmadára csökkent az iskolák közötti variancia, 17 ponttal nőtt a teljesítmény az olvasás terén. A növekedést annak tulajdonítható, hogy csökkent a legalacsonyabban teljesítők

[8] Például azok közül a tanulók közül, akik a negyedik osztály végén a legfejlettebb 3,5 százalékba tartoznak (korábban körülbelül ilyen arányban folytatták a negyedikeselek tanulmányaikat a nyolc-osztályos gimnáziumban), a középiskola végén várhatóan már csak minden ötödik tartozik ugyanabbe a felső 3,5 százalékba (CSAPÓ, 2002).

[9] A jelenséget a nagy hal a kis tóban (*Big-Fish-Little-Pond*, BFLP) effektusnak nevezik. A jelenség lényege, hogy ha az egyébként átlagon felüli tanulókat egy csoportba összerakják, ebben a csoportban már nem mindenki lesz átlag feletti. Így a többség számára nem nyílik mód a kiemelkedő teljesítmény élményére, ami sikertelenségérzést vált ki, demotiváló hatású, és az átlagnál egyébként is érzékenyebb tehetséges fiatalok körében különböző fejlődési zavarokat okoz. A jelenség tanulmányozásának egyik érdekes vizsgálati terepe volt a német újraegyesítés során a keleti (egyeses) és a nyugati (szelektív) iskolarendszer összehasonlítása (MARSH ÉS SZERZŐTÁRSAI, 2001).

aránya. 2006-ra újabb 11 pont javulást értek el, és itt már a legjobban teljesítők számarányának növekedéséből származott az emelkedés nagy része.

A különbségek kezelésének másik kérdése, mit tesz az iskola azokkal, akik az átlagtól valamilyen irányban eltérnek, akik a többségnél sokkal lassabban fejlődnek, vagy sokkal jobban teljesítenek. A korábbiakban láttuk, hogy a szelekcióval, szegregációval a magyar iskola nem szolgálja egyik réteg érdekeit sem. A szelekció mérséklése javíthat a helyzeten, egy jó iskolarendszernek azonban ennél többet kell tennie az átlagtól eltérők érdekében. A következőkben áttekintjük azokat a problémákat, amelyek e két réteget különösen érintik.

Magyarországon alig vizsgált – éppen ezért szinte teljesen ismeretlen – az a járulékos haszon, amelyet csak a heterogén tanulócsoporthoz nyújthatnak. Ezek között mind a kognitív (például a tananyag másoknak való elmagyarázásból származó többlettudás), mind pedig az affektív többlet szisztematikus felmérésére szükség lenne. Különösen figyelemre méltó lehetőségeket kínálnak a heterogén csoportok a személyiségfejlődés, az affektív terület fejlesztése (például az identitás, a segítség nyújtása és a segítség elfogadása, a különbözőség átélése, a tolerancia és az empátia fejlődése stb.) számára. A társadalom komplexitásának megismerése, a társadalmi kohézió javításának univerzális haszna mellett meg kell vizsgálni azokat a specifikus előnyöket is, amelyeket a heterogén közeg azok számára nyújthat, akik az átlagosnál fejlettebbek vagy jobb társadalmi helyzetűek. Az egységes iskolarendszer megteremtéséhez szükséges társadalmi támogatás érdekében arra is szükség lenne, hogy ezeket az eredményeket, a heterogén iskolák általános társadalmi hasznát ne csak az érintett szakemberek, hanem a szélesebb közvélemény is megismerje.

A magyar iskolának a lemaradók felzárkóztatása tekintetében vannak a legnagyobb hiányosságai, és egyben a legnagyobb fejlesztési tartalmakai.

6. *A középiskola felső évei sok tanuló számára leküzdhetetlen akadályt jelentenek.* A magyar iskolának a lemaradók felzárkóztatása tekintetében vannak a legnagyobb hiányosságai, és egyben a legnagyobb fejlesztési tartalmakai is. Az iskola mai működési mechanizmusai kifejezetten a felzárkóztatás (felfelé nivellálás) ellen hatnak. A tanulók többnyire a felső hat évfolyamon maradnak ki az iskolából, hagyják abba tanulmányaikat, és az iskolának nincs kifejlett eszközrendszere a lemorzsolódás csökkentésére, megakadályozására. Paradox módon épp azok járnak legrövidebb ideig iskolába, akik – különböző okokból – a leglassabban tanulnak. A használható műveltség megszerzése érdekében őket kellene legtovább az iskolarendszerben tartani, erre azonban nincsenek működőképes modelljeink. A mai rendszer leginkább a tanulásban elakadt fiatalokat irányítja a szakképzésbe. Ez egyrészt nem elégíti ki a művelt, rugalmas, át- és továbbképezhető munkaerő iránti keresletet, másrészt a gyakorlatban is kiderült, hogy nem működik. Ha a folyamatos kudarc, a sokszoros sikertelenség elidegeníti a fiatalokat a tanulástól, velük a szakképzésben sem lehet érdemi eredményt elérni.

Ha a különbségeket befogadja az iskola, akkor intézményen belül kell az ebből fakadó következményeket kezelni. Nagyjából az átlagtól negatív irányba legfeljebb 1 szórásnyira levő gyermekeket lehet a szokásos iskolai munkában

együtt tanítani az átlagra szabott módszerekkel, azonban már e tanulók is különleges figyelmet igényelnének. Az átlag felett legfeljebb 1 szórásnyira levőkkel együtt ők alkotják a népesség kétharmadát kitevő középmezőnyt.

Az intellektuális fejlettségüket tekintve kétszórásnyira lemaradók már a sajátos nevelési igényűek csoportjába tartoznak. E két érték közötti sávba tartozik a tanulók körülbelül 14 százaléka, ha ők egyenletesen oszlanának meg az iskolák és az osztályok között, egy-egy osztályban a tanárnak átlagosan 3–6 nehezebben tanítható diákkal kellene foglalkoznia. A mostani, különbségeket növelő, lemaradásokat halmozó iskolarendszerünkben nagyjából 20 százalék az ilyen tanulók aránya.¹⁰ Ezeknek a tanulóknak kell kialakítani azokat az egyedi tanórai és tanórán kívüli fejlesztő módszereket, amelyekkel el lehet érni, hogy a tanítás fő folyamatában a többiekkel együtt haladhassanak. Ha a közoktatási értékelési rendszer tanulói szintű diagnosztikus visszajelzésekre alkalmassá válik, évenként jelezheti a veszélyesen gyenge teljesítményeket. Ezekhez a jelzésekhez hozzá lehet kapcsolni a beavatkozási javaslatokat. Az átlagosnál lassabban haladó tanulóknak lenne a legnagyobb szüksége a szokásos frontális módszereket meghaladó tanításra. A differenciáció változatosabb módszereket tételez fel, az egyéni, páros és csoportmunkához rugalmasan átrendezhető osztálytermet, valamint a tanulók saját fejlődéséhez alkalmazkodó, egyénre szabott tanítást. A magyar közoktatás fejlődésének egy korábbi szakaszában, az osztatlan iskolákban kialakultak azok a módszerek, amelyek akár különböző évfolyamok egy osztályteremben való tanítására is alkalmasak voltak. Ezek azonban csaknem teljesen kikoptak a pedagógiai kultúrából, és ez a kultúra tervszerű fejlesztőmunka nélkül nem is fog kialakulni.

