



NAHALKA ISTVÁN

Három pedagógiai szakmai kérdésről – a szakképzés átalakításának tükrében

LÁTÓSZÖG

A szakképzés Magyarországon a 2019/20-as tanév elején éppen az átalakulás időszakát éli. Számtalan – a reformként emlegetett folyamatban részt vevő, illetve kívülről, de érdeklődő – szakember értékeli nagyon különböző módon a terveket, melyek jó része változó szabályokkal, a szakképzés szervezésével, intézményi struktúrájával, finanszírozásával és hasonló, nyilván nagyon fontos kérdésekkel foglalkozik. A munkálatok során szó esik a szakmai, pedagógiai kérdésekről is, de úgy vélem, nem akkora súllyal, mint amit megérdemelnének. E tanulmány három ilyen szakmai pedagógiai kérdést vet fel, és igyekszik megválaszolni. A szakmai gyakorlatok magas színvonalát elősegítő pedagógiai feltételekről, a szakképzés tartalmáról, valamint a szakképzés keretei között megvalósítani tervezett mérési, értékelési folyamatokról és mindezeknek a szakképzésen túlmutató tanulságairól lesz szó.

MELYEK A SZAKMAI GYAKORLATI KÉPZÉS MAGAS SZÍNVONALÁNAK PEDAGÓGIAI FELTÉTELEI?

A magyar szakképzés fejlesztésével összefüggésben szinte központi kérdéssé vált a duális képzés, illetve az azt is magába foglaló, a közoktatás keretei között zajló **szakmai gyakorlati képzés kialakítása, továbbfejlesztése**. A fejlesztés kulcskérdéseinek a következők látszanak:

- Hogyan lehet a gazdasági vállalkozásokat érdekeltté tenni a duális képzésben való részvételben?
- Milyen szervezeti és oktatásszervezési megoldások a legalkalmasabbak a rendszer kiépítésére, fejlesztésére?

- Milyen legyen az oktatási intézmények és a képzésbe bekapcsolódó gazdasági vállalkozások jogszabályokban rögzített kapcsolata?
- Milyen minőségbiztosítási rendszert érdemes létrehozni a gyakorlati oktatás minőségének fejlesztésére, a jó minőség fenntartására?
- Milyen pénzügyi feltételek szükségesek mindezek kiépítéséhez, és e feltételek hogyan biztosíthatók?
- **Miképpen biztosítható, hogy a fiatalok szakmai gyakorlati képzésének egésze (itt a vállalatoknál és az iskolában zajló gyakorlati képzésre egyaránt gondolunk) pedagógiai szempontból magas színvonalú legyen?**

Mindezek megválaszolása – építve a már eddig megszületett elképzelésekre és gyakorlatra – szerteágazó tevékenységet igényel. Bár természetesen a kérdések erősen összefüggnek, de egyenként is megvizsgálhatjuk őket, és egyenként is adhatunk alapvető válaszokat, hogy aztán ezek ismeretében már komplex elképzelések és tervek fogalmazódhassanak meg a szakmai gyakorlati képzés koncepciójával, szervezeti felépítésével, finanszírozásával, a képzési tartalommal kapcsolatban. Ebben a leírásban csak egyetlen kérdéssel, az utolsónak említett **pedagógiai** kérdéssel foglalkozom.

A szakképzésben zajló gyakorlati képzés, benne a duális képzés alapvetően egy **pedagógiai feladat**, amelyet az abban részt vevő pedagógusok, illetve nem pedagógus végzettségű gyakorlati szakemberek **magas színvonalú pedagógiai tudásának** megléte esetén lehet a kívánt színvonalon elvégezni. Kialakíthatunk akár milyen jó kereteket, lehetnek nagyszerű szabályaink, költhetünk sok pénzt a feladatra, ha magában a tanulási folyamatban nem megfelelő tartalom érvényesül, vagy ha nem megfelelőek a képzési módszerek. Ha nem jó a képzők és a képzettek közötti viszony, ha nincs motiváltság a szereplőkben, akkor a legjobb keretfeltételek esetén sem alakulhat ki színvonalas, eredményes és hatékony képzés. Számtalan empirikus kutatás támasztotta már alá (az első ezek közül az Egyesült Államokban 1960-ban kiadott Coleman-jelentés volt), hogy az iskolai oktatómunka eredményességét meglepően kis mértékben befolyásolják (bizonyos észszerű határok között) az olyan tényezők, mint az iskola anyagi ellátottsága, felszereltsége, az épület(ek) állapota, az osztálylétszámok vagy a pedagógusok fizetése. Sőt, még a

még a pedagógusok formális végzettsége sincs erős összefüggésben az eredményességgel

pedagógusok formális végzettsége sincs erős összefüggésben az eredményességgel. A PISA-vizsgálatok eredményei is rendszeresen ugyanezt mutatják.

Annak tehát, hogy az iskolai és iskolán kívüli oktatás, és így a szakképzésben zajló gyakorlati képzés pedagógiai színvonala magas legyen, a legfontosabb közvetlen feltétele nem más, mint a képzők nagyon magas szintű pedagógiai tudása. Ha úgy tetszik, a magas színvonalú, **a gyakorlati képzés számára szükséges legmodernebb pedagógiai tudást „be kell vinni a rendszerbe”**. Enélkül kicsi a siker remé-

nye. Nem építhetünk a néhány nagyszerű szakoktató tevékenységéről, vonzó személyiségéről, a diákokra kifejtett jelentős hatásáról szóló, gyakran hallható szép történetekre. Egy rendszer teljes működését, annak jó színvonalát nem alapozhatjuk néhány nagyszerű személyiség tevékenységére.

Nagyon fontos, hogy ez a tudás csak részben áll a képzést végző pedagógiai szakemberek szakmai tudásából. Nyilván annak is magas színvonalúnak kell lenni, de minden tapasztalat és minden kutatási eredmény azt mutatja, hogy a pedagógiai tudásnak kritikus a szerepe. Milyen kapcsolatot alakít ki a képző személy a diákokkal? Milyen oktatási, képzési módokat, módszereket ismer és tud jól alkalmazni a gyakorlatban? Milyen elképzelései vannak magáról a tudásról, birtokol-e korszerű ismereteket a tanulás folyamatáról, és ezeknek megfelelő-e a pedagógiai tevékenysége? Mit gondol a szakember a gyerekekről, a fiatalokról, korszerű-e ez a tudása, és amit a képzés során a gyakorlatban tesz, megfelel-e ennek a tudásnak? Milyen elképzelései vannak az esélyegyenlőtlenségekkel kapcsolatban, birtokolja-e az élen-

járó tudást e problémakörben, és képes-e annak megfelelően „bánni” a hátrányos helyzetű gyerekekkel? Például: látja-e az iskola jelentős szerepét a hátrányos helyzet kialakulásában, birtokában van-e azoknak a pedagógiai eszközöknek, amelyek a hátrányos helyzetű tanulók nevelésében, oktatásában sikerrel használhatók.

