

## A PEDAGÓGIA ADÓSSÁGAI A HARMADIK ÉVEZRED ELEJÉN

A harmadik évezred pedagógiai praxisát vizsgálva olyan hiányosságok figyelhetők meg, melyeknek megléte a neveléstudományi szakirodalomban évtizedek óta állandó, és az a tapasztalat, hogy jelentős erőfeszítések ellenére sem vagyunk képesek megnyugtatóan kezelni ezeket. Túlzás nélkül állítható, hogy ezen anomáliák – a társadalmi környezet olykor türelmetlen megnyilvánulásai szerint – a pedagógia napjainkig fennálló adósságai közé tartoznak. Három súlyos terület kíván sürgős beavatkozást: az *iskola elszámoltathatósága*, a *pedagógus szakma professzionalizmusa* és a leszakadó tanulórétegek *esélyegyenlőségének biztosítása*. Jelen tanulmány ezek és kontextusaik szakirodalmi körülírására vállalkozik azzal a céllal, hogy az olvasó figyelmét a problémákra irányítsa.

### *Az oktatás elszámoltathatósága*

Elsőként az *iskola elszámoltathatóságát* említjük, mert a legutóbbi évtizedek oktatáspolitikai törekvései kül- és belföldön egyaránt errefelé mutatnak. Az ágazat ugyanis napi közhellyel szólva: viszi az adóforintokat, és bár értétermelése elvitathatatlan, a szó szoros értelmében mégsem termel, hanem felhasználja a már máshol megtermelt anyagiakat. Ezért az egyes társadalmak, különösen a tengeren túli, de az európai közösség tagállamai is küzdenek az oktatás átláthatóságának, illetve a ráfordítások megtérülésének igazolhatóságáért.

A magyar oktatási rendszernek néhány pozitív sajátossága gyakran említésre kerül, de ennél sokkal több kritika éri. Dicsérően szólnak például a tehetségek felkarolásában bizonyítottan kimagasló eredményeiről, hiszen Nobel-díjasok, jeles felfedezők és tudós kutatók egész sorát adta a világnak, beleértve a művészeti zsenialitás képviselőit is. Szintén pozitívuma, hogy mindezt a századokon át tartó, sokszor a világot is megrengető politikai csatározások (háborúk, forradalmak, rezsimek váltakozásai) keresztüzében tette úgy, hogy közben az oktatás környezeti és infrastrukturális feltételei nem hogy nem fejlődtek, inkább folyamatosan romlottak. Sajátos 8+4 évfolyamos szerkezetéhez például, ha az időnként meg is inog, lassan évszázados hagyományként ragaszkodik, elodázva a tanulók korai szelekcióját. Világraszóló eredményeit a természettudományok vonatkozásában még harminc évvel ezelőtt is kiemelkedőnek számító helyen jegyezték (*IEA 1984 idézi Báthory 1992*). Ezzel érdemeinek méltatása gyakorlatilag véget ért, és ugyanitt veszi kezdetét a kritika. Sokat tett a magyar oktatás a tehetségek felkarolása terén, de ezt poroszos oktatási szemlélettel és hagyományokkal, merev és pazarló szerkezettel valósította meg. Hatékonysága a jelenkori elemzésekben sajnálatosan nem bizonyított.

A hazai iskola fejlődésében a rendszerváltozás időszaka választóvonalnak tekinthető, mert, mint Kelemen (2009), aki ennek az időszaknak minisztériumi főosztályvezetője, később miniszterhelyettese volt, mondja: „Vállalható értékeket kínált az átmeneti időszaknak a korábbi tabukkal leszámoló oktatáspolitikája a (az állami iskolamonopólium felszámolása, az iskolalétesítés és fenntartás pluralizmusa; a merev

iskolarendszer és – szerkezet lebontása; a tantervi megújulás; a kötelező orosznyelv-  
oktatás megszüntetése) is.” (510).

Vargáné (2000) szembeállítja egymással a poroszos (tekintélyelvű, korlátozó, direktívákön alapuló zárt, tanárközpontú) és a szabadelvű, plurális, önkiteljesedést hirdető, gyermekközpontú, liberális oktatás által „kitermelt” emberképet. Megállapítja, hogy „... a keleti féltekén nagyobbak vélik a célnélküliek tömegét és az öngyilkosságok száma kimutathatóan nagyobb”, [...] de „a Nyugat fiataljait is hasonló állapot sújtja, igaz, más körülmények okán” (85). A két értékrend közötti markáns különbség az, hogy míg az egyikből, és ez a poroszos, „végrehajtó”, a másodikból „autonóm” személyiségek kerülnek ki. Ha elfogadjuk, hogy „a liberalizmus és a központi tantervek vastagsága fordítottan arányosak egymással” (Horváth 1998 idézi Vargáné 2000:85) és e két, különböző modell elegyítése nem lehetséges, akkor napjaink oktatási történései, az „autonóm-végrehajtó” személyiségkép megálmodásáról tanúskodnak. Egyszerre akarunk önkiteljesítő, konstruktív, demokratákat és alázasos, ha nem is szolgálalkú, de mindenképpen makacsul szabálykövető, ugyanakkor viszont tájékozott, érdeklődő személyiségeket nevelni. Nos, ennek a paradigmának az egységes körülírásával a neveléssel foglalkozó tudományok ma még tartoznak (Mihály 1998 idézi Vargáné 2000:85). Részleteiben megragadható ugyan a vontatottan, de terjedő szemlélet, aminek – igyekezetünk szerint – néhány komponensére rá is világítottunk. Az iskolaszervezet (klasszikusan 8+4) elemzői utalnak arra, hogy az 50-es évek óta jellemző struktúrát drasztikus változások nem érték. Ennek pedig az az oka, hogy az önkormányzatiság kialakulása, a települések önállóságának megeremtése, és ezt megerősítendő, az általuk fenntartott intézményekről való gondoskodás biztosítása nem tette lehetővé az egy-egy intézményen belüli különféle képzési szintek (alsó és felső tagozat) szétválasztását, és más-más fenntartó kezelésébe utalását. Valószínű továbbá, hogy a több ezer települési önkormányzat oktatást érintő kérdésekben való felelősségvállalásának biztosítása szintén motiváló tényezőként hatott (Halász 2000).

