

Az új szakközépiskolai modell értékelése

A magyar oktatási rendszerben a rendszerváltást követően szinte azonnal megindult a szakközépiskolai képzés tartalmi és szerkezeti modernizációja. A fejlesztést a Világbank anyagi és szakmai támogatásával a Munkaügyi Minisztérium kezdeményezte és koordinálta, és lényegében a szakközépiskolák pedagógus-team-jei valósították meg. A folyamatba az iskolák pályázati úton kapcsolódhattak be, az első évben 70 szakközépiskola, később pedig számos úgynevezett „követő” iskola vett részt a munkában. A „modernizáció” során meghosszabbították a képzési időt, megváltoztatták az óraszámok arányát, új szakmákat vezettek be, amelyekhez új szakmai és közismereti tantervek, valamint új tankönyvek készültek.

A fejlesztés a hagyományos szakközépiskolai képzés teljes tartalmi és szerkezeti átalakítását jelentette. A világbanki pályázatot 1991-ben hirdették meg, és a program bevezetése az 1993/94-es tanévben indult el. A fejlesztést két szakaszban valósították meg: először az érettségiig tartó általános képzési szakasz átalakítására került sor. Kutatásunk során az első szakasz (B komponens) fejlesztésének megvalósulását és eredményeit vizsgáltuk. (1)

A világbanki iskolák jellemzői

Egy világbanki szakközépiskolában jelenleg átlagosan 710 tanuló tanul. A tartós demográfiai hullámvölgy ellenére 1994 óta az iskolák tanulóinak összlétszáma növekedett (akkor egy iskolába átlagosan 691 tanuló járt). Ugyancsak viszonylagos stabilitásukat, illetve a fejlesztés sikerességét jelzi, hogy a kilencvenes évek önkormányzati takarékosági intézkedései ezeket az iskolákat alig érintették. Egy ötödöt sem éri el azoknak az intézményeknek a száma, ahol pedagógusokat bocsátottak volna el, vagy kényszer-nyugdíjazásra került volna sor, és ezeket az iskolákat az átszervezések és intézmény-összevonások is elkerülték. Az iskolavezetés is stabilnak látszik, 1993 óta az iskolák 71 százalékában az igazgató személye sem változott.

Az intézmények helyzetére vonatkozó adatokból tehát az olvasható ki, hogy ezeknek a szakképző iskoláknak a változásokban bővelkedő kilencvenes évek idején is sikerült megőrizniük szilárd helyzetüket, és ez valószínűleg nagy mértékben éppen a világbanki projektben való részvételüknek volt köszönhető. Az intézmények stabilitása azonban nem jelentett változatlanságot. Éppen ellenkezőleg, a modernizáció, illetve az átalakulás volt a stabilitás megőrzésének feltétele. Az igazgatók szerint ugyanis 1993 óta az iskoláknak majdnem a kétharmada képzési formáit, több mint a fele pedig szakmai profilját illetően is megváltozott.

A világbanki projekt beindítása előtt az iskolák többsége elsősorban szakközépiskolai képzést folytatott. Ugyanezeket az iskolákat 1999-ben már a képzési formák gazdagsága jellemezte. Amellett, hogy valamennyi iskolában folyt úgynevezett világbanki képzés,

több mint kétharmaduk továbbra is őrizte a hagyományos szakközépiskolai képzési formát, több mint egyharmaduk gimnáziumi és technikumi képzést is folytatott, közel egyharmaduk pedig szakmunkásképzést is. Ha viszont az egyes képzési formákhoz tartozó osztályok számát és a tanulólétszámot is vizsgáljuk, egyértelműen kiderül, hogy 1999-ben az iskolákban már a világbanki modell szerinti képzés dominált, vagyis az osztályoknak és a tanulóknak is több mint a fele tanult az új képzési modell szerint.

képzési forma	osztály (%)	tanulók (%)
szakiskola	1,3	1,2
9–10 osztály	2,3	2,5
szakmunkás	8,4	8,4
szakközép	12,7	13,1
világbanki	50,9	52,1
gimnázium	8,7	7,3
technikum	6,0	5,3
kieg. szakközép	4,8	4,9
egyéb	4,9	5,2
összesen	100,0	100,0

1. táblázat. Az osztályok és a tanulók átlagos aránya képzési formák szerint (N=70)