A pedagógiai feladatot végző szakember számtalan hasonló kérdésben birtokolt tudása, és e tudásának a cselekvéseivel való összhangja az, ami a legerősebben befolyásolja, hogy magában a képzési folyamatban milyen eredmények születhetnek.

Hogyan kerül be a megfelelő, korszerű pedagógiai tudás egy adott pedagógiai tevékenységrendszerbe? A szakképzésben a kérdés felvethető az iskolákban zajló közismereti képzés egészével, az iskolai gyakorlati képzéssel, illetve a duális képzés keretében a vállalatoknál zajló képzéssel kapcsolatban. Ebben az elemzésben az iskolai és a vállalati gyakorlati képzések tekintetében kell válaszolnom a feltett kérdésre (de jelzem, hogy ez a válasz nagymértékben általánosítható).

Sokan azt a választ adják, hogy a tudás a képzők (oktatók, de most hadd hívjuk őket egyöntetűen pedagógusoknak, még ha nincs is feltétlenül pedagógiai végzettségük) képzésével kerül be a rendszerbe. Jó egyetemi, főiskolai tanárképzésre és jó továbbképzési rendszerre van szükség, és a jól képzett pedagógusok fogják a tudást bevinni a rendszerbe. Ebben ugyan van némi igazság, azonban a helyzet ennél bonyolultabb.

Először is, **azt a tudást, amit azután valamilyen módon beviszünk a rendszerbe, meg kell termelni.** A pedagógusok képzésében, továbbképzésében akkor tud megjelenni (megtermelődni) a szüksé-

ges mennyiségű és színvonalú tudás, ha **maguk a képzők képzői részt vesznek a tudástermelés általános folyamataiban.** Vagyis olyanoknak kell a képzőket képezniük, akik jelentős mennyiségű és magas színvonalú – a mi esetünkben most a szakképzést érintő –, **komoly kutatómunkában** vesznek részt. „Nem jó hír”, hogy Magyarországon a szakképzéssel összefüggő kutatások volumene, támogatottsága, eredményessége finoman szólva hagy kívánnivalót maga után. Vannak ugyan kutatóhelyek – például felsőoktatási

intézményekben szakképzéssel foglalkozó szervezeti egységek –, vannak egyes kutatók, akiknek ez a fő kutatási területük, de mindez kevés – sokkal többre lenne szükség.

Ebből adódóan rögtön

azonosíthatunk egy oktatásigazgatási beavatkozást igénylő területet: **koncepció** kell az olyan, szakképzéssel foglalkozó kutatások fejlesztésére, amelyek megtermelik a képzők képzésében közvetített tudást. A koncepció mellett természetesen át kell gondolni, és ha szükséges, **meg kell újítani a szakképzési kutatások szervezeti rendszerét**, és természetesen a mainál nagyságrenddel (esetleg nagyságrendekkel) **nagyobb anyagi támogatást** szükséges biztosítani a tudományos tevékenységhez.

Ideális esetben a szakképzésben is érintett kutatók és kutatócsoportok a kellő támogatási háttér segítségével megformálják, fokozatosan kialakítják a szakképzésre vonatkozó (köztük a szakmai gyakorlatokkal kapcsolatos) kutatások rendszerét, így nagy tömegben jelennek meg jelentős kutatási eredmények az egész érintett szakmai közösségben, de ami még fontosabb, a képzők képzésében is.

Ha megtermelődik a tudás, az hogyan képes behatolni a rendszerbe? Nem

olyanoknak kell a képzőket képezniük, akik komoly kutatómunkában vesznek részt

olyan egyszerűen, hogy „majd viszik azok a pedagógusok, akik ezt elsajátították”. A „Teachers Matter” („A pedagógusok számítanak”) „jelszótól” bizonyos értelemben kezdünk eltávolodni: természetesen továbbra is hisszük, hogy a pedagógus a személyiségével, a pedagógiai és szakmai tudásával nagyon fontos, ám ahhoz, hogy a tudása valóban érvényesülni tudjon – és ez viszonylag új felismerés – megfelelő feltételek kelljenek. A legfontosabb feltétel, hogy **a pedagógus egy olyan szervezet, egy olyan közösség tagja legyen, amely megfelelő keretet biztosít a munkája számára.**

Vagyis számít a pedagógus, de **még inkább számít a szervezet a maga szervezeti kultúrájával, pedagógiai kultúrájával, vezetési kultúrájával, és azzal, hogy meddig jutott el a tanuló szervezetté**

válásban. Tanuló szervezetnek nevezzük az olyan szervezeteket, amelyek képesek önmaguk megújítására, szinte folyamatos innovációt folytatnak, és természetes számukra, hogy tevékenységük elemeit folyamatosan monitorozzák annak érdekében, hogy észrevegyék a problémákat. A fejlődő, a felmerülő problémákkal szembenézni tudó, tanulni képes szervezet az egyes munkatársakat is támogatja a saját tevékenységükkel kapcsolatos nehézségek, kérdések, ötletek és javaslatok megfogalmazásában. A megoldás érdekében képesek tudást konstruálni (a személyek, de valójában a szervezet is; a szervezet tudása annak működésében, kultúrájában, vezetésében jelenik meg elsősorban). A tanuló szervezetben dolgozó munkatársak tehát nem pusztán valamifajta kényszer hatására teszik mindent, hanem az ilyen működés a munkájuk szerves, természetes része és az egyik legfőbb motiváló tényezője is egyben.

természetes számukra, hogy tevékenységük elemeit folyamatosan monitorozzák

A gyorsan változó világhoz való adaptációnak a pedagógia területén már nem csak az a megfelelő módja, hogy a pedagógiai rendszerek átveszik azokat az innovációkat, amelyeket „elit” kutatói, fejlesztői stábok produkálnak. Ez is megmarad az innováció egyik módjaként, de egyre fontosabbá válik mellette az az innováció, amelybe fokozatosan gyakorlatilag mindegyik képzési hely (iskola, vállalati képzőhely, központ) bekapcsolódik. Mindenkinnek, minden részt vevő szervezetnek innovátorra kell válnia. Ebben a folyamatban természetesen minden szervezet jogosult átvenni,

adaptálni a maga számára bármely más helyen elévített innovációs folyamat eredményét (ez a jó gyakorlatok rendszere). A pedagógusképzés, illetve továbbképzés során megkonstruált magas

színvonalú tudás csak ösztönző és támogató környezetben, tehát egy folyamatos innováció keretei között képes igazán hatékonyan érvényesülni. Az oktatáspolitikának és az oktatásirányításnak elsősorban a szervezetek fejlesztésére kell törekedni, ha azt szeretné, hogy a magas színvonalú, korszerű pedagógiai tudás megjelenjen és hasson a szakmai gyakorlati feladatokon dolgozók körében.