Szerkezetváltási törekvésekre, annak ellenére is látunk példákat, hogy totális szerkezetváltás nem volt a hazai oktatási rendszerben. Az utóbbi évtizedek változásai úgy horizontálisan, mint vertikálisan jelentős átalakulást eredményeztek. Ez tapasztalható, amikor a minőségi oktatás zászlaját magukon viselő ún. szerkezetváltó iskolák szerepét, vagy a középfokú szakmai képzés megvalósításának „régí-új” intézménytípusait (szakmunkásképzők, szakképzők, szakközépiskolák) vizsgáljuk, nem feledkezve meg a speciális szakiskolákról, vagy a készségfejlesztő speciális szakiskolákról, mint az utolsó negyed században megjelent iskolatípusokról.

Hogy pazarló a magyar oktatás, arra elemzések egész sora világít rá (Liskó 1998; Kertesi 2008; Lannert 2010), a pazarlás irányait és mértékét azonban más-más nézőpontból közelítik meg a szakértők. Leggyakrabban az intézmények száma és a tanulólétszám, a humán erőforrások száma és a tanulólétszám valamint az ágazat költségvetési ráfordításainak mértéke és az eredményesség szerepelnek az elemzések középpontjában. Történik mindez, az iskolák egyre sürgetőbbé váló elszámoltathatósága érdekében. Az elszámoltathatóság „puha” változata, szankciók és jutalmak nélküli információs jellegű, míg a „szigorú” módozat keményen szankcionálja a huzamosabb ideig alulteljesítő iskolákat (Davison et al 2002).

Tekintettel arra, hogy a gazdaságnak egy, évi „500-600 milliárd forintos költségvetéssel” működtetett, hozzávetőlegesen „5000 oktatási intézményből álló és „160 ezer pedagógust” számláló kiterjedt ágazatáról van szó, elodázhatatlan a hatékony (sikeres és gazdaságos) működésről megbízható adatokkal szolgáló elemző rendszer felállítása (Kertesi 2008:167).

Palotás és Jankó (2010) a „demográfiai folyamatok és az intézményhálózat illeszkedési nehézségeiből következő fenntarthatósági és költséghatékonysági problémákra” hívja fel a figyelmet, amelyet a normatív finanszírozás, az állami szerepvállalás újragondolása, illetve az intézményhálózat átalakítására tett törekvések lennének hivatottak megoldani az évezred második dekádjában. Az elszámoltathatóság (Horn 2011) alapelemei „...a nyilvánosság, a visszajelzés, és az ösztönzés” (5). A nyilvánosság, az iskolahasználók hiteles információkkal történő tájékoztatása, melynek segítségével eldönthetik, hol kívánják igénybe venni a szolgáltatást. A visszajelzés nem egyéb, mint az intézményeknek címzett információs rendszer saját működésükről, illetőleg a szolgáltatás minőségének más, hasonló intézményekkel való összevetéséről. Ösztönzésről pedig akkor beszélhetünk, ha a szolgáltató intézmény tisztában van saját minőségi mutatóival, hogy azután képes legyen befolyást gyakorolni azokra, s e beavatkozása hasznot eredményez.

A nyilvánosság (kifelé irányuló tájékoztatás) az intézmények közzétételi kötelezettségén, külső kapcsolatrendszerének fenntartásán túlmenően leginkább a tanulói létszám, vagy az infrastrukturális színvonal emelésére tett intézkedésekre korlátozódnak. Ezek fontossági sorrendje időről időre változik, de a szolgáltatást igénybe vevők érdeklődése, például a tanulók csoportba sorolásának elvei, értékelésének technikai, előmenetelük szabályrendszere nincs maradéktalanul kielégítve. Köznapi megfogalmazással, az áhított „üvegiskola” még nem készült el, hiányzik a valódi partnerség, közkeletű az egymásra mutogatás szülő és iskola között.

Az átláthatóság problémája elválaszthatatlan az intézmények belső információáramlásának sajátosságaitól. Szokásos jelenség a horizontális és/vagy vertikális irányú szervezeti kommunikáció súlyos zavara. A napi rutinból hiányoznak, vagy kevéssé fejlettek az információ-megosztás modern lehetőségei vagy azok széleskörű használata. Míg az intézményvezetők információszerezési csatornáit (külső és belső) jól működnek, addig a beosztott pedagógusokhoz gyakran nem jut el minden tájékoztatás. E jellegzetesség érződik a kollégák informáltságán, akár az őket személyesen érintő rendszer szintű változásokról is. A horizontális szakmai kommunikáció ugyancsak nehézkes, hiszen ennek alapja a magas szintű szakértelem. Megbízható visszajelzések hiányában pedig, és ennek hosszú időn keresztül valóban nem volt szisztémája a magyar közoktatásban, a szakmai bizonytalanság csak fokozódik.

Az intézmények (újra) államosítása, a regionális, megyei kormányhivatalok és tankerületek által történő irányítás erősítése, új távlatokat nyitott, ugyanakkor további kihívásokat is felvet. A korábbi önkormányzati irányítást felváltó központosítás „felszámolja az iskolák problémamegoldó képességét” (Radó 2013:14), ami várhatóan az oktatás minősége iránti intézményi elkötelezettség hanyatlásában nyilvánul majd meg. Az állami intézményfenntartó (KLIK) és a tankerületek működési anomáliái a megalakulás pillanatától a viták kereszttüzebe kerültek.

Az intézményi hatékonyság nem csak a ráfordítások nagyságával, hanem a humán erőforrások összetétele, felhasználása és az eredmények integrált vizsgálata alapján lenne kimutatható. Elemzők szerint, a rendelkezésre álló két mérési stratégia (keresztmetszeti és hozzáadott érték modell) szükségszerű kombinációja vezetne eredményre, ugyanis bármelyiknek egyoldalú alkalmazása törvényszerű torzításokhoz vezet. A keresztmetszeti modell segítségével a pillanatnyi teljesítmény és a jelenkori ráfordítások jeleníthetők meg, míg a hozzáadott érték stratégia segítségével kontrollálhatókká válnak a vele született adottságok és korábbi ráfordítások hatásai a mért teszteredményekben. Az elszámoltatás érdekében működtetett hazai mérési rendszer tipikus problémái abból adódnak, hogy a) az iskolák egy részében a mérésre koncentrálnak háttérbe szorul az egyéb pedagógiai feladatok ellátása, b) a mérésekben az alacsony tanulólétszámú iskolák

csekély létszámváltozása is jelentősen befolyásolja a mutatókat, c) olykor előfordulnak iskolai szintű eredmény-manipulációk, d) a lényegesen eltérő méretű intézményeknek lényegesen különböző esélyük van az eredmények fokozására vagy rontására (Kertesi 2008).