A világbanki fejlesztés célja

1999-ben megkérdeztük az igazgatóktól, hogy ki ambicionálta annak idején a világbanki program bevezetését. A válaszok szerint ezt a fejlesztést az iskolák döntő többségében az igazgató és a tantestület közösen kezdeményezte. Viszonylag kevésbé motiválta az iskolákat a minisztérium modernizációs törekvése, és egyáltalán nem volt jellemző, hogy az iskolafenntartók serkentették volna intézményeiket a világbanki modell bevezetésére. Megkérdeztük az igazgatóktól azt is, hogy miért vállalkoztak annak idején a világbanki modell bevezetésére. A válaszokból az derült ki, hogy ebben elsősorban finanszírozási szempontok motiválták őket. Az igazgatóknak a fele mondta azt, hogy az iskola a program jóvoltából többletfinanszírozást remélt. Viszonylag kevés esetben (az iskolák egynegyedénél) játszott szerepet a fejlesztésben a munkahelyek oktatásfejlesztést serkentő igénye, és ennyit sem nyomott a latba a szülők vagy a gyerekek igénye a korszerűbb képzésre.

a kezdeményezés motívuma	esetek (%)
finanszírozás	50,0
jelentkezők	14,3
munkahelyek	27,1

2. táblázat. Miért vezették be a világbanki képzést? (N=70)

A többletfinanszírozás ígérete a világbanki projekt pályázati kiírásában is szerepelt. A finanszírozási támogatás a kilencvenes évek elején az iskolák számára azért is különösen ígéretes volt, mert mindenki tudta, hogy a technikai felszerelések és berendezések modernizálásra szorulnak, de sem a költségvetési támogatás, sem az önkormányzati iskolafenntartók nem tudták biztosítani ennek a fedezetét. A világbanki program viszont két forrásból is többletfinanszírozást ígért: központi támogatásból és helyi fenntartói hozzájárulásból. A gyakorlat az volt, hogy egy-egy iskola annyiszor tízmillió Ft többletfinanszírozást remélhetett, ahány világbanki szakmát elindított. A támogatás sajátossága az

volt, hogy nem pénzben fizették ki, hanem az összeget kínálati jegyzékről kiválasztott technikai eszközök és berendezések vásárlására költhette el az iskola.

Hozzájárult a program népszerűségéhez az is, hogy nem sokkal a rendszerváltás után indult (1991-ben írták ki a pályázatot), még mindenkit fűtött a változtatni akarás lelkesedése. Reform-hangulat volt az országban, és ez az oktatási rendszerben, illetve az iskolákban is érezhető volt. Motivációs tényező volt az is, hogy a kilencvenes évek elején a demográfiai hullámvölgy következtében minden középiskolában csökkent a gyereklétszám, válogattak a szülők az iskolák között. Mivel az oktatásfinanszírozás az adott iskolába járó gyerekek száma alapján, vagyis fejkvóta szerint történt, az iskolák versengtek a gyerekekért. Divatba jöttek a reform-tantervek, az iskolák igyekeztek új szolgáltatásokat ígérni annak érdekében, hogy megnyerjék a szülőket és a gyerekeket. Mindenki érezte, hogy válságba került a szakképzés, változtatni kellett a korábbi módszereken. Véget ért a nagyüzemekre alapozott szakmai képzés időszaka, és véget ért az alacsony színvonalú betanított-szaktanulmányképzés időszaka is. Az oktatásirányítás és az iskolák egyaránt érzékelték, hogy a szakmai képzés fejlesztésre és modernizációra szorul.

A világbanki fejlesztés egyik alapvető célja az volt, hogy megváltoztassa a szakközépiskolai képzés szerkezetét, megszüntesse a korábban párhuzamosan folyó közismereti és szakmai képzést, s helyette a főképpen közismereti képzésre koncentráló szakmai előkészítő szakaszt és a kifejezetten szakmai képzésre koncentráló szakképzési szakaszt vezesse be. Az új képzési szerkezet következtében a világbanki szakközépiskolák első négy éves ciklusában megnőtt az általános képzés jelentősége, és megváltoztak az óratervek belső arányai a közismereti képzés javára.

A közismereti és a szakmai képzési szakaszok legalább részleges szétválasztása nemcsak azt jelentette, hogy megnőtt az általános képzési idő, hanem azt is, hogy kitolódott a szakmaválasztás időpontja. Míg korábban a hagyományos szakközépiskolai képzésben a gyerekeknek 14 éves korukban kellett eldönteniük, hogy milyen szakmát akarnak tanulni, az új képzési szerkezetben erre 18 éves korukig ráérnek. Nemcsak a pályaválasztás időpontját lehetett így elhalasztani, hanem a képzési idő növelése jóvoltából a munkába állás időpontja is eltolódott egy-két évvel, a szakmai specializáció végéig.