Mit jelent mindez az oktatáspolitikára számára? A tudástermeléssel összefüggésben fentebb már megadtuk a választ. Feltételteremtés, ösztönzés szükséges, hogy létrejöjjenek a tudástermelés terepei (ezek egyetemek, főiskolák, azok bizonyos szervezeti egységei, kutatási feladatokat is vállaló civil szervezetek, kutatóintézetek, és természetesen erősen innovatív iskolák, alkalmilag, konkrét feladatra szerveződő kutatócsoportok). Át kell gondolni és koncepcionálisan szükséges megújítani a szakmai pedagógusképzést. És ugyanez érvényes

természetesen a továbbképzésre is, tudván azt is, hogy sok szakmai gyakorlati oktatásban részt vevő szakembert valószínűleg csak ezek a felnőttképzési formák érnek el, hiszen várhatóan továbbra is érvényes lesz, hogy sok pedagógusvégzettség nélküli szakember dolgozik majd ezen a területen.

Természetesen a képzés, továbbképzés „megfelelő irányba fordításához” is jelentős anyagi források szükségesek. A szakoktatáshoz kapcsolódó oktatáspolitikai talán legfontosabb feladata elősegíteni, hogy a szakképzés intézményei (itt természetesen az iskolákról és a szakképzési centrumokról is szó van), valamint – és ez legalább olyan fontos – a vállalatoknál képzéssel foglalkozó egységek fokozatosan **tanuló szervezetekké váljanak**. De milyen beavatkozások szükségesek ahhoz, hogy a szakmai gyakorlatot szervező (akár iskolai, akár vállalati) szervezetek fokozatosan tanuló szervezetekké váljanak? Csak felsorolok néhányat, mivel mindegyiknek a kifejtése további „tanulmányok” megírását igényelné.

- Talán a legfontosabb feltétel a **gyakorlati képzéssel foglalkozó szervezetek, az ott dolgozó pedagógusok autonómiája**. Ez jelenleg Magyarországon az iskolák esetében sérül a leginkább. Újra kell gondolni mindenfajta közoktatási tevékenység esetén, de a szakképzésben és a szakmai gyakorlati képzésben is a **tartalmi szabályozás egészét**, vissza kell lépni a rugalmatlan, részletező, az érdemi pedagógiai differenciálást és a helyi kezdeményezéseket ellehetetlenítő oktatási, képzési tartalommeghatározástól, **hagyni kell kibontakozni az egyes pedagógusok és az intézmények, szervezetek önálló kezdeményezéseit**. Valljuk be,

ez a jelenlegi oktatáspolitikai alapvető fel-fogásmódjától nagyon különböző hozzáállást igényel.

- Ösztönözni és támogatni szükséges a helyi képzéskorszerűsítési kezdeményezéseket. Ezek spektruma a nagy, átfogó, sokszereplős projektektől egészen a helyi szinten, egy-egy intézményben kialakuló kezdeményezésekig, akár egy-egy pedagógus újító tevékenységéig terjedhet. Az ösztönzés pályázatokat, külön

juttatásokat, elismerést jelent elsősorban, de hozzáértők valószínűleg sok egyéb formát is javasolhatnak.

- **Ki kell alakítani a képzéskorszerűsítési tevékenységek eredményeinek megosztását lehetővé tevő platformok**

gazdag rendszerét. Azzal nem sokra megyünk, ha egy-egy pedagógus, egy-egy intézmény kitalál, és a sikeres kipróbálás után még egy darabig használ valamilyen újítást. Terjedjenek el a jó gyakorlatok, s ez az elterjedés (vagy nem elterjedés) egyben egyfajta **szűrőként** is szolgál majd: az igazán életképes, valóban eredményességet fokozó innovációk maradnak fenn és terjednek a rendszerben.

- A gyakorlati szakmai képzéssel foglalkozó iskolai és vállalati szervezetek **minőségbiztosítási rendszerének** tervezése, kialakítása és működtetése során a **támogató, fejlesztő jellegű funkcióknak** a minősítési jellegű funkciók elé kell kerülíteni. A támogató, fejlesztő értékelésben pedig a **tanuló szervezetté válás során elért eredmények értékelése kapjon prioritást**.
- A pedagógusok képzésében és továbbképzésében kapjon helyet az **innováció témaköre, a szervezet kultúrájá-**

nak, tanuló szervezetté válásának

kérdése. Válgék világossá minden résztvevő számára, hogy az alkalmazkodás a változó környezethez ma már folyamatos innovációt, tanuló szervezetként való működést igényel. Vegyük észre, hogy a pedagógusok képzésében és továbbképzésében nagyon hosszú időn keresztül az a szemlélet uralkodott, hogy vannak bizonyos mesterségbeli tudások, amiket el kell sajátítani, külső forrásból „fel kell szívni”, majd ezeket nagyon hosszú ideig, évtizedekig változatlan tartalommal és változatlan formában alkalmazni kell. A képzés és továbbképzés egyik legfontosabb célja az kellene, hogy legyen, hogy ezt a képzetet alapvetően átalakítsa, és felkészítsen egy egészen más szakmai működésre.

Ezek az elképzelések egyáltalán nem újak a hazai pedagógiában sem. A '90-es években elindult oktatási minőségbiztosítási kezdeményezésekben valójában már megfogalmazódott a tanuló szervezetté válás koncepciója. Lehetne építeni a gazdag korábbi tapasztalatokra is.

Azt is lehet tudni, hogy a fenti gondolatok még nem válhatnak meghatározóvá a mostani munkálatok során, hiszen a tudástermelés folyamatainak átalakítása, a képzők képzésének megújítása, valamint a képzési egységek tanuló szervezetekké válása nem rövid folyamat. De ha mindig toljuk magunk előtt ezeket a feladatokat, mondván, hogy vannak sürgetőbbek is, akkor soha nem tudjuk a közoktatás, a szakképzés alapproblémáit megoldani. Ezért javaslom, hogy a megfelelő testületek az itt kifejtetteket is gondolják meg már most, az elképzelések – ha egyetértene azokkal – váljanak gondolkodásuk részévé,

ha mindig toljuk magunk előtt ezeket a feladatokat, soha nem tudjuk a közoktatás, a szakképzés alapproblémáit megoldani

és tegyenek konkrét lépéseket is a folyamat elkezdésére. A távlatot nélkülöző rövid- és középtávú tervezés a legtöbb esetben semmit nem ér.

A SZAKKÉPZÉS TARTALMA

Szintén egy hosszabb távon érvényesíthető megfontolás, de már mai lépéseket is igényel a **szakképzés tartalma**. A Szakképzés 4.0 koncepcióban¹ a szakképzés tartalmával összefüggésben nem látszanak következetesen érvényesülni a fejlett, és eredményes oktatási rendszerrel rendelkező

országokban alapvetőnek tekintett folyamatból következő konzekvenciák. Masszív tendencia, hogy az iskolai, a közoktatásban megvalósuló szakképzés konkrét szakmai ismereteket kialakító szerepe fokozatosan visszaszorul,

a konkrét szakmai ismeretek a felnőttképzés, nagy részben a vállalati képzés keretei közé kerülnek, és mindinkább érvényesülnek az egész életen át tartó tanulás igényei.