A közeli jövő egyik megoldásra váró feladata tehát a minden „megrendelői” igényt kielégítő *mérési rendszer kidolgozása, és működtetése* a hazai közoktatásban, amelyben a minőség iránti felelősség a korábbi elaprózódás (országos, területi, helyi és intézményi szint) helyett „állami, dekoncentrált” struktúrában oszlik meg (Palotás és Jankó 2010:70).

### ***A pedagógus szakmai professzionalizmusa***

A pedagógia másik sürgető adóssága a *szakmai professzionalizmus általánossá tétele*, ami az elszámoltathatóság igényétől lényegileg nem áll messze. Nem másról, mint a ma már klasszikusnak számító, a tanárt hivatalnoknak aposztrofáló szerepfelfogásnak az újraértelmezéséről, kompetenciáinak pontosabb körülhatárolásáról van itt szó, amely által a pedagógus, az oktatás minőségének letéteményeseként tehető felelőssé. Ide értve a tanári szerepkészlet permanens megújításának képességét, ami az egyre sokasodó kihívásokra adott, folyton bővülő tevékenységrepertoárban megnyilvánuló professzionális válasz.

Sági és Varga (2010) tanulmányok egész sorára hivatkozva állítja, hogy a tanulási környezet fizikai összetevőinek koránt sincs olyan jótékony hatása a tanulás eredményességére, mint magának a pedagógusnak. Az oktatás eredményessége érdekében arra van szükség, hogy „jó képességű, felkészült tanárok tanítsanak az iskolákban, és hosszabb távon is ott maradjanak” (295).

A nemzetközileg tapasztalható, egyre növekvő tanárhány, hazánkban különösen a hátrányos helyzetű településeken jellemző. A minőségi pedagógusok iránti kereslet viszont általános. A szakmai minőség megteremtésének első és legfontosabb tennivalója, a pálya megítélésének helyreállítása. A pálya presztízsének javítását és az égető tanárhányt a hazai oktatáspolitikai és felsőoktatás és közoktatás területén egyidejűleg megvalósuló innovációkkal szándékozik orvosolni. A felsőoktatásban a tanárképzés szerkezetének osztatlaná alakítása a szilárd pályaképpel rendelkezőknek kedvezve hivatott vonzerejét kifejteni, míg a köznevelésben a pedagógusok előmeneteli rendszerének megújítása szolgál a pálya megtartó erejét stabilizálni.

A bolognai rendszer (kétciklusú pedagógusképzés) tovább fokozta ugyan a fiataloknak a pedagógus pálya választása iránti negatív érzelmeit, de a magyarországi tanárhány gyökerei ennél jóval messzebbre, feltehetően a rendszerváltozás idejére nyúlnak vissza. Akkorra tehető ugyanis a gazdaság egyes szektorainak (ipari, kereskedelmi, pénzügyi) felfutása, és a benne foglalkoztatottak életminőségének látványos javulása. A demográfiai tényezők szerencsétlen alakulása, ami miatt tömeges iskolabezárásokat, intézmény összevonásokat és pedagógus elbocsátásokat eredményezett, átalakította a pályaválasztó fiatalokban kialakult pedagógusi pályaképet. Míg korábban a pedagógus pálya stabil munkahelyet, biztos megélhetést jelentett akár évtizedeken keresztül, a 21. század elejére bizonytalan, rosszul fizetett, gyenge társadalmi presztízzsel bíró, növekvő munkaterheket jelentő szakmává vált, igazolva azt, hogy csak az igazán elhivatottak választják.

Az osztatlan tanárképzés 2013. évi bevezetésével egyidejűleg a kötelező alkalmassági vizsga újra a felvételi részévé vált. A három részből álló vizsga egyik alkotóeleme a motivációs levél, másik az erről szóló elbeszélgetés, míg a harmadik egy nevelési helyzet

elemzése. Egy, az első tapasztalatokat célzó kutatás tanúsága szerint – 13 felsőoktatási intézmény 118 válaszadójának véleménye alapján – megállapítást nyert, hogy 2013-ban 7 intézményben, országosan kevesebb, mint 20 fő elutasítása történt, melynek okai: halláskárosodás, mentális-pszichés zavartság, zavaros jövőkép (*Sági és Nikitscher 2014*). Az arányok érzékeléséhez tudni kell, hogy összesen hány alkalmassági vizsgát bonyolítottak az intézmények. A választ Ercsei (2014) tanulmánya adja meg, amely szerint „az osztatlan tanárképzésre a 2013. évi normál eljárásban 17 intézmény 39 karára 1 331 fő jelentkezett első helyen” ami a további jelentkezések miatt kiegészül, így „összesen 4732 jelentkezést regisztráltak” (77), és „az összes jelentkezőből 1 298 fő került felvételre” (78).

Az alkalmassági vizsgák módszere a motivációs beszélgetés, amiről a bizottsági tagok véleménye például az, hogy a jelentős szubjektivitás miatt, csak a kirívó alkalmatlanságok kiszűrésében bizonyult hatékonynak. Előnye viszont, hogy a jelöltet pályaválasztási elképzeléseinek megfogalmazására készíti. Lehetővé teszi, hogy a jelölt és leendő tanárai személyesen találkozzanak. Végül pedig, a szakemberek szerint e vizsgaformában benne van a bemeneti mérésre alakítás potenciálja (*Sági és Nikitscher 2014*).

Az osztatlan pedagógusképzés bevezetése az arra jelentkezők létszámának emelkedésével kecsegtet ugyan, ám felvetődik a kérdés: a határozott pályairányultsággal nem rendelkező felvételizők körében nem válik-e az osztatlan tanárképzés az „alapképzések konkurenciájává” (*Imre és Kállai 2014: 101*). Nem ismétlődik-e meg a kilencvenes évek tapasztalata, amikor a pedagógusképzés egyfajta „könnyű diplomaszerezési lehetőségnek” bizonyult, erősítve a szakma amúgy is kontraszektált voltát. Ez ugyanis szöges ellentétben van az eredeti céllal.