A világbanki képzés bevezetése a tananyag tartalmát és a hagyományos szakmastruktúrát is megváltoztatta. A hagyományos, meglehetősen szétaprózott szakmák képzése helyett 13 féle szakmacsoport alapozó képzése indult el, amelyet az V–VI. évben speciális szakmai képzés egészít ki, amikor is OKJ-s szakmák oktatására, illetve technikus-képzésre kerül sor. Ez nemcsak a korábbi elaprózott szakmai képzés felszámolására, hanem a szakmastruktúra modernizálására is alkalmat adott az iskoláknak, vagyis a „hagyományos” szakmákat oktató iskolák fokozatosan áttértek a „modernebb”, a munkaerőpiacon kelendőbb és ezért a jelentkezők körében is népszerűbb szakmák oktatására.

1993-ban az iskolák általában egy, kivételképpen két világbanki szakmával indultak. Ehhez képest 1999-ben már átlagosan legalább kétféle világbanki szakmát oktattak, de jócskán akadt olyan iskola, amelyikben három, sőt négy világbanki szakma bevezetésére is sor került. Ha az iskola eredeti szakmai profilja (illetve az elsőként bevezetett világbanki szakma) szerint vizsgáljuk a jelenlegi helyzetet, azt tapasztaljuk, hogy a legtöbbféle világbanki szakmát a gépipari, vegyipari és informatikai iskolák vezették be, és leg-

A közismereti és a szakmai képzési szakaszok legalább részleges szétválasztása nemcsak azt jelentette, hogy megnőtt az általános képzési idő, hanem azt is, hogy kitolódott a szakmaválasztás időpontja. Míg korábban a hagyományos szakközépiskolai képzésben a gyerekeknek 14 éves korukban kellett eldönteniük, hogy milyen szakmát akarnak tanulni, az új képzési szerkezetben erre 18 éves korukig ráérnek.

inkább az egészségügyi, vendéglátóipari és építészeti iskolák maradtak meg „tisztá profilúnak”.

szakmai profil	átlag
gépipar, fémipar	4,5
elektronika	2,0
informatika	3,8
vegyipar	4,0
építészet	1,6
közlekedés	2,1
mezőgazdaság	2,7
élelmiszeripar	2,0
környezetvédelem, vízgazdálkodás	2,0
kereskedelem	2,2
vendéglátás, idegenforgalom	1,5
közgazdasági	1,9
egészségügyi, humán	1,1
összes	2,6

3. táblázat. A világbanki szakmák számának átlaga szakmacsoportok szerint (N=70)

A világbanki projektben résztvevő iskolák többsége többféle szakmacsoport fejlesztési programjába is bekapcsolódott. Ennek nemcsak az volt az oka, hogy egyszerre akartak valamit megőrizni a hagyományos profiljukból és egyszerre akartak modernizálni, hanem az is, hogy a kilencvenes évek rendkívül gyors gazdasági változásaiból az iskolák azt a tapasztalatot szűrték le, hogy minél „több lábbon áll” (minél többféle szakmát oktat) egy iskola, annál több esélye van a fennmaradásra, mert annál rugalmasabban tud alkalmazkodni a gazdasági változások függvényében alakuló oktatási igényekhez. És végül a „több lábbon állást” motiválta az is, hogy a világbanki támogatás a bevezetett új szakmák száma szerint sokszorozódott. Ha az egyes világbanki szakmák népszerűségét, illetve előfordulási gyakoriságát vizsgáljuk, úgy tűnik, hogy a kilencvenes években a szakközépiskolákban leginkább az informatikai szakma emelkedett ki a mezőnyből (az iskolák 40 százaléka oktatta), majd ezután a közgazdasági, a gépipari és a környezetvédelmi szakmák következtek.

szakma	a szakmát oktató iskolák (%)
gépipar, fémipar	22,9
elektronika	18,6
informatika	40,0
vegyipar	8,5
építészet	8,6
közlekedés	17,1
mezőgazdaság	11,4
élelmiszeripar	5,7
környezetvédelem, vízgazdálkodás	20,0
kereskedelem	15,7
vendéglátás, idegenforgalom	8,6
közgazdasági	24,3
egészségügyi, humán	14,3

4. táblázat. A világbanki szakmák előfordulása (N=70)

Hogy egy-egy iskola milyen mértékben alakította át a hagyományos szakmai profilját, az főként attól függött, hogy a munkapiaci igények mennyire készítették erre. Van olyan iskola, amelyik már csak „emlékben” őriz egy-két osztályt a hagyományos profiljából, de

a tanulók többsége már valamilyen „modern” szakmát tanul (például gépipari, építőipari, közlekedési iskolák), viszont olyan iskola is akad, amelyik teljes mértékben őrzi a hagyományos profilt, de új szerkezetben és új tartalommal folytatja az oktatást (például közgazdasági, egészségügyi iskolák).