A szakképzés is fokozatosan bizonyos általánosabb kompetenciák kiépítésének terepévé válik, és ez nem pusztán abban jelenik meg, hogy a közismereti oktatás erősen kiterjed a szakképzés idejére is, hanem abban is, hogy magában a szakképzésben is általánosabb, hosszabb időn keresztül érvényes tudások formálása a cél. Elismerem, hogy bizonyos lépések a koncepcióban ebbe az irányba mutatnak (a digitális kompetenciafejlesztés súlyának növekedése, a tanított szakmák számának csökkenése, a képzés rugalmasságának biztosítása), de ezeknek átütő erejük egyáltalán nincs. Félő, hogy a 2020-as évek elejé-

¹ A kormányhatározattal elfogadott stratégia forrása: <https://www.nive.hu/Downloads/Hirek/DL.php?f=szakkepzes-4.0.pdf> (A szerk.)

től kialakuló szakképzés lényegében a nagyon konkrét, a végzés után azonnal alkalmazható tudás kialakításának helye marad. Ez ma már egyáltalán nem tekinthető korszerűnek.

Az egész életen át tartó tanulás elvének érvényesítése tekintetében persze a legnagyobb akadály a 8. évfolyamot követő, vagyis **túl korai szakma- vagy szakmacsoport-, illetve képzési típus-, iskolatípus-választás**. Lassan mindenkinek be kellene látni, hogy a szakképzés magas minősége, eredményessége is csak akkor biztosítható, ha a fiataloknak később kell elköteleződniük, mint ma. Magyarország számára is a **legalább 10 éven keresztül tartó komprehenzív**

iskola lenne a megoldás.² Ez is azok közé a kérdések közé tartozik, amelyeket mindig félreteszünk vagy tologatunk magunk előtt, mert mindig vannak sürgetőbb (sürgetőbbnek látszó) feladataink. Nem vesszük észre, hogy a sürgetőbb feladatok is azért merülnek fel újra és újra, mert nem oldjuk meg az átfogóbb problémáinkat. Tudjuk természetesen, hogy akár a komprehenzív iskola létrehozásával, akár más sorsdöntő kérdésekkel kapcsolatban egyáltalán nem létezik sem szakmai, sem ennél átfogóbb körben konszenzus. De az alapproblémák ettől függetlenül léteznek, foglalkozni kell velük. Ahhoz, hogy megoldásokra jussunk, a legfontosabb feltétel a **szakmai vita, egyeztetés, a döntési folyamatok demokratikus végigvitele** lenne. Legalább ezen a téren kellene feladatokat megfogalmazni. Kezdjünk el nagyon fontos „elaborációs” folyamatokat, induljon el a diskurzus, legyenek viták. Nagyon fontos, hogy kutatások kelljenek, a kutatások eredményeit (akár egymásnak ellentmondó

eredményeiket is) ismerhesse meg mindenki, aki érintett és aki részt szeretne venni ebben a folyamatban. Szakmainak mondtott „álmunkabizottságokkal”, ahol van a résztvevőknek öt percük arra, hogy kifejtésük a véleményüket akár alapkérdésekben is, nem megyünk semmire. Különösen akkor, ha a kritikusabb munkabizottsági megszólalások gondolatai a további munka során nemhogy nem érvényesülnek, de még csak el sem jutnak a megfelelő fórumokra. (Szakképzési szakemberek megfogalmazták a munkálatok során több ízben is, hogy a koncepció alig foglalkozik a sajátos nevelési igényű gyerekekkel, és azt, hogy semmilyen elképzelés nincs egyelőre a humán szakképzési

induljon el a diskurzus,
legyenek viták

területek jövőjével kapcsolatban. Nem történt reagálás egyik kérdés esetében sem. Személyes példát is említhetnek: az ebben az írásban később még bemutatott problémát a pedagógiai mérésekkel összefüggésben megfogalmaztam, de a felvetésem még csak elutasító reakciót sem váltott ki.)

MÉRÉSI, ÉRTÉKELÉSI FOLYAMATOK A SZAKKÉPZÉSBE VALÓ BEKERÜLÉSBE ÉS MAGÁBAN A SZAKKÉPZÉSBE

A harmadik nagyon fontos pedagógiai kérdés a szakképzésben, illetve a szakképzésbe való bejutás folyamatában szervezendő, tesztalapú értékelési, felvételi folyamatokkal kapcsolatos. A Szakképzés 4.0 koncepcióból következő feladatokon dolgozó munkacsoportok közül a pedagógiai mérésekkel, az értékelés kérdéseivel foglalkozó csoport második ülésén e kérdésben kifej-

² A komprehenzív iskola befogadó, a lehetséges maximális mértékben kizárja a szelekciót, az esélyegyenlőtlenségek kialakulását megelőző pedagógiai kultúrával rendelkezik.

tettem azokat az alapvető aggályaimat, amelyek **a tervezett mérések, értékelések teljes újragondolására készítenék a feladaton dolgozókat**, de a hozzászólásom tartalma nem eredményezett semmiféle megfontolásokat. Pedig nagyon fontos kérdésről van szó.

Mivel felmerült az az értelmezés is, hogy valójában itt egy perifériális kérdésről van szó, ami pusztán egyetlen – bár minden tanulóra kiterjedő, de a 8. évfolyamon, tehát még az általános iskolában szervezendő – felmérést érint, szeretném felhívni a figyelmet, hogy ha valóban csak erről az egy mérésről beszélnénk, már akkor is érdemes megfogalmazni az aggályokat, ráadásul egyáltalán nem csak erről az egy mérésről van szó. A középfokú iskolákba való bekerülés tesztelés felméréssel történik (most is, és a kapott tájékoztatás szerint a reformmunkálatok során ennek szükségessége eddig nem is kérdőjeleződött meg), a szakképzésben tanulók nagyobb hányadát érinti az érettségi, a szakképzés megszerzésére irányuló vizsga is részben teszteken alapul, és mivel mára már „szakmai divattá vált” a tesztelés, biztos, hogy egyre növekvő számú pedagógus épít be tesztek az oktatás, képzés részeként a tevékenységébe. Természetesen a szakképzésben tanulókat is érinti az Országos kompetenciamérés (OKM) 10. évfolyamon, a szakképzésből is kerülnek be tanulók a PISA és más nemzetközi felmérésekbe (az utóbbi formákkal, tehát az OKM-mel, a PISA-val és „társaikkal” jóval kevesebb a gond, ezt azonnal megvilágítom).