A tanári pálya megtartó erejének fokozása, mindenekelőtt a „minőségi” tanárok körében, a pedagógus életpálya modellben meghirdetett új előmeneteli rendszer feladata lenne. A hivatalos szakmai anyag úgy fogalmaz, hogy az életpálya modell „...szavatolja a pedagógusi munka minőségének emelését, a foglalkoztatási biztonságot, a minőséghez köthető differenciált bérezést, segítheti a pedagógusok elkötelezettségét saját szakmai fejlődésük iránt. Az életpálya-modell központi eleme a minősítési rendszer, amely szakmailag megalapozott tartalmi elemekből, módszertanból és eljárásrendből áll, védjegyként garantálva a pedagógiai munka színvonalát és minőségét” (*Antalné, Hámori, Kimmel, Kotschy, Móri, Szőke-Milinte és Wölfling 2013: 13*).

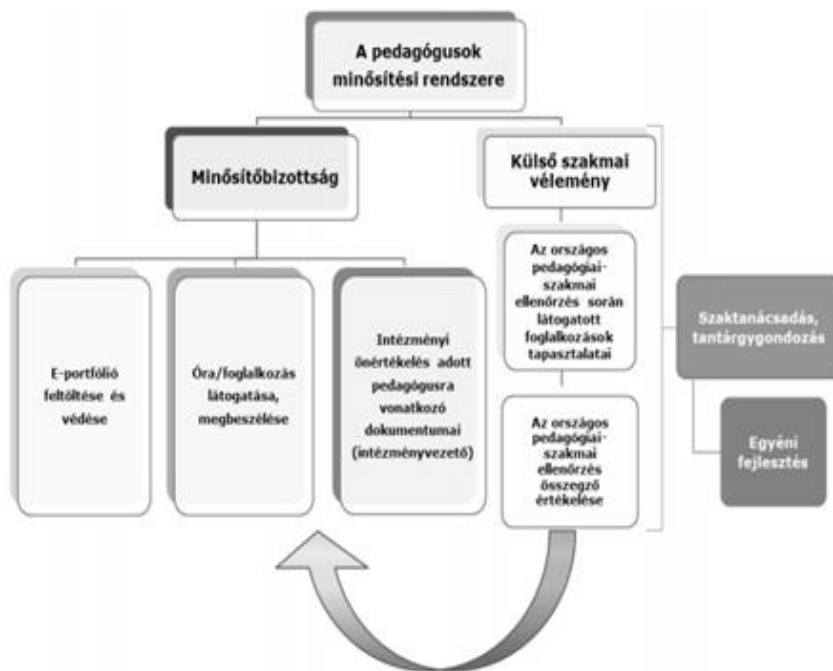
A kiépülőben levő magyar minősítő rendszer a kül- és belföldi szakmai konszenzuson alapuló, és hazánkban rendeletileg is deklarált tanári kompetenciák fejlettségét alapul véve 1/3-1/3 részben integrálja a pedagógusok szakmai önértékelését (reflexió), a külső szakemberek (szaktanácsadók és minősítők) kritikai észrevételeit és a minősítő bizottságok meglátásait. A minősítő eljárás tartalmát a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet szabályozza. Ennek értelmében a köznevelési rendszer pedagógus alkalmazottai (fenntartótól függetlenül) részesei az előmeneteli struktúrának. Az egyes szinteket, az átlépéshez szükséges várakozási időt és kritériumokat az 1. táblázat mutatja.

<i>Szint</i>	<i>Várakozási idő és a következő minősítő vizsga/eljárás időpontja</i>	<i>A minősítő vizsga tartalma és értékelése, a kategóriába történő belépés feltétele</i>
<b>Gyakornok</b>	min. 2 év; A vizsga a gyakornoki idő lejáratának hónapjában vagy az adott tanév júniusában van	a) szakirányú pedagógus végzettség b) legalább két szakóra vagy foglalkozás látogatása és elemzése, c) a portfólió áttekintése, értékelése (portfólióvédés; pedagógiai szakmai önreflexió) d) a szakmai ellenőrzések anyagai e) intézményi önértékelés dokumentumai f) min. 60 %-os teljesítmény
<b>Pedagógus I.</b>	saját kezdeményezésre 6 év szakmai gyakorlat, előírás szerint 9 év szakmai gyakorlat	a) legalább két szakóra vagy foglalkozás látogatása és elemzése, b) a portfólió áttekintése, értékelése (portfólióvédés, önreflexió) c) min. 75 %-os teljesítmény
<b>Pedagógus II.</b>		a) szakvizsga b) legalább két szakóra vagy foglalkozás látogatása és elemzése, c) a portfólió áttekintése, értékelése (portfólióvédés)
<b>Mesterpedagógus</b>		a) min. 6 év gyakorlat Pedagógus II-ben b) szakértő, szaktanácsadó, mentor c) tantervfejlesztő, kutató
<b>Kutatótanár</b>		a) legalább két sikeres minősítő eljárás b) kutatási és publikációs tevékenység vagy c) doktori cselekmény

1. táblázat A pedagógusok előmeneteli és illetményrendszere (Forrás: 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet)

Az előrelépésnek a fent hivatkozott jogszabály alapján két útja lehetséges, a *minősítő vizsga*, ami a gyakornoki időszakot zárja le, és a *minősítő eljárás*, ami az egyes kategóriák közötti váltást teszi lehetővé.

A pályakezdő pedagógus, az intézményben mentori segítséget kap egy, az intézmény vezetője által kijelölt mentortól. A mentor feladata, hogy segítse a kolléga beilleszkedését a tantestületbe, koordinálja szakmai fejlődését, ennek részeként megismertesse vele az intézmény működésének alapküldetéseit, látogassa foglalkozásait és irányítsa a minősítő vizsgára való felkészülését. A rendszert az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra A pedagógusok minősítő rendszere (Forrás: Antalné és mtsai, 2013: 18)

A pedagógusok minősítő eljárásának alapidokumentuma a portfólió (1. ábra). Ennek részeként, a rendelet szerint, szakmai önéletrajzot, a nevelő-oktató munka dokumentumait (tíz tanóra, foglalkozás kidolgozott és utólagos reflexiókkal ellátott folyamatmattvét), a pedagógiai szakmai és egyéb tevékenységek bemutatását (dokumentumait), az önálló alkotói, művészeti tevékenységek bemutatását (dokumentumait), a pedagógust foglalkoztató intézmény intézményi környezetének rövid bemutatását, valamint a szakmai életút értékelését szükséges benyújtani. Ezek alapján értékeli a minősítő bizottság a jelölt kompetenciáinak kronologikus fejlődését.