A lemaradások nem mindig kognitív eredetűek, fiatalabb korban gyakran a tanulást támogató családi háttér, idősebb korban a motiváció hiánya okozza a kudarcokat. Közismert, hogy az évisméltés (bukás) csak a legkritikább esetben vezet a felzárkózáshoz. A valóban lassan haladók számára azonban megfontolható az iskolafokozatok közé beiktatott fejlesztőév, aminek – bár más funkciókkal, de – már nálunk is van hagyománya. Fejlesztőcsoportok és -osztályok létrehozására (a szükséges létszámok miatt) inkább csak a középiskolákhoz kapcsolódóan van lehetőség. Emellett hiányoznak annak a feltételei is, hogy a valamilyen okból lassabban haladók egyéni tanrend szerint, esetleg egy-két év többlettel, de a megbélyegző bukás nélkül és eredményesen fejezhessék be a középiskolát.

Egy sor tudományág és kutatási terület – köztük a fejlődéslélektan, a kognitív tudomány, a motivációkutatás, az iskola szociálpszichológiája – foglalkozott az iskolai lemorzsolódás okainak vizsgálatával. Ezek az eredmények alig érintették meg a magyar iskolai gyakorlatot. Az így felhalmozódott tudás teljes eszköztárának felhasználásával, a nemzetközi kutatási-fejlesztési programok (heterogén csoportok kialakítása – *detracking*, *diverzifikáció*) és a tapasztala-

Az átlagosnál lassabban haladó tanulóknak lenne a legnagyobb szüksége a szokásos frontális módszereket meghaladó tanításra.

[10] Az iskola kezdő szakaszának megújítására tervezett programok sikere esetén ezt az arányt jelentősen lehet csökkenteni, akár az osztályonként átlagosan 1-2 tanuló szintjére. Lásd e kötet kiegészítővel foglalkozó fejezetét.

tok szisztematikus feldolgozásával ki lehetne fejleszteni azokat a tanulásszervezési modelleket, amelyek az osztálytermi gyakorlatot közelítenék a lassan haladók, a tanulási nehézséggel küzdők igényeihez.

6. *A magyar iskolarendszer nem szolgálja az átlag felett teljesítők érdekeit sem.* A szelektív rendszer fenntartása mellett leggyakrabban hangoztatott érv az, hogy szükség van az átlagosnál jobban képzett szűk rétegre, amelynek igényeit így, a lassabban és nehezebben tanulóktól elkülönítve lehet a legjobban kielégíteni. Ezt a megfontolást az adatok nem támasztják alá. Egyrészt a szelektivitás hatásainak elemzésével kapcsolatos kutatások eredményei szerint a tartós elkülönítés és homogén csoportok létrehozása nem a leghatékonyabban segíti a tehetségeket. Másrészt nemzetközi összehasonlításban nemcsak a magyar tanulók átlagos teljesítményei maradnak el a várakozásoktól, hanem még a legjobban teljesítők aránya is alacsonyabb más országokéinál.

A PISA-elemzések a teljesítményeket öt képességszintre osztják, továbbá számon tartják az alig értékelhető egyes alatti szintet is, így valójában hét szintet lehet megkülönböztetni. A 2006. évi természettudomány-vizsgálatban tanulóinknak mindössze 0,6 százaléka érte el a 6. szintet, ami kevesebb, mint a fele az OECD-átlagnak (3.1. táblázat). A nem szelektív finn iskolarendszerben, ahol az iskolák között minimálisak a különbségek, a tanulók 3,9 százaléka teljesített ebben a sávban, ami arányait tekintve hatszorosa a magyaroknak. A finn tanulók 563 ponttal az első helyen állnak, míg a magyarok 504 ponttal a középmezőnyben. Figyelemre méltó, hogy néhány olyan országban is magasabb a kiemelkedő teljesítmények aránya, amelyekben az átlagos eredmények a magyarokénál gyengébbek. Például az Egyesült Államok (átlageredménye 489 pont) tanulóinak 1,5 százaléka teljesített a 6. szinten. Ha az 5. szinten teljesítők arányát vesszük figyelembe, a 6,2 százalékkal még itt is a nemzetközi átlag (7,7 százalék) alatt van a magyar tanulók aránya, és csak a harmada a finnek átlagának (17,0 százalék). Ezek az adatok ismét megerősítik, hogy a magyar iskolarendszer a legjobbakból sem hozza ki a maximumot, és nagyon kicsi a kiemelkedően jól teljesítők aránya.

A tanulói népesség felső 15-20 százaléka annyival fejlettebb az átlagosnál, hogy az átlaghoz igazított tanítási módszerek számukra nem nyújtanak optimális fejlesztőhatást. A gyakorlat azt bizonyítja – mint a PISA-mérések eredményei is illusztrálják –, hogy a kiemelkedően tehetséges tanulók tartós elkülönítése sok szempontból nem a legszerencsésebb megoldás. Jobb megoldás az, ha olyan programokba kapcsolódhatnak be, amelyekben rendkívüli képességeiket kamatoztathatják. Miként az átlagtól való pozitív eltérés nagyon sokféle lehet, úgy ennek figyelembevételére is sokféle egyedi megoldásra van szükség.

A tartós elkülönítés és homogén csoportok létrehozása nem a leghatékonyabban segíti a tehetségeket.

A magyar iskolarendszer a legjobbakból sem hozza ki a maximumot, és nagyon kicsi a kiemelkedően jól teljesítők aránya.

[3.1. TÁBLÁZAT] A 2006. ÉVI PISA-FELVÉTEL TERMÉSZETTUDOMÁNYI EREDMÉNYEINEK KÉPESSÉGSZINTEKÉNTI ELOSZLÁSA AZ OECD-ORSZÁGOKBAN (SZÁZALÉK)

ORSZÁG	KÉPESSÉGSZINTEK						
	1 alatt	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Ausztrália	3,0	9,8	20,2	27,7	24,6	11,8	2,8
Ausztria	4,3	12,0	21,8	28,3	23,6	8,8	1,2
Belgium	4,8	12,2	20,8	27,6	24,5	9,1	1,0
Cseh Köztársaság	3,5	12,1	23,4	27,8	21,7	9,8	1,8
Dánia	4,3	14,1	26,0	29,3	19,5	6,1	0,7
Egyesült Államok	7,6	16,8	24,2	24,0	18,3	7,5	1,5
Finnország	0,5	3,6	13,6	29,1	32,2	17,0	3,9
Franciaország	6,6	14,5	22,8	27,2	20,9	7,2	0,8
Görögország	7,2	16,9	28,9	29,4	14,2	3,2	0,2
Hollandia	2,3	10,7	21,1	26,9	25,8	11,5	1,7
Írország	3,5	12,0	24,0	29,7	21,4	8,3	1,1
Izland	5,8	14,7	25,9	28,3	19,0	5,6	0,7
Japán	3,2	8,9	18,5	27,5	27,0	12,4	2,6
Kanada	2,2	7,8	19,1	28,8	27,7	12,0	2,4
Korea	2,5	8,7	21,2	31,8	25,5	9,2	1,1
Lengyelország	3,2	13,8	27,5	29,4	19,3	6,1	0,7
Luxemburg	6,5	15,6	25,4	28,6	18,1	5,4	0,5
MAGYARORSZÁG	2,7	12,3	26,0	31,1	21,0	6,2	0,6
Mexikó	18,2	32,8	30,8	14,8	3,2	0,3	0,0
Nagy-Britannia	4,8	11,9	21,8	25,9	21,8	10,9	2,9
Németország	4,1	11,3	21,4	27,9	23,6	10,0	1,8
Norvégia	5,9	15,2	27,3	28,5	17,1	5,5	0,6
Olaszország	7,3	18,0	27,6	27,4	15,1	4,2	0,4
Portugália	5,8	18,7	28,8	28,8	14,7	3,0	0,1
Spanyolország	4,7	14,9	27,4	30,2	17,9	4,5	0,3
Svájc	4,5	11,6	21,8	28,2	23,5	9,1	1,4
Svédország	3,8	12,6	25,2	29,5	21,1	6,8	1,1
Szlovákia	5,2	15,0	28,0	28,1	17,9	5,2	0,6
Törökország	12,9	33,7	31,3	15,1	6,2	0,9	0,0
Új-Zéland	4,0	9,7	19,7	25,1	23,9	13,6	4,0
OECD-átlag	5,2	14,1	24,0	27,4	20,3	7,7	1,3
[FORRÁS] OECD (2007a).							