Nem kevesebbet állítok, mint azt, hogy **a tesztekkel való értékelési folyamatok működtetése, a teszteredményeknek az egyes tanulók egész életét súlyosan befolyásoló döntésekben történő felhasználása**

nálása súlyos pedagógiai hiba, szakmai nonszensz.

Tudom természetesen, hogy pedagógusok témazáró dolgozatokkal értékelnek, és ezeken év végi osztályzatok működnek, és ezeken azután még a középfokon való továbbtanulást, illetve a felsőoktatásba való bekerülést is befolyásolják. Természetesen én is tudom, hogy az érettségi eredmény nagyrészt tesztszerű dolgozatok sikerétől függ, és ezen keresztül a teszteredmények alapvetően befolyásolják a felsőoktatásba való bekerülést. A teszteken alapuló, mérésnek nevezett (attól azonban fényévi távolságra lévő) értékelések tehát jelentős mértékben befolyásolják tanulóink egész pályáját. Attól azonban, hogy valaminek már akár több évszázados gyakorlata van, még nem biztos, hogy az szakmailag rendben van. És ez a helyzet a tesztekkel való értékeléssel, és különösen a tesztek eredményeinek egyéni tanulói értékelésekre történő felhasználásával.

Szakmai szempontból itt a következőkről van szó. A pedagógiában igen nagy a respektje a tudás, az attitűdök, a személyiség-összetevők tesztekkel való mérésének. Sokak számára a mérés teszi tudománnyá a neveléstudományt, illetve a korrekt, objektív eredményeket hozó mérések a pedagógiai gyakorlatban is széles körűen érvényesítendő és érvényesíthető eszközök. Sokan fogalmazzák úgy, hogy éppen egy átalakulási időszakban vagyunk: a minden alapot nélkülöző, csak bizonyos egyéni elképzelések érvényesítésére alkalmas, tudományos megalapozottsággal nem rendelkező, íróasztalnál ülve született állítások helyett az empirikusan igazolt, bizonyíték alapú kutatás, oktatáspolitikai, oktatásigazgatás és pedagógiai gyakorlat kialakítása a cél. A bizonyítékokra alapozás pedig a

tudom, hogy az érettségi eredmény nagyrészt tesztszerű dolgozatok sikerétől függ

mi tudományunkban és a mi gyakorlatainkban elsősorban a tesztek segítségével lehetséges.

Ez az elképzelés azonban számos illúzióra, alapvető ismerethiányra épül, és fokozatosan zsákutcába kormányozza a tudományt és a pedagógiai gyakorlatot is. Miért? Mit és hogyan mérünk a tesztekkel? Mik egyáltalán a tesztekkel való mérés feltételei? Magyarán: mitől lesz egy mérés tényleg mérés, és mikor lesz a mérés csak a számokkal való játszadozás – ami persze bűnös játék, hiszen gyerekek élete múlik rajta?

A mai mérések döntő többsége (itt a tesztekkel való mérésről van szó) – leszámítva az Országos kompetenciamérést (OKM) és a nemzetközi tudásméréseket – a **klasszikus tesztelmélet** alapjaira épül. Ez a teória az emberi képességek fejlettségét, az attitűdök erősségét és sok más hasonló jellemzőt pontszámokkal tartja jellemezhetőnek, ahol ezek a pontszámok például a tudásmérő tesztekben jól megoldott feladatok számát, vagy az attitűdtesztekben az adott irányba mutató egyetértés mértékét kifejező részpontok összegét jelentik. A klasszikus tesztelmélet e pontszámokra alapozza az emberi tulajdonságokkal kapcsolatos mondanivalóját, anélkül, hogy feltenné a kérdést, hogy vajon ezek a pontszámok milyen értelemben tükrözik azt, amiről azt gondoljuk, hogy tükrözniük kell. A klasszikus tesztelméletről tudjuk, hogy **nem felel meg a szakmában „zsinórmértékként” ismert, általánosan elfogadott reprezentációs méréselméletnek.**

A reprezentációs méréselmélet egy axiomatikus matematikai elmélet, amely – ahogy ma tudjuk – a mérhetőnek tekinthető emberi cselekvéseket illetően a

minimális elvárásokat fogalmazza meg. Az a kiindulópontja, hogy ahhoz, hogy (konkrét példával élve) a képességek fejlettségéhez számot rendeljünk hozzá és így egy gyereket e fejlettsége szempontjából egy számmal jellemezzünk, **a képességfejlettségeknek ugyanolyan tulajdonságokkal kell rendelkezniük, mint amilyen tulajdonságaik a számoknak vannak.** Ahogy a matematikusok mondják, a számok világában és a képességfejlettségek világában ugyanolyan struktúráknak kell érvényesülniük. Ha egy adott képesség

fejlettségével kapcsolatban ilyen struktúrát nem tudunk produkálni, akkor ott nem lehetséges mérés. Az egyik legegyszerűbb struktúra az, hogy a képességfejlettségeket (és ezzel persze a gyerekeket is) sorba lehet rendezni. Két gyerekről meg tud-

juk mondani, hogy egy konkrét képesség esetén melyiknek nagyobb a képességfejlettsége, és ha e fejlettségeket számokkal akarjuk jellemezni, akkor a jobb képességfejlettségű gyerekeknek kell kapnia a nagyobb számot. De mindenki számára világos lehet, hogy mondjuk a szövegértés vagy a matematikai feladatmegoldás, az angoltudás, a történelmi műveltség az érettségig, a problémamegoldás és még nagyon-nagyon sok komplex képesség esetén ilyen sorba rendezés nem lehetséges. Az egyik gyerek a feladatok egyik csoportjában jó, a másik gyerek a feladatok egy másik csoportjában. Már a rendezés sem alakítható ki, nemhogy olyan struktúrák léteznének, amelyek lehetővé tennék, hogy például átlagokat számoljunk. **A klasszikus tesztelmélet nem ajánl semmiféle struktúrát,** nem mutatja meg, hogy a jól megoldott feladatok számával vagy azok százalékos arányával miért lehet legitim

az emberi képességek fejlettségét, az attitűdök erősségét és sok más hasonló jellemzőt pontszámokkal tartja jellemezhetőnek

módon jellemezni a gyerekek adott tudását (attitűdjét, valamely személyiségvonásának erősségét). Mint volt róla szó, az OKM és a nagy nemzetközi tudásmérések kivételével minden hazai tesztes eljárás a klasszikus tesztelméletet használja. Szigorú ugyan az ítélet, de nehéz mást mondani: **minden ilyen próbálkozás méréselméleti értelemben illegitim.**

Az OKM nem klasszikus, hanem **modern tesztelméleti modellt** használ. Matematikai, méréselméleti szempontból ott már megtörténik a megalapozás. De komplex képességek fejlettségei, sajnos, e modellek segítségével sem mérhetők, és ennek ugyanaz az oka, mint amit a klasszikus tesztelmélettel kapcsolatban az imént számba vettünk. Így az OKM mérései valójában korrekt mérések, de nem az általában vett szövegértést és nem az általában vett matematikai eszköztudást mérik, hanem e komplex képességek egy-egy szűkebb dimenzióját. Annyit csak, amennyi lehetővé teszi, hogy már sorba rendezzük a gyerekeket az adott dimenzióban elért fejlettségük alapján.