A minősítő vizsga illetve eljárás alkalmával a bizottság a jelentkező szakmai életútjára, portfóliójára a lehetséges 100 %-ból maximálisan 50%-ot, a foglalkozás (tanóra) minőségére 30 %-ot, míg a foglalkozáshoz kapcsolódó dokumentumok minőségére 20%-ot ad. Az arányok a mesterpedagógus vagy kutatótanár besorolásra pályázók esetében is hasonlóak, de ott hangsúlyosabb helyet kapnak az értékelésben a szaktanácsadói vagy szakértői ellenőrzések tapasztalatai (326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet. 1. melléklet). Az eljárás jelzőrendszer (indikátorok) alapján működik. „Az indikátorok a kompetenciákban megfogalmazott tudás, képességek és attitűdök olyan tevékenységformákban való megfogalmazása, amely a külső megfigyelő számára lehetővé teszi ezek megragadását a pedagógiai munka során.” (Antalné és mtsai 2013: 29) Az eljárásban egy-egy kompetenciához tíz indikátort rendelve vizsgálják, hogy a jelölt rendelkezik-e az adott kompetenciával és milyen szinten. A jogszabály minimálisan 60%-os megfelelést vár el például a gyakornoktól ahhoz, hogy a Pedagógus I. kategóriába léphessen, de a pedagógus II- ben ez már 75%-ra emelkedik (Ld. 1. táblázat).

Érthető, hogy napjaink oktatáspolitikájának egyik legnagyobb horderejű innovációját, a pedagógusok első minősítési hullámát és annak hozadékait óriási várakozás előzi meg. A 2016. évi minősítési terv harmincezer pedagógus részére teszi lehetővé a rendszerbe kerülést, melyre egy évvel korábban, 2015. április végéig lehet jelentkezni (*EMMI 2015*). A rendkívül hosszú várakozási idő a *minősítő eljárásra kötelezetteknek* (gyakornok, ill. a hosszú szakmai gyakorlattal rendelkező, ideiglenesen pedagógus II. kategóriába soroltak) talán kedvező, de a magasabb, például *mesterpedagógus vagy kutatótanár* besorolásra pályázóknak biztosan nem. Ők azok ugyanis, akik az eljárási szabályokban felsorolt feltételeknek a szabályok ismerete nélkül is megfelelnek, hiszen huzamos időt töltöttek a pályán úgy, hogy direktívák nélkül is éltek minden, a szakma nyújtotta ön- és továbbképzési lehetőséggel. Újabb diplomákat, szakvizsgát szereztek, és ezzel valódi húzó erőt képviseltek a tantestületekben. Számukra a további egy éves felkészülés –gyakorlatilag – értelmetlen, hiszen a portfólió elkészítése nekik nem akkora kihívás, mint azoknak, akik a hagyományos pedagógusképzésben tanultak. Az viszont lehet, hogy a mesterpedagógus kategória betöltésére –elvileg– jogosult réteg *nem mentorpedagógus* feladatokra felkészítő szakvizsgát tett. A tapasztalatok szerint e szakirány népszerűségét a kezdetektől fogva rendkívüli mértékben befolyásolta a pedagógusképző intézmények földrajzi helyzete. A közoktatás-vezetői vagy fejlesztő pedagógiai szakirányt, azok – sokak számára – praktikusabb tartalmai miatt mindig is többen választották.

Sok tekintetben elfogadható a szándék, hogy a pályakezdőkkel foglalkozó kollégák élvezzenek *elsőbbiséget a mesterpedagógus kategóriába lépésnél*, de az már nem, ha ez a pályázatra jogosultak létszámának szűrési funkcióját megvalósító kritérium.

A *kutatótanári besorolás* feltételei a „pedagógiai tevékenységhez kapcsolódó” tudományos minősítést várják el a jelentkezőtől (*EMMI 2015*). Hogy mit ért a jogalkotó ezen, azt az Oktatási Hivatal tájékoztatójából sem tudjuk meg (*OH 2015*). Ha ugyanis, és példaként említjük a középiskolai tanárok tudományos minősítését, ami –általában– diszciplináris területről (biológia, földrajz, matematika, nyelvtudomány stb.) származik, rendelkezik is minősítéssel a kolléga, szinte bizonyos, hogy disszertációjának nincs tanítás-módszertani tartalma. Ez ugyanis nem kötelező tartalma az értekezésnek, még akkor sem, ha a doktorandusz a köznevelésben tevékenykedik. A pedagógiai tevékenységhez kapcsolódó tartalmú disszertációk jellemzően a neveléstudományi doktori iskolákban készülnek, készítőik pedig jobbra felsőoktatási, kutatási vagy oktatásirányítási háttérintézmények szakemberei. Célszerű lenne tehát e kritérium értelmezését mielőbb pontosítani és nyilvánossá tenni a pályázók számára.

## **Esélyegyenlőség**

E fogalom nem csak a szakirodalomban, de a hétköznapok kommunikációjában is egyike leggyakrabban hangoztatott kifejezéseknek. Tartalma a társadalmi kirekesztettség veszélyével fenyegetett csoportok „deszeregációjára” figyelmeztet. A szegregációnak, mint az egyes társadalmi csoportok mesterséges elkülönítésének ezernyi típusa ismeretes: nemi, életkori, jövedelmi, nyelvi, vallási, bőrszín, ízlés vagy akár a történelmi helyszínek szerinti. Az egyénileg, vagy kollektíven motivált, esetleg gazdaságilag indukált szeparációk között nincs éles választóvonal, ennek ellenére bizonyított, hogy egyes típusaiba az egyén saját döntése/választása alapján kerül, míg a többi a kívülállók megítélésén múlik. Schelling (*1971*) matematikai-statisztikai alapon modellezte a különféle társadalmi szeparációkat, valamint a kisebbségek mozgási hajlandóságát, és bár kutatásait kis mintán végezte, megállapítja,



„modelljeinek néhány eleme társadalmi méretű kiterjesztésre is alkalmasnak tűnik [...] a kisebbség például, amint annak relatív mérete csökken, maga is hajlamos a többségtől való élesebb elkülönülésre.” (143)

Napjainkban inkább szeparációról, mint szegregációról beszélünk, főleg azért, mert a diszkrimináció (hátrányos megkülönböztetés) ugyan még ma sem ritka, de a társadalmi fejlődés „*méltányos pedagógiája*” (Réthy 2013:42) lassan-lassan megteremti a másság elfogadásának, a kultúrák demokratikus egymás mellett élésének feltételeit, maga után vonva a hangsúlyok eltolódását az egyenlő esélyek megteremtésének irányába.