A szakmastruktúra átalakulása minden esetben együtt járt az iskolák hagyományos technikai felszereltségének átalakításával (tanműhelyek és berendezéseik váltak feleslegessé, új tanműhelyekre és újfajta technikára lett szükség). Ez valamennyi esetben beruházásokat tett szükségessé, tehát bőven volt mire költeni a világbanki támogatást.

A szakmastruktúra átalakítása mellett a világbanki fejlesztés nem kevésbé fontos célja volt a szakmai oktatás tartalmi modernizációja. Ez egyrészt azt jelentette, hogy az új tanterveket fel kellett „frissíteni” új szakmai ismeretekkel, amelyek hiányoztak a régi szakközépiskolai tantervekből.

Fontos szempontja volt a tantervi modernizációnak az is, hogy az új tananyag a korábinál jobban feleljen meg a gazdaság aktuális igényeinek. Az új tantervek a szűk, speciális szakmai területre korlátozódnak helyett többoldalú személyiségformálásra törekedtek, vagyis személetükben is törekedtek a korszerűsége. Nagyobb öntevékenységre építenek, más szerepet szántak a pedagógusnak, mint a korábbi tantervek. Újdonság volt az is, hogy az új tantervek mindegyikében helyet kapott a pályaaorientáció, és némelyikben a tanulási technikák oktatása is. És végül az új tantervek közös jellemzője, hogy komplexebbek, mint a korábbi tantervek, mert az oktatáshoz szükséges taneszközök felsorolását is tartalmazzák.

A világbanki fejlesztés nemcsak szerkezeti és tartalmi megújulást, hanem pedagógiai módszertani fejlesztést is ígért. A módszertani újítások nemcsak a tanulók számára teremtettek új helyzetet, hanem a pedagógusok számára is, mert fel kellett adni a régi rutint és új módszereket kellett alkalmazni. Természetesen szakmacsoportonként, iskolánként, sőt ezen belül pedagógusonként is változó, hogy ki mennyire akart és volt képes előbbre jutni ebben a folyamatban. Az interjúk során a pedagógusok többsége egyetértett abban, hogy könnyebb a szakmai tantervek tartalmi modernizációját elvégezni, sőt még az iskolaszervezetet is könnyebb átalakítani, mint az iskolák tradícióit és a pedagógusok szemléletét, valamint az ehhez illeszkedő pedagógiai módszereket megváltoztatni.

A fejlesztés lebonyolítása

Mint már korábban említettük, a világbanki fejlesztés első szakaszában pályázati úton lehetett a programba bekerülni. A fejlesztés a Munkaügyi Minisztérium irányításával folyt, de az iskolák pedagógusainak aktív részvételével. Szakmacsoportok szerint összeállított „tantervkészítő teamek” dolgozták ki a tantervi programokat. A tantervkészítés során szoros együttműködés alakult ki az iskolák és az azonos szakos pedagógusok között. A tantervkészítő pedagógus teamek munkáját a Munkaügyi Minisztérium programirodája koordinálta. A szervezéshez sok minden hozzátartozott, például az is, hogy a tantervkészítés kezdetekor a minisztérium tantervkészítői tanfolyamot szervezett külföldi szakértőkkel.

A világbanki fejlesztés számos szempontból jelentett új helyzetet a programban részt vevő tanárok számára. Alapvető újdonságnak számított, hogy a tanterveket maguk a tanárok készítették, holott korábban legfeljebb alkalmazói lehettek a tanterveknek, de a tartalmukba és a minőségükbe nem volt sok beleszólásuk. A tanárok munka közben tanulmányozták meg a tantervkészítést. Többségük ezelőtt soha nem foglalkozott ilyesmivel.

Az azonos szakmacsoportban együtt dolgozó tanárok ugyan különböző iskolákból jöttek, de rendszeresen találkoztak Budapesten vagy valamelyik vidéki iskolában, és rendszeresen tartották a kapcsolatot egymással levelezés vagy telefon útján. A team-munka előnye volt az is, hogy az iskolák nem „felülről” kapták és ennek alapján bírálták a tanterveket, hanem mindegyik a magáénak érezte, hiszen konszenzussal fogadták el.

A tantervek előkészítését több iskolából toborzott népesebb csapatok végezték, a tantervek megírásában viszont már csak egy szűkebb csoport vett részt. Az elkészült tanterveket magukon a csapatokon és az iskolák tanárain kívül külföldi szakértők is véleményezték. A tantervkészítő tanárok 1999-es beszámolóiból az derült ki, hogy többségük lelkesen vett részt a munkában, és saját értékelése szerint is sokat tanult közben.