A magyar iskolarendszer település-földrajzi szempontból rendkívül tagolt. A népesség közel ötöde él a fővárosban, másik ötöde pedig olyan kis falvakban, ahol az egy iskolai osztályt megtöltő gyermeknél is kevesebb születik. Ezeket a feltételeket figyelembe véve, nagyon változatos rendszereket kell létrehozni ahhoz, hogy az esélyeket kiegyenlítve, minden gyermek eljuthasson a középiskola befejezéséig. Ehhez szükséges a különböző évfolyamokat működtető

iskolák hálózatának kialakítása, együttműködési rendszerének fejlesztése. Meg kell teremteni annak lehetőségét, hogy a kisebb iskolák tanulói együtt léphessenek tovább a következő iskolafokokozatokba. Az iskolák ne válogassák, hanem befogadják a környezetükben élő, hozzájuk jelentkező tanulókat. Mindenfajta szelekciót és szegregációt kizáró haladási utakat kell biztosítani, amelyek minden egyes tanuló számára felkínálják az optimális fejlődés lehetőségét. A szülőkkel való együttműködés fejlesztése révén el kell érni, hogy jogos igényeik kielégítését – melyek a gyermekük számára legjobb oktatás biztosítására irányulnak – a rendszeren belül keressék. Ugyanakkor garantálni kell, hogy az egységes rendszer ezt biztosítja is számukra. Így a szabad iskolaválasztás jogának érvényesítése nem hat az egységes közoktatás megteremtésének programja ellen. Konkrét modellek nélkül nem várható, hogy az iskolák ebbe az irányba mozduljanak el. A hatékonyság bizonyítása nélkül pedig nem lehet felelősen érvelni az ilyen modellek elterjesztése mellett.

Azok számára, akik kiemelkedő speciális képességekkel rendelkeznek egy-egy területen, az lenne a legjobb megoldás, ha egyes tárgyakból gyorsabban haladhatnának, egyéni tanulmányi rend kialakításával, egy vagy több tárgyból előrehozott vizsgák letételével. Ennek első eleme az előrehozott érettségivel már megjelent a rendszerben. Más országokban elterjedt gyakorlat, hogy azok, akiknek az általános intellektuális fejlődése jelentősen meghaladja az átlagot, rövidebb idő alatt elvégezhetik az egyes iskolafokokozatokat, és az átlagosnál fiatalabban beléphetnek a felsőoktatásba. Nálunk nincsenek meg ennek a keretei, pedig nagy szükség lenne arra, hogy a középiskola és a felsőoktatás közötti átmenetben a kiemelkedő tehetségű tanulók számára sajátos utak álljanak rendelkezésre. Nem csupán az egyéni, de a szélesebb társadalmi érdek is azt kívánná, hogy az arra alkalmas fiatalok a kötelező tanulmányokat gyorsabban maguk mögött hagyva, életük legfogékonyabb, legkreatívabb szakaszát valódi alkotómunkával tölthessék.

8. *A középiskolával nem fejeződik be a tanulás.* Azokban az országokban, ahol az élethosszig tartó tanulás megvalósítható a népesség nagyobb része körében, már nem gondolják, hogy a középiskolának lezárt, befejezett műveltséget kell nyújtania. A felsőoktatás eltömegesedésével a képzés alapszintjén nagyobb szerepet kapnak az általánosan művelő tárgyak, és ugyanez a tendencia elindult a felsőfokú szakképzésben is. A magyar középiskolában még kevésbé érvényesül ez a szemlélet, a további tanulmányokra, művelődésre való felkészítés, az ehhez szükséges kognitív (a tanulási képességek rendszeres fejlesztése) és affektív feltételek (érdeklődés, motiváció) megteremtése nem kap kellő súlyt a középiskolai oktatásban.

A hazai és a nemzetközi vizsgálatok évtizedek óta jelzik, hogy komoly gondok vannak a magyar tanulók tudásának minőségével: bár a közoktatás felső évfolyamain óriási tömegű tudást kell elsajátítani, a diákok azt nem képesek az iskolán kívüli környezetben, a problémamegoldásban alkalmazni. A PISA-felmérések szakértői munkacsoportjai kidolgozták egy új tudásfogalom, az alkalmazható, társadalmilag értékes tudás, a műveltség (*literacy*) értékelésének

A magyar középiskolában még kevésbé érvényesül a további tanulmányokra, a folyamatos művelődésre felkészítő szemlélet.

elméleti kereteit. Nálunk azonban nem került sor ennek szélesebb körű értelmezésre és az abból fakadó tennivalók tudományos alaposágú kidolgozására. Közben anélkül indult el a kompetenciát középpontban állító oktatás, hogy annak céljait, módszereit illetően széles körű szakmai konszenzus alakult volna ki. A közkeletű vélekedések gyakran szembeállítják egymással a tudományosan rendszerezett tantárgyi tudás közvetítését és a képességek fejlesztését, fel nem ismerve, hogy a képességek fejlesztésének legalkalmasabb terepe éppen a tudományos ismeretek megértő, értelmező feldolgozása.¹¹ Fennáll annak a veszélye, hogy a PISA- (és más) nemzetközi vizsgálatok üzeneteit félreértelmezve, a tanítás fókuszja átkerül egyfajta rendezetlen, gyakorlatias ismerethalmazra. A gyakorlati ismeretek közvetlen, memorizáló, reprodukív tanítása még kevésbé járul hozzá a műveltség, az alkalmazható tudás kialakításához, mint a szakdiszciplínákból levezetett tananyag. A lényeg a tanítási kultúra megváltoztatása, az elemző, értelmező tanulási módszerek elterjesztése, amelyek lehetővé teszik a tudományos ismeretek mélyebb megértését és ennek alapján a tudás transzferét, alkalmazását újszerű helyzetekben, problémák megoldásában.

A középiskola általánosan művelő funkciójának (szükséges) erősítésével nincs összhangban az a tendencia, amelynek révén mind több specifikus tantárgy és szakismeret jelenik meg a közoktatásban.

A középiskola általánosan művelő funkciójának (szükséges) erősítésével nincs összhangban az a tendencia, amelynek révén mind több specifikus tantárgy és szakismeret jelenik meg a közoktatásban. A mindenki számára szükséges tanulási, gondolkodási képességek kifejlesztése, a megértett, széles körben alkalmazható műveltség kialakítása érdekében meg kell erősíteni az általánosan művelő, a személyiséget fejlesztő közismereti tárgyakat (anyanyelv és irodalom, matematika, természettudomány, történelem, társadalomtudományok, idegen nyelvek, művészetek és testnevelés). Különösen problémás, hogy az idegennyelv-tudásban a jelentős figyelem és erőfeszítések ellenére sem értünk el olyan mértékű javulást, ami nemzetközi pozíciónkat számottevően javítaná. Az angol nyelvet például az Európai Unió középiskolásai közül Magyarországon tanulják a legkisebb arányban (57,6 százalékban), miközben az EU-25 átlaga 90,5 százalék, de több országban közel 100 százalék (3.1. ábra).