Ez az oka annak, hogy a méréselméleti, tesztelméleti alapokat jól ismerő szakember **erős kétségeket fogalmaz meg a szakképzésben is tervezett, vagy már eddig is gyakorolt úgynevezett „mérésekkel” kapcsolatban.** De van egy még komolyabb probléma is. Ha sikerül is rendbe tenni egy mérést, és az OKM-hez hasonlóan legalább egy szűk képességdimenzióban mutatott fejlettséget mérni tudjuk, akkor is igaz lesz, hogy ennek a mérésnek az objektív, alig csökkenthető **hibája (mérési hiba) olyan nagy,** hogy erre felvételi eljárást alapozni **teljességgel igazságtalan,** vagyis nem szerencsés a gyerekeknek a teszt alapján történő sorba rendezése és annak

megállapítása, hogy egy küszöböt kiknek sikerült és kiknek nem sikerült átlépniük. A teszteredmény nem a tanuló tudásának, tudásszintjének hű jelzője: nagy a mérési hiba, ami azt jelenti, hogy a tanuló valódi, belső, közvetlenül nem érzékelhető (szakmai szóval: látens) képességfejlettségének pontszámokban kifejezett értéke és a teszten elért tényleges pontszáma elég lényegesen eltérhetnek egymástól. Az OKM tesztjeiben, ha két tanuló tényleges pontszáma 100 ponttal különbözik egymástól, mondjuk 8. évfolyamon 1550 és 1650

ennek e mérésnek az objektív, alig csökkenthető hibája olyan nagy, hogy erre felvételi eljárást alapozni teljességgel igazságtalan

pont, akkor az egy meglehetősen nagy különbség (köztük helyezkedik el a felmért tanulók közel 20%-a). A 100 ponttal többet szerző tanuló tehát sokkal jobbnak mutatkozott a feladatmegoldásban. Ám lehet,

hogy ő a valódi tudása felett teljesített, a másik, a gyengébbnek mutatkozó tanuló viszont mélyen a tudása alatt. A valóságos sorrendjük lehet éppen a fordítottja annak, mint amit az aktuális teszteredményeik mutatnak. **Olyan nagyok a hibák, hogy ez a fordított sorrend egyáltalán nem kis valószínűséggel fordul elő.**

Konkrét valószínűségértékkel is szemléltethető ez az összefüggés egy még egyszerűbb példán. Tegyük fel, hogy egy adott szakképző intézménybe való bekerülés feltétele az, hogy a tanuló az OKM-ben matematikából érje el 8. osztályban az 1650 pontot. Csak azok kerülhetnek be tehát, akik ennél a pontszámnál jobban teljesítettek matematikából. Vegyünk egy olyan tanulót, akinek a látens képességfejlettsége 1700 pont. Ha módunkban állna 100%-os pontossággal megmérni minden egyes tanuló látens képességfejlettségét, akkor ez a diák 1700 pontot szerezne, és természetesen nagyon jól teljesítené a felté-

telt. Ám a mérésnek van objektív hibája, és kiszámítható egy „tipikus tanuló” esetén, hogy mennyi annak a valószínűsége, hogy bár 1700 pont a látens képességfejlettsége, ám ő mégis 1650 pontnál gyengébb dolgozatot ír. A „tipikus tanuló” kifejezés azt jelenti, hogy a tanulók nagy része a mérési hibáját tekintve egy viszonylag szűk sávban helyezkedik el, aminek a „közepe” 60 pont körül van. Ha azt mondjuk, hogy a mérési hibát kifejező mennyiség (szakkifejezéssel: a standard hiba) 60 pont, akkor az így elvégzett számítás nagyon sok tanulóra lesz érvényes. Mennyi tehát annak a valószínűsége, hogy

miközben kiválasztott tanulónk a tudása alapján be kellene, hogy kerüljön az iskolába, gyengébb konkrét teszteredménye alapján mégsem jut be? Nos, **ez a valószínűség három tizedesjegyre kerekítve 0,203**. 20% az esélye tehát annak, hogy valaki, aki sokkal magasabb szintű tudással rendelkezik, mint ami a küszöböt jelenti, ne jusson be. A hozzá hasonló tudásszinttel rendelkező gyerekek közül minden ötödik várhatóan kihullik.

Ez, tehát a mérési hiba a másik oka annak, hogy **a mérések eredményei egyéni tanuló sorsokat súlyosan érintő döntések meghozatala során nem használhatók**. A tesztekkel való mérés egyáltalán nem oldja meg tehát a tanulók alkalmas szűrését, szelektálását: **alapvetően igazságtalan eljárás**. Az igazságtalanságot csak fokozza, hogy a jobb szociális helyzetű tanulók azok, akik magára a tesztelési szituációra felkészültebbek, jobban tűrik a teszteléssel kapcsolatos stresszt, inkább

ők azok, akik jobban teljesítenek, mint a látens képességfejlettségük. Mint azt szakemberek már számtalanszor megállapították: sokféle okból, de speciálisan magából a tesztelési folyamatból is következően a tesztek valójában a szociális helyzetet „méri” (az eredmények nagyon erősen a szociális helyzettel korrelálnak).³

A probléma természetesen jelentős mértékben túlmutat a szakképzésen. Bajban van minden tesztes felvételi, bajban van az egész érettségi, bajban vannak a komplex képességek fejlettségét, komplex attitűdök

erősségét mérő tudományos kutatások, és bajban vannak a komplexebb tudásrendszerek színvonalát felmérő iskolai témazáró dolgozatok. A probléma lényege józan ésszel, mérés- és tesztelméleti tudás

hiányában is jól megfogalmazható: **komplex tudásstruktúrák fejlettségét akarjuk jellemezni egyetlenegy számmal. Ez már „ránézésre” is csak kudarcot hozó vállalkozás lehet.**

Mit lehet tenni akkor? Azt a három problémát mégiscsak meg kellene oldani, hogy

1. legyen valamilyen módszerünk arra, hogy ha egy iskolában túljelentkezés van, akkor eldőljön, hogy ki járhat abba az iskolába,
2. legyen valamilyen módszerünk arra, hogy tudatában lehessen a szülő, a pedagógus és maga a tanuló is, hogy milyen területeken sikerült komolyabb fejlődést elérnie a tanulás során, hogy jól tudjon dönteni a tanuló a szüleiével közösen,

a jobb szociális helyzetű tanulók azok, akik magára a tesztelési szituációra felkészültebbek

³ Eric Hanoushek mutatta ki több vizsgálatában, hogy az elsősorban a tanulók tesztelésén alapuló elszámoltatási rendszer az Egyesült Államokban növelte a fekete és a fehér diákok között meglévő tanulási teljesítménybeli szakadékokat. Jól ismertek Pierre Bourdieu elméleti elemzései a vizsgarendszerek társadalmi egyenlőtlenségeket növelő szerepével kapcsolatban.

hogy milyen továbbtanulási utat válasszon,

- egy-egy iskolai tanulási szakasz (8 év-folyamos általános iskola, egy érettségire adó iskola, a szakképzés) befejezésekor a tanuló valamilyen szummatív jellegű, átfogó értékelést kapjon tanulási folyamatainak eredményességéről.