A világbanki tantervek elkészítésére rendkívül rövid idő állt rendelkezésre. A pályázatot 1991-ben írták ki, 1992-ben kezdődött el a tantervkészítő munka, és az 1993/94-es tanévben már el is indították az első világbanki osztályokat. A tanterveket természetesen tanítás mellett, szünetekben, illetve szabadidejükben készítették a tanárok, ami sok esetben megterhelő és nagyon fárasztó volt.

A közismereti tantervek más módszerrel készültek el, mint a szakmaiak. Először az Országos Közoktatási Intézetből rendelt a programiroda egy komplex közismereti tanterv-javaslatot, majd ezt megvitatták a világbanki szakközépiskolák tanárai, és különböző kifogásokra hivatkozva elutasították. Ezután létrehoztak a világbanki iskolák tanáraitól egy közismereti csapatot, és ők készítették egy másik tantervi-változatot. A közismereti tantárgyak ügyében hosszas tárgyalások és heves viták után végül is kompromisszumos megoldás született: kétféle változatot fogadtak el, amelyek alkalmazásáról a tanárok maguk dönthettek.

Az új közismereti tantervekkel szemben az volt a legfőbb követelmény, hogy a korábbi csökkentett értékű szakközépiskolai közismereti tananyagot gimnáziumi színvonalra emelje. Annak ellenére, hogy az elkészült közismereti tantervekkel a tanárok többsége elégedett, van, aki úgy látja, hogy a világbanki szakközépiskola minden igyekezet ellenére is „csak” szakközépiskola maradt, és kevesebb sikerrel készít fel a felsőfokú továbbtanulásra, mint a gimnázium.

Ugyancsak mindenki nagy reményeket fűzött a nyelvoktatás hatékonyságának javításához. Ezek a remények azonban kevés helyen teljesültek, pedig a hatékonyabb nyelvoktatás érdekében az iskolák sok mindennel próbálkoztak. Az új program keretében megváltoztatták a nyelvtanítás óraszámát és kimeneti követelményét (érettségi tárgy lett az idegen nyelv). Megváltozott a nyelvoktatás szervezeti formája is, és vannak iskolák, ahol nem osztályokon belül tanítják a nyelveket, hanem évfolyamszinten szerveznek csoportokat a nagyobb hatékonyság reményében. A nyelvoktatás hatékonyságának növelése céljából a világbanki iskolák multimédiás nyelvoktatási segédeszközöket is kaptak az oktatáshoz. Ezek felhasználására azonban sem az iskolák, sem a nyelvtanárok nem voltak eléggé felkészülve. Az általunk megkérdezett pedagógusok úgy látják, hogy a szakközépiskolai nyelvoktatás sikertelenségének csak kisebb részben a világbanki képzés, nagyobb részben a hazai nyelvtanárképzés és a hazai nyelvoktatási tradíció az oka. Növeli a gondokat, hogy a szakközépiskolákban kevés a nyelvtanár, nagyon nehezen tudnak jó nyelvtanárokat szerződtetni, mert nem tudják kellőképpen megfizetni őket.

A pedagógusok szerepe

A világbanki iskolákban 1999-ben átlagosan 68 főből állt a tantestület, és a tanárok nagy többsége (81 százaléka) főállású tanár volt. Jelenleg a tantestületeken belül a legnagyobb szakmai csoport a közismereti tanároké. Az 1994 óta lezajlott változásokat jelzi, hogy miközben a szakelméleti tanárok aránya nem változott, a szakoktatók aránya 18 százalékról 11 százalékra csökkent, a közismereti tanárok aránya (a nyelvszakosokkal együtt) 52 százalékról 60 százalékra nőtt.

A tantestületeknek több mint a fele női tanárokból áll. A legtöbb női tanárt az idegen nyelvi (84 százalék) és a közismereti (66 százalék) tanárok között találjuk. Feltehetően a világbanki képzés bevezetése is hozzájárult ahhoz, hogy az elmúlt öt év alatt az iskolák

tanárainak iskolázottsági szintje határozottan emelkedett. Nőtt az egyetemet végzettek és csökkent a középiskolai végzettséggel rendelkező tanárok aránya.

képzettség	1994 (%)	1999 (%)
nappali egyetem	48,9	60,8
esti egyetem	9,7	6,5
nappali főiskola	19,9	22,9
esti főiskola	13,1	6,4
középiskola	8,4	3,4
összesen	100,0	100,0

5. táblázat. A tantestületek összetétele képzettség szerint

A világbanki iskolák a tantestületek összetételét illetően kifejezetten stabilnak számítanak. Évente 4–5 pedagógus cserélődik (átlagosan a tantestületek 6 százaléka). Az elmúlt három évben ezekben az iskolákban sem nagyobb arányú pedagógus-elbocsátás, sem a tantestületek bővítése nem volt tapasztalható.