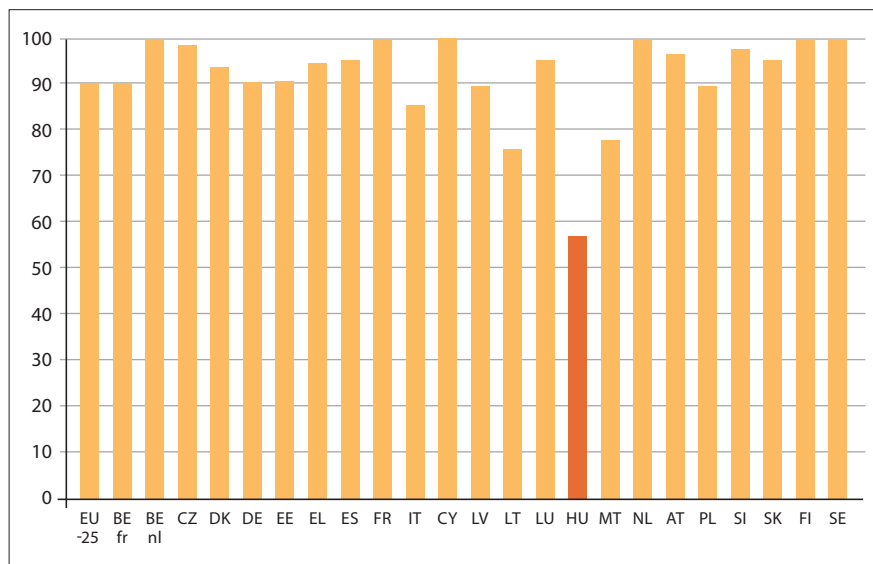
Ellentmondásos a szakképzés helyzete, nem tisztázott a közoktatás és a szakmunkásképzés viszonya, problémás a közoktatásba beékelődő szakképzés. A középfokú szakképzés nem követi a munkaerő-követelmények megváltozását, nem alkalmazkodik a modern tudásmenedzsment igényeihez. A széles körben alkalmazható általános készségek, valamint a szakma- és munkahely-specifikus készségek közötti arány nem megfelelő, erőteljesen az utóbbin van a hangsúly.

9. *A közoktatás fejlesztése során túlsúlyban voltak az intellektuális szempontok, és ez fokozottan érvényes a középiskolára.* A nemzetközi vizsgálatok indikátorai és az újabb fejlesztési programok (mérés-értékelés, tehetség gondozás, érettségi

[11] A 2000. évi PISA kiegészítő területe volt a tanulási stratégiák és szokások felmérése. Ez az elemzés megmutatta, hogy a magyar diákok a memorizáló, a tananyag reprodukálására irányuló tanulási módszereket részesítik előnyben. Ritkán alkalmazzák a gondolkodva, elemezve megismerő, az összefüggések megértésére irányuló technikákat.

[3.1. ÁBRA]
A középiskolában angol
nyelvet tanulók aránya
az európai országokban
(százalék)

[FORRÁS]
EURYDICE (2005b) 52. o.



Rövidítések BEfr: Belgium (francia), BEnl: Belgium (holland), CZ: Cseh Köztársaság, DK: Dánia, DE: Németország, EE: Észtország, EL: Görögország, ES: Spanyolország, FR: Franciaország, IT: Olaszország, CY: Ciprus, LV: Lettorság, LT: Litvánia, LU: Luxemburg, HU: Magyarország, MT: Málta, NL: Hollandia, AT: Ausztria, PL: Lengyelország, SI: Szlovénia, SK: Szlovákia, FI: Finnország, SE: Svédország.

reform) prioritásai természetüknél fogva ezt az oldalt erősítik. Évtizedek óta folynak az „oktatás és/vagy nevelés” típusú viták, többnyire a nevelés szerepének megerősítését követelő következtetésekkel, és többnyire eredménytelenül. A középiskola nevelő funkcióinak gyengeségei egyre komolyabb feszültségeket okoznak. Mind több a magatartási-fegyelmi probléma, de az érzelmek, az értékek, az érdeklődés, a motiváció fejlesztésének gondjai révén az utóbbi években egyre sokasodnak azok a jelzések, amelyek az iskola affektív hatásainak elégtelenségét bizonyítják.

Nyilvánvaló, hogy sem a felszínen megjelenő tünetek ismételt felsorolása, bemutatása, sem pedig a kérdéssel kapcsolatos filozofikus elemzések nem vezetnek el a problémák megoldásához. Az iskolai célok között az affektív oldal háttérbe szorulása nem új jelenség.¹² A 20. század második felének „kognitív forradalma” nyomán tovább nyílt az olló a kognitív és az affektív szféra fejlesztésének tudományos megalapozottsága között. Különösen azután, hogy a kognitív tudomány eredményei mindinkább bekerültek az oktatás fejlesztésének

[12] Amikor Bloom az 1950-es években elindította a cél- és értékeléstaxonómiák kidolgozását, a célokat három nagy területre osztották, megkülönböztetve a kognitív, az affektív és a pszichomotoros területet. (A magyar terminológiában az értelmi, érzelmi és testi nevelés ezzel összhangban álló hármas felosztásának százéves hagyományai vannak.) A kognitív terület taxonómiája gyorsan elkészült, és nagy nemzetközi hatást váltott ki, az IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) első értékelési programjaiban meghatározó szerepet játszott. A két másik terület kidolgozására csak később került sor, és e munkáknak a gyakorlatra már alig volt hatásuk.

eszköztárába, például a taneszköztervezésbe vagy az értékelési programok elméleti kereteinek kidolgozásába.

A közoktatás kiteljesedésének egyik következménye, hogy a középiskoláknak fel kell készülniük olyan nehezebben nevelhető tanulókkal való foglalkozásra is, akik korábban különböző okokból lemorzsolódtak, el sem jutottak a középiskoláig. A helyzet megváltoztatásához szükség lenne az okok mélyebb elemzésére, a kérdés súlyához mért kutatási-fejlesztési programok elindítására, azonban még a problémák tudományos igényű átfogó feltárására és megoldási lehetőségek felvázolására sem került sor. Amint azt egyes országok gyakorlata mutatja, a művészetek és a sport ebből a szempontból is szerepet kaphat az iskolákban.

Az érettségi nem tölti be sem a középiskolai tanulmányokat lezáró hiteles bizonyítvány, sem pedig a felsőoktatásba való belépéshez szükséges szelekció funkciót.

10. *Az érettségi továbbfejlesztésére van szükség.* Az érettségi vizsga több mint másfél évszázadig csaknem változatlan formában zajlott, a korszerűsítés tehát nagyon is időszerű. A fő problémák már az 1980-as évek közepén jelentkeztek, amikor világossá vált, hogy az érettségi nem tölti be sem a középiskolai tanulmányokat lezáró hiteles bizonyítvány, sem pedig a felsőoktatásba való belépéshez akkor még nagyon is szükséges szűrő funkciót. Egy évtizeddel később megkezdődött a reform előkészítése, majd egy újabb évtized múlva életbe lépett az új, egységes, kétszintű érettségi.¹³ Ennek legfontosabb jellemzői: az (iskolatípustól független) egységesség, a két (közép- és emelt) szinten letehető vizsgák, az emelt szintű külső vizsga. Kötelező tárgyak a magyar nyelv és irodalom, a matematika, a történelem, valamint egy élő idegen nyelv. Emellett van még több mint 130 választható tárgy.

Az érettségi reformja jelentős előrelépés az egységesség és a standardizálás irányába, sokat javult a vizsga megbízhatósága és objektivitása. Ugyanakkor nem csupán a vizsga első 150 éve alatt változott sokat a magyarországi oktatás, hanem legalább ilyen léptékű változások zajlottak le az alatt a két évtized alatt is, ami a probléma felmerülésétől az érettségi bevezetéséig eltelt. Többek között az oktatás expanziója elérte a felsőoktatást, és Magyarország is átállt a háromlépcsős felsőoktatásra, és a felsőoktatásba való bejutáskor még sem a diploma szintje, sem tartalma nem dől el. Így az új érettségi rendszer feleslegesen és korán kényszeríti a tanulókat a specializálódásra.¹⁴ A korai döntésben sok esetleges elem van, inkább tükrözi a szülők ambícióját, elvárásait, mint a tanuló reális tudását, felkészültségét. Felesleges a döntés abban a korban

Az új érettségi rendszer feleslegesen és korán kényszeríti a tanulókat a specializálódásra.