Az első kérdés nagyon **komoly oktatáspolitikai problémával kapcsolatos**: vajon az a jó egy országnak, ha egyes iskolák valamilyen módon **válogathatnak**

a tanulók között, vagy az a jó, ha összetétel szempontjából az iskolákat nagyfokú **heterogenitás** jellemzi. Ez is egy olyan oktatáspolitikai probléma, amelyben ismerjük az ebben az esetben összecsengő szakmai válaszokat, és valójában politikai bátorságra lenne szükség (na meg persze elköteleződés is kellene a jobb megoldás mellett) ahhoz, hogy elinduljon a mai szelektív, súlyosan szegregáló, diszkriminatív szerkezet és működés átalakítása. E helyen nem érvelek a heterogén összetétel mellett (számos helyen olvasható az érvrendszer).⁴ Ma már szakmailag nagy biztonsággal kijelenthető, hogy **nincs szükség felvételekire. Ha egy iskolába többen szeretnének járni, mint amennyi férőhely van, akkor sorshúzással kell eldönteni, ki jut be.** Ezt a megoldást ma még biztos, hogy a laikusoknak, de a szakembereknek is az igen nagy többsége elutasítaná. Rendkívül mélyen él bennünk az az elképzelés, amelyet axiómának tekintünk, hogy a jobb

elinduljon a mai szelektív, súlyosan szegregáló, diszkriminatív szerkezet és működés átalakítása

tanulók kiválogatása az egyetlen racionális megoldás abban az iskolában, amely ezt megteheti. De a neveléstudományi kutatások az elmúlt évtizedekben a világban éppen azt támasztották alá, hogy a fejlett oktatási rendszerekben, amelyekben a pedagógusok jól felkészültek a feladataikra, a kiválogatás, a homogén tanulócsoportok létrehozása kontraproduktív. A 2009. évi PISA-vizsgálat természettudományi tesztjében a leggyengébb eredményt elérő 10%-nyi magyar tanuló az OECD-országokbeli leggyengébb 10%-hoz tartozó tanulókkal

összevetve a 6., igencsak előkelő helyen szerepelt.

Ugyanez már nem volt elmondható a „fölső” 10%-ról, az ő eredményük a 34 OECD-országot tekintve a 27. helyre sorolta őket.

Pedig ezek a gyerekek

nagy többségben felvételiztető, a köznyelvben elitnek mondott, igencsak homogén összetételű iskolákban tanultak. 2009 óta a helyzet annyit változott, hogy sajnos az alsó 10% „hozzáromlott” a fölső 10%-hoz, és így már az egész magyar minta a 25–30. helyen végzett.

Hogy egy szakképző iskolába kit érdemes felvenni, azt természetesen befolyásolhatják tesztekkel nem vizsgálható személyiségbeli sajátosságok. Fontos lehet a gyermek elkötelezettsége valamilyen szakma, szakmacsoport mellett. Lehetnek a tudásrendszerének olyan sajátosságai, amik miatt kifejezetten jó lenne, ha éppen egy meghatározott szakmában, iskolában tanulhatna tovább. Ezek a sajátosságok azonban komplexebb megítélést igényel-

⁴ Lásd például: Nahalka István – Zempléni András (2014): Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére. In: Csullog Krisztina, D. Molnár Éva, Herczeg Bálint, Lannert Judit, Nahalka István és Zempléni András (szerk.): *Hatások és különbségek – Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Oktatási Hivatal, Budapest. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/download/kozoktatasi/meresek/unios_tanulmanyok/Hatasokkeskulonbsegek_Masodelemzes.pdf – illetve K. Nagy Emese (2016): Milyen oktatást szeretnénk? *Uj Pedagógiai Szemle*, 66. 3–4. sz. Letöltés: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/milyen-oktatast-szeretnenk> (A szerk.)

nek, tesztekkel nem mérhető. Éppen egy nagyszerű kutató-fejlesztő tevékenység keretében lehetne kimódolni egy olyan felvételi rendszert, amelyben ez a szempont érvényesülhetne. Ez a tényező színesíti ugyan a képet, de alapvető hozzáállásként továbbra is fenntartom, hogy túljelentkezés esetén, az abba az iskolába jelentkező gyerekek közötti sorshúzás a legjobb döntés a felvételt illetően.

Felmerül természetesen a kérdés, hogy a sorsolás módszerének bevezetése ma, amikor óriási különbségek vannak az iskolák között, nem jelentene-e ugyanolyan igazságtalanságot, mint ami a mai helyzetben érvényesül. A sorsolás szeszélye folytán nem kerül be egy jó tanuló egy jobb iskolába, elkallódik, nem fut be olyan pályát, mint amit befuthatna egy teljesítményre ösztönző és nagyobb mértékben támogató környezetben. Ezzel a „magyarázkodással” azonban nem lehet semmissé tenni azt aényt, hogy jó tanulóvá és gyenge tanulóvá is az iskola teszi a gyerekeket. Előbb kialakítja

az alapvető különbségeket, majd erre hivatkozva gondolja legitimálhatónak a szelekciót, sőt, a szegregációt. Minimum következtelen gondolkodásmód. De azt is tudjuk, hogy a „jótanulóság” igen

erős korrelációban van a jobb társadalmi helyzettel. Vajon tényleg a leginkább érdemesek jutnak be a „jobb” iskolákba, ha már elfogadjuk, hogy van bármi értelme ennek az eljárásnak? Tudjuk, hogy nem: a szociálisan hátrányos helyzetű, vagy más szempont alapján hátrányos helyzetű kisebbséghez tartozó gyerekek között sokkal nagyobb arányban fordul elő a nem felismert tehetség, valójában az iskola erős sze-

lekciós mechanizmusai, valamint látens és manifeszt diszkriminációja tehetnek arról, hogy e gyerekek körében sokkal nagyobb a „bent ragadt” tehetségek aránya. Ez nem igazságtalan? Vagy az nem igazságtalan, hogy vannak jobb és rosszabb iskolák?

Hogy egész történelmünk során nem tettünk semmit azért, hogy ilyen kategóriák ne legyenek, és minden gyermek bármilyen iskolában megkapja azt a gondoskodást, amire

optimális fejlődéséhez szükség lenne. Az „oktatási igazságtalanság” kérdése rendkívül összetett, az egyik legsúlyosabb, amely „nagy kibeszélésre” vár.