A világbanki iskolák igazgatóinak 76 százaléka férfi és 26 százaléka nő. Az iskolák vezetői pozícióiban tehát a férfiak tantestületi arányuknál jóval nagyobb arányban vannak képviselve. Az igazgatók 90 százaléka nappali egyetemet, 10 százaléka pedig esti egyetemet végzett. Főiskolai végzettségű pedagógust nem találtunk az igazgatók között. A világbanki iskolákban tehát az igazgatók képzettsége lényegesen magasabb a tantestületek átlagos képzettségi szintjénél (ahol a nappali egyetemet végzettek aránya csak 61 százalék). Az iskolák igazgatóinak a fele (48 százalék) közismereti, a másik fele (52 százalék) pedig szakmai tanár. Az esti vagy levelező tagozaton megszerzett egyetemi végzettség elsősorban a szakmai tanárból lett igazgatókat jellemzi (18 százalékuknak van ilyen végzettsége).

Az igazgatóknak csaknem a felét (41 százalék) még a rendszerváltás előtt nevezték ki. A legtöbben a második ciklusukat töltik az iskolák vezetőjeként, tehát csakúgy, mint a tantestületek összetétele, az iskolák vezetése is kiegyensúlyozottnak és stabilnak látszik. Az igazgatóknak közel fele korábban igazgatóhelyettes volt, több mint egynegyedük pedig tanárként dolgozott ugyanebben az iskolában.

1999-ben az igazgatók 57 százaléka látta úgy, hogy a pedagógusok számára is előnyt jelentett a világbanki program bevezetése. Ezen belül szinte minden igazgató megemlítette a pedagógusok továbbképzését és a tantervírás terén szerzett tapasztalatokat. Az igazgatók közül 94 százalék látta úgy, hogy a világbanki fejlesztés (tantervkészítés, továbbképzések, tapasztalatcserék stb.) jóvoltából javult a pedagógusok felkészültsége. Az igazgatók háromnegyed része gondolja úgy, hogy a világbanki program jóvoltából szervezett külföldi utazások is jelentősen javították a pedagógusok szemléletét és felkészültségét. Ugyanakkor alig akadt olyan igazgató, aki úgy gondolná, hogy a pedagógusok anyagilag is jól jártak a világbanki program bevezetésével.

Fontos szempontja volt a tantervi modernizációnak az is, hogy az új tananyag a korábbinál jobban feleljen meg a gazdaság aktuális igényeinek. Szempont volt az új tantervek összeállításánál az is, hogy a szűk, speciális szakmai területre korlátozódó ismeretátadás helyett többoldalú személyiségformálásra törekedtek. Az új tantervek szemléletükben is törekedtek a korszerűsége. Nagyobb öntevékenységre építenek, más szerepet szántak a pedagógusnak, mint a korábbi tantervek.

előnyök	az esetek (%)
továbbképzés	94,3
külföldi utazás	77,1
jobb képességű gyerekek	38,6
több siker a munkában	34,3
több kereset	2,9
összesen	100,0

6. táblázat. Milyen előnyökkel járt a pedagógusok számára a program bevezetése? (N=70)

Az igazgatóknak több mint az egyharmada (39 százalék) gondolta úgy, hogy a pedagógusok előnyösebb helyzetbe kerültek a világbanki program jóvoltából, mert a program bevezetése óta jobb képességű (jobban megválogatott) gyerekeket taníthatnak, s így több sikert érnek el munkájuk során. Ebben a tekintetben igen nagy a különbség településenként. Az igazgatók szerint elsősorban a kisebb települések iskolái számára hozott jelentős változást a felvételi szelekció lehetősége.

A világbanki képzés bevezetését minden iskolában tantestületi viták előzték meg, mert a reformnak szükségképpen akadtak ellenzői és támogatói. A támogatók főként az iskolák vezetői voltak (akik úgy gondolták, hogy a fejlesztésben való részvételből az iskola is és a tanulók is csak profitálhatnak), az ellenzői pedig főként olyan pedagógusok, akik az iskola hagyományainak, jól bevált rutinjának megváltozásától féltek, illetve aggódtak a reform előkészítetlensége, szervezetlensége és kidolgozatlansága miatt.

A világbanki programmal kapcsolatos ellentétek nemcsak a konzervatív szellemiségű és a progresszív tanárok csoportjai között jelentkeztek. Legalább ilyen jelentős volt a szakmai és a közismereti tanárok ellentéte. Végül is a fejlesztés szerencsésen alakult abból a szempontból, hogy egyik csoport sem járt különösen rosszul. Kétségtelen, hogy az anyagi támogatás előnyeiből és a tanterv, illetve a tankönyvírásban való közreműködés érdemeiből a szakmai tanároknak jutott több, de a világbanki modell mind időben, mind presztízsből növelte a közismereti képzés és ezáltal a közismereti tanárok jelentőségét. Legrosszabbul a gyakorlati oktatók jártak, akiknek az új képzési modell első négy évében nem sok szerep jutott.