[13] Az új érettségi rendszeréről és az új rendszerben letett vizsgák első tapasztalatairól lásd HORVÁTH-LUKÁCS (2006).

[14] Az új rendszer egyik leggyakrabban kritizált vonása a korai specializáció, például: „A fejlett európai országok többségében – épp a bolognai folyamat jegyében – már évek óta elvetették a tantárgyi felvételi vizsgákat. Nagyobb figyelmet szentelnek az általános műveltség megítélésére, a felsőfokú tanulmányok végzéséhez szükséges tudás és képességek, készségek mérésére. Az emelt szint favorizálásával a mi rendszerünk – a nemzetközi tendenciákkal szemben – tovább erősíti a »felvételi« tantárgyak egyoldalú tanulását kényszerít. Mi több, idő előtt, már 16 éves korban a két »felvételi tárgy« intenzív tanulására, emellett az általános műveltség megszerzésének szükségszerű hanyagolására készíti a fiatalokat.” (HOFFMANN, 2005. 133. o.)

kikényszerítése, amikor a tanulók egyébként is a serdülőkor sokféle fejlődési gondjával küzdenek, és nagy közöttük a szocializációs és érésbeli különbség. A kétszintűség ebben a formájában egy további szelekciós kényszert vitt be a közoktatásba, amiben könnyen belátható módon nemcsak a képességek, hanem a társadalmi státus is szerepet játszik.

A kétszintűség nem váltotta be a felvételi funkciókkal kapcsolatos várakozásokat sem.

A kétszintűség nem váltotta be a felvételi funkciókkal kapcsolatos várakozásokat sem. A két szint ötlete egy olyan korszakban született meg, amikor a felsőoktatásba való bejutásért még szoros verseny folyt. Akkor még racionális döntésnek tűnt, hogy a felvételi vizsgát váltsa ki egy emelt szintű érettségi. Időközben azonban a felsőoktatás kapui tágra nyíltak, és a felsőoktatási intézmények – saját jól felfogott érdekükben – többnyire nem követelik meg a felvételhez az emelt szintet. A felsőoktatás új, hármas tagozódásának megfelelően a szelekció a felsőoktatáson belül megy végbe, a nagyobb tömegeket befogadó hároméves alapképzés végén dől el, ki folytathatja tanulmányait mesterszinten. Nem tisztázott az érettségi két szintjének egymáshoz való viszonya, sem a tartalmi különbségek (milyen jellegű tudást mér a közép-, és milyen az emelt szint), sem az, milyen mennyiségi különbségek vannak a két szint között. A felsőoktatási felvételi eljárás az emelt szintet pluszpontokkal honorálja, ami nem jelent megbízható átszámítást, és semmiképpen nem fejezi ki a két szint közötti (esetleges) tudástöbbletet.¹⁵

Az érettségi tárgyak rendkívül differenciált rendszere nincs összhangban sem a közoktatás általános fejlődésével, sem a felsőoktatás igényeivel.

Az érettségi tárgyaknak az a rendkívül differenciált rendszere, ami a magyar közoktatás záróvizsgáját jellemzi, nincs összhangban sem a közoktatás általános fejlődésével, sem a felsőoktatás igényeivel. Az 130-nál több választható vizsgatárgy indokolhatatlanul bonyolulttá, áttekinthetlenné és költségessé teszi az érettségit. Az alapvető készségek fejlettségének és az általános műveltségnek a megbízható mérése sokkal pontosabban orientálná az érettségiző fiatalot abban a tekintetben, hogy milyen területen tanuljon tovább, és sokkal megbízhatóbb kiindulási alapot adna az alkalmasság megítéléséhez a felsőoktatási vagy szakképző intézmény számára is, mint valamely specifikus területen letett vizsga. Komoly ellentmondást okoz, hogy a természettudomány nem tartozik a kötelező érettségi tárgyak közé. Ennek további súlyos következményei is jelentkeznek, jelentősen beszűkült a műszaki és természettudományos felsőoktatás merítési bázisa.

Beszűkült a műszaki és természettudományos felsőoktatás merítési bázisa.

A felsőoktatási felvételi céloknak lényegesen kevesebb tárgy is megfelel. Az amerikai Scholastic Aptitude Test (SAT, 1926–) például csak két komponenst tartalmaz, egy nyelvi (verbális) és egy matematikai részt. Lényegében egy tartalomhoz kötődő általános értelmességvizsgálatról van szó, és mint a SAT-hoz

[15] A kétszintű érettségit a felsőoktatás érintett oktatói sem tartják szerencsés megoldásnak, lásd például: „Miután az egyetemek úgy döntöttek, hogy a középszintű érettségit is elfogadják felvételi vizsgaként, a két szint lényegében értelmét veszítette. Ha már kétszintes érettségi van, akkor valamilyen módon el kellene érni, hogy a két szint betöltse eredeti funkcióját. Ha pedig ez nem megy, akkor le kell mondani róla, nem érdemes a rendszert feleslegesen elbonyolítani.” (TÓTH, 2006. 206. o.)

kapcsolódó statisztikai elemzések mutatják, ezzel hosszú ideje jól betölti a felsőoktatási felvételi funkcióját. A felvételinek ugyanis nem arról kell számot adnia, mennyi ismeretet birtokol a jelölt, hanem azt kell előre jeleznie, mennyire fog helytállni az azt követő tanulmányokban. Az utóbbi időben megjelentek a SAT tantárgyi változatai is: irodalom, történelem (amerikai és világtörténelem), matematika (két különböző szintre bontva, de azonos területeket lefedve), természettudományok (biológia, kémia, fizika) és nyelvek.

A korábbiakban elméleti szempontok alapján mutattuk be az érettségi vizsgával kapcsolatos két legfőbb problémát, a kétszintűséget és a választható tárgyak túlburjánzását. A 3.2. táblázat adatainak elemzésével azt is megmutathatjuk, hogy az említett két problémás vonás fenntartását a gyakorlat, a vizsgajelentkezések számszerű adatai sem indokolják.

A táblázat a 2007-es vizsgajelentkezések adatait foglalja össze, azokat a vizsgatárgyakat mutatja be, amelyekből 1000-nél többen jelentkeztek. Az első figyelemre méltó vonás, hogy mindössze 19 tárgy került be ebbe a körbe, az összes többi tárgy mindegyike tehát kevesebb, mint a vizsgázók egy százalékát érdeklí. Az idegen nyelveken lehető változatokkal együtt a vizsgázók összesen 189 vizsgatárgyat választottak, ebből 116-ot 50-nél kevesebben. Például testnevelésből középszinten érettségit tettek angolul (3 fő), németül (2 fő), románul (1 fő), szerbül (4 fő) és szlovákul (1 fő).

A másik figyelemre méltó adatsor a kötelező tárgyak emelt szinten letett vizsgáinak alacsony arányát mutatja: magyar nyelvből és irodalomból, valamint matematikából 5 százalék alatt marad az emelt szinten letett vizsgák aránya. Ez azt jelenti, hogy minden 20 érettségizőből csak 1 tesz emelt szinten vizsgát. Mivel a két szint közötti választás a vizsgázó egyéni döntése, és nem egy megmértetés eredménye, semmi garancia sincs arra, hogy a valóban a legtehetségesebb, legjobban felkészült egyhuszadnyi tanuló tesz emelt szinten vizsgát. Csak a történelem emelt szint éri el a 10 százalékot, és az emelt szint aránya a két leggyakrabban választott idegen nyelv, az angol és a német esetében is e szint alatt marad.