A másik kérdés szintén nem a tesztek alkalmazásával válaszolható meg. **Hogy kinek milyen pálya lenne jó, az a gyermek tanulástörténetéből kell, hogy fokozatosan világossá váljék.** Ehhez olyan közoktatás kellene, amely lehetőséget nyújt arra, hogy a tanuló (már az óvodától kezdődően) sok mindenben kipróbálja magát, s legyen minimum egy terület, amelyen a

többiekhez képest jóval magasabb szintre fejlődhet (és ez időnként lehessen más és más), és hogy ez tényleg így legyen, ahhoz kapja meg a megfelelő pedagógiai támogatást. Valódi, a modern pedagógiában leírt, korszerű,

komplex pályaaorientációs szisztémát kell működtetni, olyat, amely a természetes, a mindennapi pedagógiai feladatok szerves része. Ez nem egy külön rendszer kellene, hogy legyen tehát, nem valamifajta „plusz tevékenységeket” kell megtervezni és megszervezni (miközben részfeladatként ilyen alkalmak is szervezhetőek, ha szükséges), hanem az oktatás természetes folyamatában kell „találkoztatni” a gyerekeket az

jó tanulóvá és gyenge tanulóvá is az iskola teszi a gyerekeket

az „oktatási igazságtalanság” kérdése rendkívül összetett, az egyik legsúlyosabb, amely „nagy kibeszélésre” vár

életben adódó feladatok, a tevékenységek, a szakmák, a munkakörök, a hivatások sokféleségével. Egy merev, az akadémikus tudás (a csak akadémikus tudás) elsajátítását megkövetelő, a tartalmat 100%-osan (vagy még nagyobb mértékben) központi-
lag előíró oktatásirányítás mellett ez lehetetlen. A tesztekkel kapcsolatban fentebb kifejtett kritikai megfontolások viszont azt valószínűsítik, hogy a „**pályára segítés**”
a tesztek segítségével sem lesz jobb. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a mára már igen gazdaggá vált pszichológiai vizsgálati eszköztrendszer nem használható. Itt csak a szűkebb értelemben vett tesztekkel szemben fogalmaztam meg fenntartásokat, azokkal szemben, amelyek egy-egy komplex képesség vagy attitűd fejlettségét, milyen-
ségét egyetlen számmal kívánják jellemezni (szorosabban véve a pedagógiai mérések körében csak az ilyen eszközöket hívják teszteknek). Így például a gyerekek érdeklődésének felmérésére készített pszichológiai mérőeszközök igencsak jó szolgálatot tehetnek.

A képzési szakaszokat lezáró, szummatív jellegű értékelések (ma: érettségi, szakmai vizsga) kérdésében is **radikálisabban kellene gondolkodnunk.** A teszt megoldások, mint láttuk, alapvetően problematikusak. Fennmaradnak ezek a formák, mert egyfajta **beavatási szertartásokként működnek** a társadalomban. Ha mindenáron akarunk ilyeneket, akkor érdemes új megoldások bevezetését fontolgatni. A leginkább eredménnyel kecsegtető módszer ezzel kapcsolatban a **portfólió típusú értékelés** alkalmazása, és a portfólióban is projektfeladatoknak a megjelenítése (lásd projekt alapú érettségi). Elég lenne bárkit „érettnek” vagy „nem érettnek”, a „szakmája művelésére felkészültnek”

vagy „nem felkészültnek” nyilvánítani, és ezt egy alkalmas bizottság egy tanulási és eredményportfólió tanulmányozása, a portfólió bemutatása és egy beszélgetés alapján döntené el. Félő azonban, hogy egy ilyen vagy hasonló, sokak számára a bizonyítékokra alapozás elvét sértő, mások számára viszont alapvetően megfelelő eljárást rendkívül nehezen fogadna be az ország. De ha nem is kezdünk bele az ilyen megoldások kutatásába, kikísérletezésébe, népszerűsítésébe, megvitatásába, akkor nem is történik soha semmilyen változás.

Maradunk a jó öreg, semmit nem jelentő és alapvetően megbízhatatlan x pontszámnál.

félő azonban, hogy egy ilyen eljárást rendkívül nehezen fogadna be az ország

ZÁRÓ GONDOLATOK

Három súlyos pedagógiai kérdésben fejtettem ki álláspontomat a szakképzés megújításával összefüggésben. A felvetett problémák léte, elemzésük azt mutatja, hogy elismerve a szervezési, szervezeti, gazdasági, érdekeltségi megfontolások jelentőségét, a pedagógiai szakmai feltételek rendelkezésre állása vagy rendelkezésre nem állása, a pedagógiai szakmai problémákkal összefüggő zsákutcába futás lehetősége legalább annyi figyelmet érdemel, mint amennyi figyelem fordul a formális, technikai feltételek vizsgálatára. Ráadásul, mint láttuk, elég csak három ilyen problémát felvetni, azok szigorúan szakmai – minden oktatáspolitikai (és minden par excellence politikai) – megfontolást nélkülöző áttekintése után, a teendők vizsgálata során már nagyon jelentős politikai következményekhez jutunk el. Emlékezzünk: meg kellett fogalmaznunk

- a pedagógusok és a képzéssel foglalkozó szervezetek autonómiájának,
- az iskolarendszer átalakításának,
- a teljes értékelési, felvételi rendszer felülvizsgálatának,
- a tartalmi szabályozás központosított voltának,
- az oktatásfinanszírozásnak,
- a szakképzés alapvető céljának,
- a kutatásfejlesztésnek és kutatásfinanszírozásnak,
- a minőségbiztosítás átfogó rendszerének,
- az oktatáspolitikai formálása demokratikus módjai létrehozásának és működtetésének,
- a komprehenzív iskolarendszer kialakításának,
- a szelektív iskolai rendszer és működés alapvető átalakításának

kérdéseit, amelyek már nem „egyszerű” szakmai kérdések, hanem súlyos oktatás-

politikai elhatározásokkal, döntésekkel kapcsolatosak. Úgy tűnik, egy-egy látószög tisztán szakmai pedagógiai kérdést sem lehet megválaszolni anélkül, hogy ne oldanánk meg átfogó oktatáspolitikai problémákat.

súlyos oktatáspolitikai elhatározásokkal, döntésekkel kapcsolatosak

Egy ideig még „játszadozhatunk” másodlagos, technikai jellegű, a viszonyok átalakításával egyáltalán nem foglalkozó, a problémák megoldására

alkalmatlan oktatáspolitikai gondolkodásmódot nem megkérdőjelező kérdések felvetésével és a rájuk adható, a valódi problémákat elfedő válaszok kialakításával, azonban a „világ folyamatait”, a nem a „mi kis homokozónkban” zajló, korszakos jelentőségű átalakulások egy ponton már elviselhetetlenné teszik majd a helyzetet.

Meg akarjuk várni?