Pedagógiai szempontból az elszigetelődés szocializációs és az egyénre gyakorolt lélektani hatásai, továbbá azok tanulási potenciált érintő befolyása képezi a vizsgálat tárgyát. Ennek kezdetei az 1930-as évekre vezethetők vissza, amikor az USA iskolái a fehér és színes bőrűek szempontjából szegregáltak voltak. A szociálpszichológia azonban bizonyította, hogy a tartós elkülönítés ártalmas az egyén én-képének fejlődésére, fokozza az elszigetelődést, és akár fajgyűlölethez is vezethet. E tétel igazolására Clark és Clark (1939) óvodás korúakat kért arra, hogy rajzok és bábuk közül válasszák ki azokat, amelyek jobban tetszenek nekik, és amelyeknek színe a saját bőrszínükhöz közel áll. A kutatás eredménye szerint a fekete gyerekek gyakran inkább a fehér bábákat választották, és a rajzokat gyakrabban színezték saját bőriükkel egy árnyalattal világosabbra. A vizsgálat igazolta, hogy a gyerekek a fehér bőrűeket jónak és szépnek, míg a feketéket rossznak és csúnyának látták. Nyilvánvaló, hogy a fekete gyerekek öt-nyolc éves korban már tudják, hogy színes bőrűnek lenni Amerikában a gyenge társadalmi helyzettel egyenlő, és elfogadják a feketék iránti negatív sztereotípiákat (597).

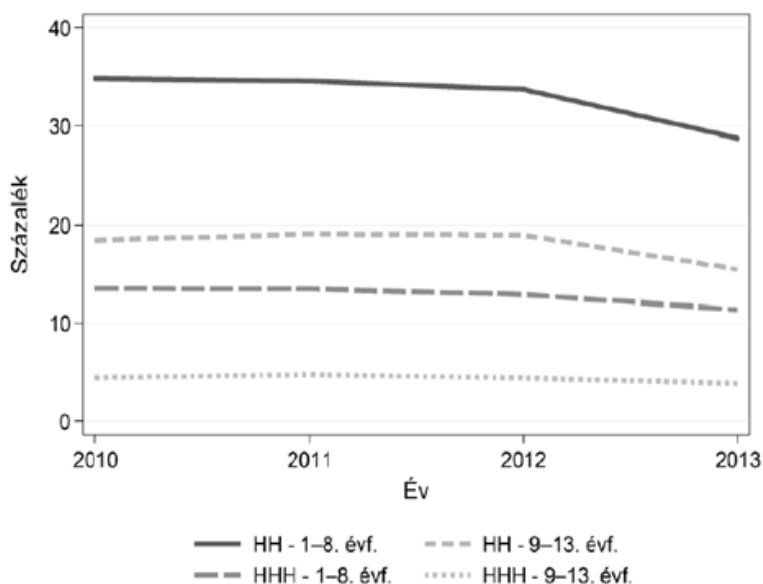
Osler (1997) angliai kutatásában 450 diák véleményére támaszkodva kijelenti, azon iskolák diákjai értékelik pozitívabban intézményüket, ahol a kismértékű elkülönülés nem az intézmény „hátrányos megkülönböztetés ellenes” filozófiájának, hanem annak az átfogó programnak volt köszönhető, amelynek keretében gondoskodtak a tanulók viselkedéskultúrájának, mentálhigiénés állapotának fejlesztéséről és a diszkriminációval intenzív tantervi tartalmak is foglalkoztak.

Demeuse és Friant (2010) Belgium francia területein végzett iskolai szegregációs kutatásaira alapozva megállapítja, hogy az oktatáspolitikai szankcionáló jellegű beavatkozásoknak kellően erősnek kell lenniük ahhoz, hogy hatást gyakoroljanak az iskolai deszegregációra, különben az ösztönző hatás elmarad. Mivel a mechanizmus az eddigi tapasztalatok szerint politikailag nem hajtható végre, így a közeli jövőben szükség lenne egy, az egzakt értékelést lehetővé tevő szisztémára.

Hazánkban a gyermekek jogait 1991-től jogszabály garantálja, az egyenlő bánásmód elvét pedig a 2005. évi CXXV. törvény, (az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról), és a 321/2011. (XII. 27.) Korm. rendelet (az esélyegyenlőségi mentorokról) mondja ki. Ezeknek szellemében mindenkivel „azonos tisztelettel és körültekintéssel, az egyéni szempontok azonos mértékű figyelembevételével kell eljárni”. Ezen elvek megsértése, a „hátrányos megkülönböztetés, a közvetett hátrányos megkülönböztetés, a zaklatás, a jogellenes elkülönítés, a megtorlás, valamint az ezekre adott utasítás”, büntetőjogi következményekkel jár. Ugyancsak e törvénynek köszönhető, hogy Magyarországon minden intézménynek, beleértve a vállalkozásokat és közintézményeket egyaránt, esélyegyenlőségi programot szükséges készítenie, aminek tartalmát és betartását államigazgatási eljárás keretében az Egyenlő Bánásmód Hatóság szakemberei, illetve az alapvető jogok biztosa (ombudsman) ellenőrzik.

Havas (2008) hozzávetőlegesen 700 ezerre becsüli a magyarországi szélsőségesen marginalizálódott csoportokba tartozók tömegét, akik generációkon keresztül újratermelik saját hátrányaikat. Noha a fentebb említett törvény kihirdetése óta a nevelési intézmények semmilyen, sem származás, sem fogyatékoság vagy társadalmi helyzet alapján nem jogosultak a tanulók hátrányos megkülönböztetésére vagy elkülönítésére, néhány, az intolerancia irányába mutató jelenség mégis megnevezhető. Ezek a) az intézmények pedagógiai színvonala, b) a roma szegregáció, c) a pedagógusok negatív attitűdjei, d) a családok iskolaválasztási szokásai (Havas 2008: 121-122).

A legfrissebb statisztikai adatok szerint a HH és HHH tanulók aránya 2010 után jelentősen csökkent (2. ábra), ám, ha figyelembe vesszük az ezzel egyidejű jogi értelmezés változásait, akkor megállapítható, hogy sem a hátrányos helyzetűek, sem a korai iskolaelhagyók arányában számottevő változás nincs.