A harmadik megjegyzés a természettudományi tárgyak nagyon alacsony arányára vonatkozik. Kémiából csak a tanulók 5, fizikából 8 százaléka jelentkezett érettségire. (Egyébként e két tantárgy a legnépszerűtlenebb a közoktatás minden évfolyamán.) Ezek a számok is világosan jelzik, mennyire háttérbe szorult a természettudomány a középiskolában, és mennyire összezsugorodott a természettudományos és műszaki felsőoktatáshoz merítési bázisa.

A mai magyar kötelező érettségi tárgyak (matematika, magyar nyelv és irodalom, történelem és idegen nyelv) mellől csak egy hiányzik ahhoz, hogy vizsgarendszerünk, őrizve hagyományainkat, összhangban legyen a nemzetközi tendenciákkal; ez a tárgy a természettudomány. Mind a PISA, mind a TIMSS rendszeresen méri ezt a területet, és mint a PISA elméleti keretei egyértelműen rögzítik, a természettudományos műveltség (*scientific literacy*) része a modern társadalmak általános műveltségének.

A 130-nál több érettségi tárgy kidolgozása jelentős költséget igényel, ugyanakkor a tárgyak többségét nagyon kevés diák választja.

Kevesen tesznek emelt szinten érettségit.

[3.2. TÁBLÁZAT] A 2007. MÁJUS–JÚNIUSI ÉRETTSÉGI IDŐSZAK JELENTKEZÉSI ADATAI

TÁRGY	KÖZÉP	EMELT	ÖSSZESEN	EMELT AZ ÖSSZES SZÁZALÉKÁBAN	ÖSSZES A VÉGZŐSÖK SZÁZALÉKÁBAN
Magyar nyelv és irodalom	92 826	4302	97 128	4,63	101,69
Matematika	91 496	4088	95 584	4,47	100,08
Történelem	87 171	8799	95 970	10,09	100,48
Angol nyelv	45 808	3900	49 708	8,51	52,04
Német nyelv	29 013	1944	30 957	6,70	32,41
Informatika	25 118	1307	26 425	5,20	27,67
Földrajz	20 967	591	21 558	2,82	22,57
Biológia	16 161	5254	21 415	32,51	22,42
Fizika	66 68	1353	8 021	20,29	8,40
Kémia	3 230	1822	5 052	56,41	5,29
Közgazdasági alapismeretek	3 403	652	4 055	19,16	4,25
Testnevelés	3 263	146	3 409	4,47	3,57
Közgazdasági marketing alapismeretek	2 417	221	2 638	9,14	2,76
Francia nyelv	1 391	647	2 038	46,51	2,13
Rajz és vizuális kultúra	1 634	49	1 683	3,00	1,76
Vendéglátó-idegenforgalmi alapismeretek	1 377	177	1 554	12,85	1,63
Művészettörténet	1 498	29	1 527	1,94	1,60
Társadalomismeret	1 420	81	1 501	5,70	1,57
Belügyi rendészeti ismeretek	1 270	0	1 270	0,00	1,33
[FORRÁS] ÖTVÖS (2007) adatai alapján.					

Az érettségi tárgyak követelményeinek a kidolgozása esetleges, nem felel meg a tudományos normáknak, az akkreditáció nem képes a színvonalat és egységességet biztosítani.

Újra kell gondolni az érettségi tárgyak körét. A mai több mint 130 tárgyat tartalmazó (és egyre bővülő) lista funkciótlan, költséges, és nem felel meg az említett követelményeknek. Az egyes érettségi tárgyak követelményeinek a kidolgozása esetleges, nem felel meg a tudományos normáknak, a vizsgatárgyak akkreditációja nem képes a szükséges színvonalat és egységességet biztosítani. Nyilvánvaló, hogy ennyi tárgyra nem is lehet igényes, tudományosan megalapozott vizsgarendszert kidolgozni az ésszerűen ráfordítható költségekből. Egyrészt a közoktatásnak nem feladata ezeknek a speciális tudásoknak a vizsgaszintű dokumentálása. Másrészt a felsőoktatás nem igényli, hogy a jelentkezők olyan speciális ismeretekkel rendelkezzenek, amelyeket egyetlen főiskolai kurzuson meg lehet tanulni. Azt azonban igen, hogy a jelentkezők rendelkezzenek a további tanuláshoz szükséges általános képességekkel. Az említett kötelező tárgyakon túlmutató összes többi tudás felmérését és dokumentálását célszerű a felsőfokú képzés és a szakképzés hatáskörébe utalni.

■ JAVASLATOK

1. Rövid távú célként kell megjelölni az egységes, tizenkét évfolyamos közoktatás megteremtését, és ebben a keretben kell elhelyezni a további fejlesztési terveket. Az iskolakötelezettség 18 évre emelése már megteremtette ennek alapvető jogi feltételét. A tanulást támogató rendszerek felépítésével el kell érni, hogy ez a tizenkét év jó minőségű iskolázást jelentsen, és a középiskola sikeres befejezéséhez vezessen. Az egységesség követelményeit kielégíti a mai két, teljes értékű érettségit nyújtó középiskola-típus. A szakiskoláknak a szak-középiskolákhoz való közelítésével, majd a szakközépiskolák és gimnáziumok közötti különbségek mérséklésével fokozatosan meg lehet valósítani az egységes közoktatást. A nagy átrendeződések helyett kis lépések következetesen megvalósított sorozatára van szükség, amelyek elvezetnek a folyamatos mennyiségi változásokhoz, egyre több tanuló magasabb teljesítményéhez. Meg kell tehát teremteni annak feltételeit, hogy 2025–2030 körül minden magyar fiatal (a népesség legalább 95 százaléka) eljuthasson a középiskola befejezéséig, és érettségi vizsgát tehessen. Tekintettel a más országokban elindított oktatásfejlesztési programokra, ennél kisebb célt a versenyképesség reményének elveszítése nélkül nem lehet kitűzni. Ugyanakkor, bármennyire távolinak tűnik is ez a program, most kell megtenni a megvalósuláshoz szükséges lépéseket. Egyrészt ehhez a célhoz kell igazítani a jogi és irányítási kereteket, és ebben a szellemben kell továbbfejleszteni a szabályozást. Másrészt minden további döntést ennek ismeretében lehet mérlegre tenni, konzisztens-e ezekkel a távlati célokkal.

2. Átfogó, de viszonylag rövid távú kutatási-fejlesztési programot kell indítani a jogi-szabályozási keret áttekintésére, és egy tudományosan megalapozott jogalkotási programot kell kidolgozni, amely ajánlasként szolgálhat a későbbi döntések meghozatala során. Egy irányba mutató, konzisztens, tehát egymás hatását nem lerontó döntésekre van szükség, kezelhető léptékű, ellenőrizhető hatású folyamatos változtatásokra. A már sok országban elfogadottá vált, tudományosan megalapozott oktatáspolitikai (*evidence-based education policy*) elveit kell alkalmazni a magyarországi feltételek között és a magyar jogi-szabályozási keretekkel összhangban.¹⁶ Tudományos vizsgálat tárgyává kell tenni, milyen tényezők vezettek a szélsőségesen szelektív magyar iskolarendszer kialakulásához. Fel kell tárni, melyek azok az érdekek, amelyek a rendszert fenntartják, mi teszi érdekeltté az iskolákat a tanulók közötti válogatásban, mi motiválja a szülőket egyes iskolák preferálására? Mi tartja fenn azt a sok tekintetben hamis vélekedést, amely szerint a felsőoktatásba való bejutás egyetlen vagy legjobb módja egy „jobb” középiskolába való bekerülés? Milyen jogi