Ma már a képzésben részt vevő iskolák számára egyértelmű, hogy a világbanki képzés bevezetése átstrukturálta a tantestületek belső viszonyait és megváltoztatta a tanárok presztízst. Ezekben a szakmai iskolákban korábban a legfontosabb (legnagyobb presztízst) tanárok a szakmai tanárok voltak. A világbanki képzés bevezetése után viszont a szakmai tanároknak az első négy évben alig volt órájuk, s így nem lehettek osztályfőnökök sem. A korábban nem túl sokra becsült közismereti tanárok szerepe viszont megnőtt, a tantestületek belső hierarchiája megváltozott.

A világbanki képzés bevezetése következtében jobban megoszlik a különböző szakos tanárcsoportok felelőssége. Mivel I–IV. osztályig a közismereti tantárgyak vannak túlsúlyban, ilyenkor a képzésben a közismereti tanárok szerepe értékelődik fel, a szakmai specializációt tartalmazó V–VI. év viszont elsősorban a szakmai tanárok felelőssége lett. Számos iskolában előfordult, hogy az új szakmák bevezetése miatt gyakoribb lett az óradó tanárok alkalmazása. Ez részben abból is fakadt, hogy az iskolák egyre kevésbé voltak képesek megfizetni, illetve „megtartani” a jól felkészült szakmai tanárokat, akik a piaci szférában is képesek boldogulni.

Az első években a világbanki osztályok a kísérletnek kijáró megkülönböztetett figyelmet élveztek az iskolák vezetői részéről. Válogatott tanárok tanították ezeket az osztályokat. A „válogatottság” az érintett tanároknak előnyt, az ebből kimaradóknak pedig hátrányt jelentett. A nagyobb presztízst mellett a pedagógusok számára többletmunkát és felkészülést is jelentett a világbanki képzésben való közreműködés, akár csak tanításról, akár a tanterv- és tankönyvírásban való részvételről volt szó. Alkalmazkodási kényszert

jelentett az is, hogy – mint már korábban említettük – a világbanki képzés pedagógiai módszertani szempontból is újdonságot hozott. A lexikális ismeretátadás helyett a problémamegoldást állította előtérbe. Ez a változás a hagyományos tekintélyelvű tanár-szerepet is kikezdté és a tanár partneri szerepét tette kívánatossá.

A világbanki képzés V–VI. éve is új pedagógiai, módszertani problémákat vetett fel. A régi osztályok struktúrája ilyenkor felbomlik (az érettségi után felsőfokon továbbtanulók miatt olykor két-három IV-es osztályból tudnak egy V. évet szervezni), illetve az iskola tanulóihoz más iskolákban érettségizettek is csatlakoznak. Az érettségizett 18 éves tanulók már felnőttnek számítanak, akiknek az oktatása során a középiskolában megszokott pedagógiai módszerek már nem alkalmazhatók.

A világbanki képzés bevezetése sok iskolában járt együtt a tantestületekben személycserékkel. Nemcsak arról volt szó, hogy az újonnan bevezetett szakmákhoz új szakemberekre volt szükség, hanem az is előfordult, hogy szakoktatók vagy alacsony képzettségű tanárok váltak feleslegessé, és el kellett küldeni az iskolából azokat a tanárokat, akik nem voltak hajlandók a világbanki program bevezetésével járó többletmunkára, illetve továbbképzésre.

Egy oktatási reform, mivel nagy rendszert és sok intézmény működését érinti, a világon mindenütt nagyon sok pénzbe kerül. Magyarország ebben a tekintetben kivételt jelentett. Ahhoz képest, hogy a kilencvenes években bevezetett oktatási reformok milyen nagy mértékben alakították át az oktatás tartalmát, szerkezetét, sőt az intézmények működését is, rendkívül alacsony összegre rúgtak az anyagi befektetések. Az olcsóság nyitja az volt, hogy a „demokratikus” oktatásirányítás szellemiségének jegyében a munka dandárját a pedagógusokkal végeztették el, rendkívül szerény honoráriumok ellenében.

A világbanki fejlesztés, a tantervek megírását és kipróbálását is beleértve, elsősorban a tanárok munkája volt. Ehhez képest anyagi előnyökben elsősorban az iskolákat részesítették, a képzés hasznélvezői pedig elsősorban a tanulók voltak. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy ezzel a fejlesztéssel mindenki jól járt, csak a pedagógusok nem. A világbanki programok kipróbálásáért (bármennyi pluszmunkát is jelentett) semmilyen honorárium nem járt. A tantervi programok elkészítéséért a pedagógusok részeshltek ugyan anyagi juttatásban, de ez valamennyiük véleménye szerint jóval kevesebb volt, mint amennyit megérdemelték volna.