2. ábra A hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók aránya (Forrás: Hajdu Tamás, Hermann Zoltán, Horn Dániel és Varga Júlia, 2015:14)

Hajdu és mtsai (2015) szegregációs index- szel mutatták ki, hogy a milyen arányban hiúsulnak meg a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók közötti lehetséges kontaktusok az iskolai elkülönülés következtében. Vizsgálatuk szerint: „Az egész országra számított szegregációs index értéke 2010 és 2013 között enyhén növekedett. A HH tanulók alapján számított szegregációs index értéke a vizsgált négy év során 27,2-ről 32,9-re nőtt, míg a HHH tanulók alapján számított szegregációs index értéke 29,2-ről 34-re emelkedett.” (156) Az esélyegyenlőtlenségi mutatókon az intézményes nevelés nem képes annyit javítani, amennyire a hátrányok csökkentéséhez szükség lenne. Az óvodai férőhelyek számának növekedése például, bizonyos régiókban nem eredményezi a mélyszegénységben élő családok helyzetének javulását, az iskolai szelekció pedig még tovább rontja azt (Havas, Kemény és Liskó 2002; Havas és Liskó 2006).

A korai iskolaelhagyók számának 2020-ra tíz százalék alá kellene csökkennie az Unió országaiban. Ennek érdekében a tagállamok miniszterei már 2011-ben megegyeztek abban, hogy további erőfeszítéseket tesznek (EACEA 2014: 7-8). A dokumentum 2013/2014. évi adatokra hivatkozva (19) megállapítja, 2009 és 2014 között az Unió 28

tagállamában 14,2 –ről 12, 0 %-ra csökken a tanulmányaikat idejekorán abbahagyók aránya (24). Ugyanakkor viszont hazánkban a 2009-es 11,2 % 2014-re 11,8 %-ra emelkedett (Uo.) A számokból úgy tűnik, hogy az időközben lecsökkentett tankötelezettségi határnak illetve a hídprogramoknak a vizsgálat időpontjában pozitív hatása (még?) nem volt kimutatható.

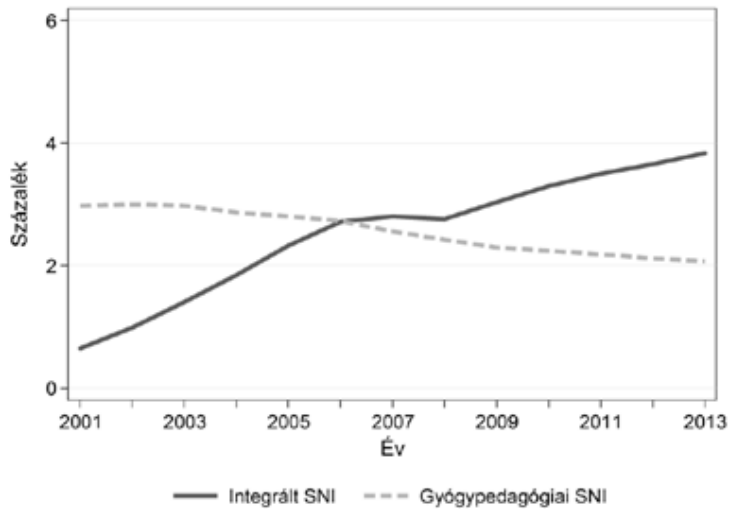
A hátrányos helyzet szocio-ökonómiai megítélésének pedagógiai aspektussal történő kiegészítése sokkal nagyobb számú tanulóréteghez vezet, ami az egyén, de a társadalom fejlődése szempontjából is különösen indokolt megközelítés. Az pedig, hogy „minden olyan esetben hátrányosnak tekinthető egy gyermek helyzete, amikor az számára a szokásosnál és átlagosnál nehezebb körülményeket idéz elő a személyiségfejlődésében, tanulási eredményei elérésében, iskolai életminőségében” (Réthy és Vámos 2006:11), a pedagógiai tevékenységrendszer fontosságát hangsúlyozza a hátrányos helyzet kezelésében. Az előítélet-mentes, más szóval méltányos, ugyanakkor professzionális pedagógia képes azonos esélyeket teremteni minden tanuló számára, megalapozva ezzel a társadalmi integrációt. *Az esélyteremtés – ebben a vonatkozásban – nemcsak lehetőségek biztosítását, hanem azok kihasználására való felkészítést is jelent.*

A fogyatékos személyek esélyegyenlőségének biztosítása a foglalkoztatásra, a pénzügyi vagy természetbeni ellátási rendszerre egyaránt kiterjed. Horváth (2013) szerint 2008-ban, a fogyatékosok és megváltozott munkaképességűek körében tapasztalt „foglalkoztatási ráta 23%”, amivel párhuzamosan „az EU-s összehasonlításban is igen magas,” a „GDP 2,9%-át, összességében 725 milliárd forintot kitevő rokkantsági nyugdíj” áll (179).

Az SNI tanulók esélyei az állami gondoskodás egyre szélesebb körű kiterjesztése ellenére sem megnyugtatóak. Az általános iskolai tanulmányaikat gyógypedagógiai osztályokban kezdőknek alig van esélyük visszakérülni a többségi osztályokba. Ha viszont gyógypedagógiai osztályokban teljesítik tankötelezettségüket, akkor sok esetben a speciális szakiskola bizonyul „zsákutcának”, nem említve az SNI-nek minősítés mögött gyakran meghúzódó iskolai érdeket (Havas 2008:128).

Az SNI tanulók száma az utóbbi évtized szinte folyamatosan szigorodó diagnosztikai előírásainak ellenére is egyre növekszik. „2001 és 2013 között 3,6 százalékról 5,9 százalékra” (Hajdu és mtsai 2015:47), 2014/2015-ben pedig tovább emelkedett, jelenleg 7% (KSH 2015.1).

Az integráltan oktatott tanulók arányának növekedése az SNI tanulók között (3. ábra) jelzi, hogy a sajátos nevelési igények kielégítésének pedagógiai feladataiból évről évre több köznevelési intézmény veszi ki a részét, aminek örülni is lehetne, ha negatív tapasztalatok, – például hiányos intézményi és/vagy szakmai feltételek, alacsony fogadókészség – ezzel együtt nem látnának napvilágot.