[16] A bizonyítékokra alapozott oktatáspolitikai gyakorlatának elterjesztésére az OECD többéves programot indított. Az ezzel kapcsolatos tanácskozássorozat eredményeinek összefoglalását illetően lásd OECD (2007), illetve HALÁSZ (2007) OKA számára készített tanulmányát.

anomáliát jelent a szabad iskolaválasztás jogának és az iskolák tanulók közötti válogatási lehetőségének ellentéte? Meg kell vizsgálni, milyen szabályozási és támogatási lehetőségek vannak ezeknek az érdekeltségi rendszereknek a megváltoztatására. A közoktatási teljesítménymonitor- (mérési-értékelési) rendszert ki kell terjeszteni a szelekció helyi (regionális, kistérségi, önkormányzati, fenntartói, iskolai) változatainak monitorozására. Ki kell dolgozni az ennek reprezentálására alkalmas indikátorokat. Miként a PISA kimutatja és jelentéseiben rendszeresen közli az egyes országokban mért iskolák közötti különbségeket, ennek monitorozását a magyar értékelési rendszerbe is be kell építeni. El kell indítani a heterogén tanulócsoportok együttoktatásának kidolgozására szolgáló kutatási-fejlesztési programokat.

3. A bemeneti különbségek kezelésének, a kimenet felfelé nivellálásának egyik módja a fejlettségbeli különbségeknek a tanulásra fordított idő különbségeire való átváltása. Egyesek hosszabb, mások rövidebb idő alatt jutnak el ugyanazokhoz a követelményekhez. Ennek figyelmen kívül hagyásával nincs esély a középiskola kiterjesztésére. Kutató-fejlesztő programot kell indítani a motivációhiány tanulmányozására, az érdeklődés felkeltésére alkalmas, a sikerélmény megtapasztalását lehetővé tevő módszerek kidolgozására. El kell indítani, illetve ki kell terjeszteni az egységes középiskola (közoktatás) megvalósítását előkészítő kutatási-fejlesztési programokat. Ki kell kísérletezni a működőképes módszereket, tudományos alapossággal el kell végezni ezek hatékonyságvizsgálatát. Ki kell dolgozni az átlagosnál gyorsabban vagy lassabban haladó tanulók sajátos igényeihez illeszkedő tanórai és tanórán kívüli tanítási-tanulási módszereket. Meg kell teremteni azokat az iskolán kívüli fejlesztési lehetőségeket, amelyek mindegyik, az átlagostól nagyon eltérő csoportnak biztosítják az optimális terhelést. Ki kell alakítani annak lehetőségét, hogy a lassabban haladók tanulmányi idejüket széthúzhassák, és a szükséges műveltséget hosszabb idő alatt (de megfelelő színvonalon) elsajátítsák. Ugyanakkor az arra felkészült középiskolás diákok korábban beléphessenek a felsőoktatásba, vagy már középiskolai éveik alatt „valódi”, későbbi tanulmányaikba beszámítható kreditet szerezzenek.

4. El kell indítani az affektív terület tudományosan megalapozott célrendszerének kidolgozását, operacionalizálását. Ki kell dolgozni azokat az indikátorokat, amelyek alkalmasak lehetnek arra, hogy az affektív szféra fejlesztésének eredményességét jellemezzék. Minden iskolai tantárgyban szisztematikusan fel kell tárni az affektív szféra fejlesztésére használható tartalmakat, és vissza kell állítani azoknak a műveltségterületeknek a szerepét, amelyek a fejlesztésre különösen alkalmasak (például képzőművészet, zene, szépirodalom olvasása). Különös hangsúlyt kell fektetni azokra a tevékenységi formákra (például csoportmunka), amelyek jelentősebb szerepet játszhatnak az affektív tulajdonságok fejlődésében. Hasonlóképpen mostoha területe a középiskolának a pszichomotoros készségek fejlesztése. Az affektív területhez hasonlóan el

kell készíteni egy részletes, operacionalizált pszichomotoros taxonómiát, és ki kell dolgozni a pszichomotoros fejlesztés standardjait, indikátorait és mérési módszereit. A finommozgás hagyományos területei (például írásmozgás) mellett ki kell térni az olyan újabb igényekre, mint az írás a számítógép billentyűzetén. A mozgáskészségek szisztematikus fejlesztésében szerepet kaphat a rajz, a képzőművészet, a hangszeres zene, a tánc, a testnevelés és a sport sokféle formája.

5. Új alapokra kell helyezni a közoktatás és a szakképzés viszonyát, és a közoktatásba beépült szakképzés jelentős részét fokozatosan át kell helyezni más képzési formákba, főleg a felsőfokú képzésbe. Tarthatatlan az a szemléletmód, mely a tanulmányaikban elakadt, kudarcokat elszenvedett, sokszorosan akadályozott tanulókat tekinti a szakmunkásképzés fő merítési bázisának. A tanulók e csoportjának problémáira a szakképzéstől függetlenül kell a korábban már jelzett módokon megoldást találni.

6. Meg kell szüntetni az érettségi – funkcióját veszített – két szintre bontását, és egyetlen, kellőképpen differenciáló skálán kell kifejezni a vizsgázók tudását. Szükség van az érettségi vizsga olyan továbbfejlesztésére, amely megőrzi a korábbi reform eredményeit, ugyanakkor egyrészt betölti a középiskolai tanulmányokat lezáró vizsga funkcióját, másrészt pedig kielégíti a felsőoktatásba való belépés szelekciós követelményeit. Emellett az érettségi vizsgát összhangba kell hozni a közoktatás és a felsőoktatás általános fejlődési tendenciáival. Legyen motiváló hatása, a valódi teljesítményeket megbízhatóan mérje, ne késztesen korai választásra, és ne rontsa az esélyegyenlőséget! A tanulmányokat lezáró funkció kritériumorientált értékelést feltételez, amelynek keretében előre meghatározott standardokat kell teljesíteni, így lényegében egy kétértékű (megfelelt vagy nem felelt meg) minősítés kielégítené a feltételeket (mint például a jogositvány megszerzése érdekében letett vizsga). A felsőoktatási szelekció viszont az egyének egymáshoz való viszonyítására épülő, kellőképpen differenciáló, sok értékkel rendelkező skálát feltételez. A két feltételt kielégíti egy olyan mérési rendszer, amely kellő biztonsággal felméri a megkövetelhető alapszintet (a kritériumnak való megfelelést) és az a fölötti további szinteket is. A modern (valószínűségelméleti) tesztelméletek lehetőséget kínálnak ilyen skálák elkészítésére. Az említett feltételeket például kielégítené egy olyan skála, amelyen 200 pont megszerzése lenne az elégséges szint, 500 pont felett a jeles, és további, egyre nehezebb feladatokkal akár az 1000-es szintig is ki lehetne terjeszteni a skálát, ami lehetőséget adna még a legjobbak megkülönböztetésére is.