3. ábra Az integráltan illetve külön oktatott SNI tanulók aránya  
(Forrás: Hajdu és mtsai 2015:163)

### Összegzés

A tanulmány három, ma még megoldásra váró oktatási terület elemzését tűzte ki célul, úgy, mint *elszámoltathatóság, pedagógiai professzionalizmus és tanulói esélyegyenlőség*. „A közoktatási rendszer (Balázs 2005:2) akkor járul hozzá a humán erőforrások fejlesztéséhez, ha a gazdasági versenyképesség és a társadalmi kohézió erősítésének kettős feladatát egyidejűleg és harmonikusan teljesíti. A köznevelés területén sürgető tennivalók között, a társadalmi, emberjogi elvárásokon túl, meg kell oldani az *intézményes nevelésnek a lehető legkorábbi életkorra való kiterjesztését; az iskolai szelekció és szegregáció/szeparáció visszaszorítását; a korai iskolaelhagyás kiküszöbölését; a hátránykompenzációban foglalkoztatott pedagógusok* kiemelt szerepének, ezzel együtt javadalmazásának biztosítását.

### Felhasznált irodalom

Antalné Szabó Ágnes, Hámosi Veronika, Kimmel Magdolna, Kotschy Beáta, Móri Árpádné, Szóke Milinte Enikő és Wölfling Zsuzsanna (2013): Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. Oktatási Hivatal. Budapest.

Balázs Éva (2005): Közoktatás és regionális fejlődés. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.

Báthory Zoltán (1992): Tanulók, iskolák, különbségek. Tankönyvkiadó. Budapest.

Clark, K. B., és Clark, M. K. (1939): The development of consciousness of self and the emergence of racial identification in Negro preschool children. In: Journal of Social Psychology, 10, 591-599.

Davison M.L., Davenport, E.C., Kwak, N., Peterson, K.A., Irish, M.L., Seo, Y-S., Chan, C-K., Choi, J., Harring, J., Kang, Y.J., & Wu, Y-C. (2002). The "No Child Left Behind"

Act and Minnesota's standards, assessments, and accountability: 2002 policy brief. Minneapolis, MN: Office of Educational Accountability, College of Education and Human Development, University of Minnesota.

Demeuse, Marc és Friant, Nathanaël (2010): School segregation in the French Community of Belgium. University of Mons/Belgium. 173-192.

EMMI Közlemény (2015):

<http://www.kormany.hu/download/9/04/40000/keretsz%C3%A1m%20k%C3%B6zlem%C3%A9ny-2016-%C3%BAj.pdf> (2015.06.01.)

Ercsei Kálmán (2014): Jelentkezők, felvettek, alkalmassági vizsgák a számok tükrében. Iskolakultúra, 2014/1. 77-81.

European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014): Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Tackling\\_Early\\_Leaving\\_from\\_Education\\_and\\_Training\\_in\\_Europe:\\_Strategies,\\_Policies\\_and\\_Measures](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Tackling_Early_Leaving_from_Education_and_Training_in_Europe:_Strategies,_Policies_and_Measures) (2015.06.13.).

Hajdu Tamás, Hermann Zoltán, Horn Dániel és Varga Júlia (2015): A közoktatás indikátorrendszere 2015. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- tudományi Intézet. Budapest.

Halász Gábor (2000): Iskolaszervezet: a magunk előtt görgetett kérdés. In: Iskolakultúra 2000/10. 3-60.

Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (2008): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. ECOSTADT, Budapest. 121-139.

Havas Gábor és Liskó Ilona (2006): Óvodától a szakmáig. Oktatáskutató Intézet–új Mandátum Kiadó, Budapest.

Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona (2002): Cigány gyermekek az általános iskolában. Oktatáskutató Intézet–új Mandátum Kiadó, Budapest.

Horn Dániel (2011): Az oktatási elszámoltathatósági rendszerek elmélete. MTA Közgazdaságtudományi Intézet. Budapest.

Imre Anna és Kállai Gabriella (2014): Az osztatlan tanárképzésre jelentkezők alkalmassági intézményi tapasztalatai. In: Iskolakultúra. 2014/1. 99-116.

Kelemen Elemér (2009): A Valóság folyóirat körkérdéseire adott válasza. In: Educatio @ 2009/4. 509-518.

Kertesi Gábor (2008): A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (2008): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. ECOSTADT, Budapest. 167-192.

Központi Statisztikai Hivatal (2015): Statisztikai tükör 2015/31. Oktatási adatok 2014/15. Budapest.

Lannert Judit (2010) A közoktatás finanszírozásának lehetséges megoldásai. Társi-Tudok. Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt. Budapest.

Liskó Ilona (1998): A Bokros- csomag a közoktatásban. In: *Educatio @* 1998/11. 67-89.

OH (2015): Tájékoztató a 2016. évi pedagógusminősítési eljárásról. [http://www.oktatas.hu/koznevelas/aktualis\\_tanev\\_esemenyei/hireink/pedminosités2016\\_tajekoztato](http://www.oktatas.hu/koznevelas/aktualis_tanev_esemenyei/hireink/pedminosités2016_tajekoztato) (2015.06.13.)

Osler, Audrey (1997): *Exclusion from School and Racial Equality. Research Report. A Report for the Commission for Racial Equality. ED428162. Commission for Racial Equality, London (England).*

Palotás Zoltán és Jankó Krisztina (2010): A közoktatás irányítása. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2011. 69- 109.*

Radó Péter (2013): Mélyszántás: Iskolaállamosítás 2013. In: *Pedagógusok Lapja. 2013/2. 14.*

Réthy Endréné és Vámos Ágnes (2006): *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia. In: M. Nádasi Mária (szerk.): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Bölcsész Konzorcium, Budapest.*

Sági Matild és Varga Júlia (2010): *Pedagógusok. In. Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. OFI. Budapest. 295-325.*

Sági Matild és Nikitscher Péter (2014): *Mit tapasztaltak a bizottságok a tanári alkalmassági vizsgán? In: Iskolakultúra. 2014/1. 82-99.*

Schelling, Thomas C. (1971): *Dynamic Models of Segregation. In: Journal of Mathematical Sociology. 1971/1. 143-186.*

Vargáné Pók Katalin (2000): *Cél nélküli, értékvesztett világ az eltérő pedagógiai hatásfolyamatok tükrében. In: Új Pedagógiai Szemle. 2000/2. 82-87.*

2005. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról

321/2011. (XII. 27.) Kormányrendelet

326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet

326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet. 1. melléklet