7. Az érettségi rendszer korszerűsítéséhez szükség van a tartalmi standardok tudományos megalapozására, továbbfejlesztésére, pontosítására és folyamatos karbantartására. Ehhez meg kell erősíteni a tartalmi fejlesztésért felelős központot, és ki kell alakítani a fejlesztésen folyamatosan dolgozó (lehetőség szerint egyetemi kutató-képző helyekhez kötődő) tudományos műhelyek há-

lőzatát. Ötödik tárgyként kötelezővé kell tenni a természettudomány-érettségit (választhatóvá téve az integráltat, vagy valamely diszciplínát). Egy újabb kötelező vizsgatárgy bevezetésével egyben meg lehet (és meg kell – a vizsgázókat nem lehet tovább terhelni) szüntetni a választható tárgyak végtelen sokaságát.¹⁷

8. Az új érettségi skála kialakítása megoldható a jelenlegi rendszer továbbfejlesztésével. Technikailag a két szint feladatbankjának összevonására, majd közös skálán való paraméterezésére van szükség. A skála elégséges szintjét kritériumorientált alapon, a standardok kidolgozásával kell megadni, a jeles szint kitűzésénél célszerű normatív megfontolásokat is figyelembe venni. A jeles feletti skálát a tanulók reális képességszintjeinek megfelelően kell továbbfejlesztani, azaz a skála legyen képes differenciálni még a legfelső teljesítménysávokban is. Az érettségi skála értékállóságának biztosítására és a tesztponyszám-infláció megelőzésére célszerű a matematika- és a természettudomány-skálákat a nemzetközi felmérésekkel (PISA, TIMSS) összekapcsolni. Az egységes érettséginek a mai emelt szint külső vizsga szabványainak kell eleget tenni.

▪ KÖLTSÉGEK, ÜTEMEZÉS

Az egységes iskolarendszer megteremtésének érdekében végzendő fejlesztések forrásai megjelennek az Új Magyarország Fejlesztési Tervben (ÚMFT) komprehenzív iskolamodellekként. A deszegregációs programokra sokféle forrás áll rendelkezésre az ÚMFT-ben. El kell érni, hogy a programok ne csak a jelenlegi rossz rendszer által generált problémák kezelésére irányuljanak, hanem a működés tartós megváltoztatása, a szegregációmentes egységes iskolarendszer megteremtése is megfelelő súlyt kapjon. A Magyar Génius Programban lehetőség nyílik a tehetséggondozás megvalósítására. Az egységes középiskola megteremtése összhangban van a programot keretbe foglaló „mindenki tehetséges” szemléletmóddal.

Az érettségi fejlesztésére az ÚMFT-ben rendelkezésre állnak a szükséges források. A javasolt egységes külső érettségi költségei magasabbak, mint a mostani középszinté. A többletet ki lehet gazdálkodni a rendszer egyszerűsítésével és a szabadon választott tárgyak megszüntetésével. További forrás lehet, hogy a demográfiai trendeknek megfelelően átmenetileg csökkenhet az érettségit tevők száma.

[17] Az érettségi másfél évszázados változatlansága, majd közelmúltbeli reformja után nyilván nehéz belátni a további változtatások szükségességét, és vannak olyan álláspontok, amelyek a változatlanságot tartják kívánatosnak. Ezzel szemben amellet érvelünk, hogy a pozitív változásokat meg kell erősíteni, és a nyilvánvaló hibákat mielőbb ki kell javítani.

■ KAPCSOLÓDÁS MÁΣ PROGRAMOKHOZ

A megvalósítás előfeltétele a most elindítani tervezett iskola előtti fejlesztési programok és a kisiskoláskori hatékony készségfejlesztés sikere, továbbá a rendszeres visszajelzést nyújtó értékelési rendszer megvalósítása. Mindezeket figyelembe véve a középiskola kiteljesítése legkorábban 18-20 év múlva lehetséges.

A közoktatás második szakaszának fejlesztése épít a korábbi évfolyamok programjainak eredményeire. Közismert, hogy a középiskola problémáinak forrásait az alsó szinteken kereshetjük, ezért az egységes közoktatás kiteljesítése mindenekelőtt az iskola előtti és az iskola kezdőszakaszának sikeres átalakításán múlik. A jó indulás – a tanuláshoz szükséges alapvető készségek és képességek megfelelő szintű kifejlesztése – elengedhetetlen feltétele annak, hogy a felső évfolyamokon eredményesebb legyen az oktatás, csökkenjen a lemorzsolódás.

A kiépülő mérési-értékelési rendszer konkrét funkciót kap, ha a középiskola befejezésére irányuló tanulmányi előrehaladást tekinti viszonyítási alapnak. A felső évfolyamok (8. és 10.) értékelési rendszerét és az érettségit közös elvek alapján lehet fejleszteni. A közoktatás második szakaszának fejlesztése összhangban van a tanárképzés fejlesztésére tett javaslatokkal. A közoktatás második szakasza az a sáv, amelyre a mesterszintű tanárképzés képesít, így annak fejlesztése előfeltétele a középfok kiteljesítésének.

■ A VÁRHATÓ HASZON ÉS KOCKÁZATOK

A középiskola befejezése lényegében a lemorzsolódás megakadályozását jelenti. A képezhetőség és átképezhetőség magasabb szintje a munkaerőpiacon jelenhet meg közvetlen haszonként. Emellett felsorolható mindaz a többlet, amit az OECD elemzéseiben a tanulás társadalmi hasznaként értelmez (*social outcomes of learning*, lásd OECD, 2007c).

A javasolt fejlesztéseknek nincsenek ismert mellékhatásai. Tekintettel arra, hogy a javaslatok közvetlen kedvezményezettjei a társadalom elesett, érdekérvényesítésre legkevésbé képes rétegeiből kerülnek ki, nem lehet számítani a megvalósításban közvetlenül érdekeltek támogatására sem.

A természettudományos nevelés pozícióinak erősítése körül szakmai konszenzus van kialakulóban. Szélesebb körű támogatásra számíthat a természettudomány-érettségi javasolt bevezetése is.

A javaslatok megvalósítása rövid távon sérti a jelenlegi szelektív rendszer fenntartásában érdekelt intézmények érdekeit. A választható érettségi vizsgatárgyak kidolgozásában bizottsági tagok sokasága vesz részt, ezek megszüntetésének javaslata ebben a körben várhatóan nem lesz népszerű.

Hivatkozások

- CSAPÓ BENŐ (2002): Az iskolai szelekció hatásának elemzése a képességek fejlődésének számítógépes szimulációja segítségével. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 57. 1. sz. 211–227. o.
- EURYDICE (2005a): *Key data on education in Europe 2005*. European Commission, Brussels.
- EURYDICE (2005b): *Key data on teaching languages at school in Europe 2005*. European Commission, Brussels.
- HALÁSZ GÁBOR (2007): Tényekre alapozott oktatáspolitikai. Háttér tanulmány az Oktatási Kerekasztal munkájához. Kézirat.
- HOFFMANN RÓZSA (2005): Miért rossz az új érettségi-felvételi rendszer? *Mester és Tanítvány*, 8. sz. 130–135. o.
- HORVÁTH ZSUZSANNA-LUKÁCS JUDIT (szerk.) (2006): *Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- LETENDRE, G. K.-HOFER, B. K.-SHIMIZU, H. (2003): What is tracking? Cultural expectations in the United States, Germany, and Japan. *American Educational Research Journal*, No. 1. 43–89. o.
- MARSH, H. W.-KÖLLER, O.-BAUMERT, J. (2001): Reunification of East and West German School Systems: Longitudinal Multilevel Modeling Study of the Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *American Educational Research Journal*, No. 2. 321–350. o.
- OECD (2007a): *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world. Vol. 1. Analyses*. OECD, Párizs.
- OECD (2007b): *Evidence in education: Linking research and policy*. OECD, Párizs.
- OECD (2007c): *Understanding the social outcomes of learning*. OECD, Párizs.
- ÖTVÖS ZOLTÁN (2007): *Az érettségi rendszerről. Háttér tanulmány az Oktatási Kerekasztal munkájához*. Kézirat.
- TÓTH ANDRÁS (2006): A kétszintű érettségi és az új felvételi rendszer egy műegyetemi oktató szemével. *Fizikai Szemle*, 6. sz. 206–207. o.
- YONEZAWA, S.-WELLS, A. S.-SERNA, I. (2002): Choosing tracks: “Freedom of choice” in detracking schools. *American Educational Research Journal*, No. 1. 37–67. o.