Lelkedésből erkölcsi elismerésért dolgozni természetesen nagyon szép dolog, de nem egy olyan szakmában, amelynek az átlagfizetései sokszorosán alatta maradnak a gazdasági szférának. A világbanki program keretében túlórázó, szabadidejükben és szabadságuk ideje alatt tanterveket író pedagógusoknak ugyanis még óraadást vagy egyéb mellékállást is kellett vállalniuk ahhoz, hogy megélhetésüket biztosítani tudják.

Mindamelllett a világbanki fejlesztésben a pedagógusok nemcsak erkölcsileg voltak érdekelve. Többségük pontosan tudta, hogy ha iskolája nem szánja rá magát erre a fejlesztésre illetve a szakképzés modernizálására, előbb-utóbb életképtelen, felesleges intézménnyé válik, és becsukhatja a kapuit.

A program értékelése

Az igazgatók és a pedagógusok is egyetértettek abban, hogy a világbanki program „hasznélvezői” elsősorban a tanulók voltak. Az igazgatók szerint az új program a tanulók szempontjából főként a nyelvoktatás (84 százalék) és a közismereti képzés (83 százalék) színvonalának a javulásában hozott pozitív változást. Viszonylag kevés vezető (az igazgatók fele) látott pozitív változást a szakelméleti képzésben, és még kevesebb (az igazgatók alig egyharmada) a gyakorlati képzésben.

A tanulók perspektíváit illetően az igazgatók többsége a világbanki program bevezetésének legfőbb pozitívumát a továbbtanulási esélyek javulásában látta (61 százalék). En-

nél jóval kevesebben gondolták úgy, hogy a tanulók profitálnak abból, ha a tanulmányi idő megnövelése miatt később lépnek ki a munkaerőpiacra (36 százalék), és még kevesebben gondolták azt, hogy a világbanki program bevezetése javította a tanulók elhelyezkedési esélyeit (21 százalék).

Bevallottan vagy anélkül, a világbanki iskolák igazgatói és tanárai nemcsak azt remélték ettől a programtól, hogy modernizálja a szakképzést és javítja a közismereti képzés hatékonyságát, hanem azt is, hogy a jobb minőségű oktatással vonzóbbak lesznek az iskolák a szülők és a gyerekek számára, vagyis sikerül stabilizálni tanulólétszámaikat, sőt a tanulók képesség és teljesítmény szerinti összetételén is javíthatnak valamit.

Mivel a világbanki képzés számos előnyt, például jobb továbbtanulási esélyeket kínál a gyerekeknek, a programot bevezető iskolák a jelentkezők körében egyre népszerűbbé váltak. Míg a hagyományos osztályokban a vizsgált hat év alatt a felvettekéhez képest a jelentkezők aránya majdnem felére csökkent, a világbanki osztályokban több mint másfélszeresére növekedett. Ennek különösen azért volt nagy jelentősége, mert ugyanebben az időszakban az egyházi és alapítványi iskolákkal, illetve a 6 és 8 osztályos gimnáziumi képzés beindításával növekedett a középfokú oktatásban az iskolakínálat, miközben a demográfiai hullámvölgy miatt fokozatosan csökkent a középiskolákba jelentkező korosztályok létszáma. Vagyis a világbanki program bevezetése kétségtelenül hozzájárult az iskolák tanulólétszámának és ezzel stabilitásának megőrzéséhez.

tanév	szakközép (%)	világbanki (%)
1993/94	100,0	100,0
1994/95	91,8	124,0
1995/94	72,2	119,1
1996/97	74,7	139,0
1997/98	66,5	143,1
1998/99	57,1	167,3

7. táblázat. A jelentkezők arányának változása a világbanki képzés bevezetése óta az első év százalékában (N=70)

A felvételi szelekció lehetősége a világbanki iskolákban is a jelentkezők számának változásához igazodott. A világbanki program népszerűsége egyre szigorúbb felvételi szelekciót tett lehetővé. Természetesen szakmánként is mindvégig jelentős volt az eltérés a szelekció lehetőségét illetően. A világbanki képzés bevezetése óta folyamatosan a vendéglátóipari, a vegyipari és a közgazdasági iskolák számítottak a legkeresettebbnek és a mezőgazdasági és közlekedési iskolákba akadt a legkevesebb jelentkező. Ugyanakkor az elmúlt hat év alatt jelentősen megnőtt a gépipari, az informatikai és a humánegészségügyi iskolákban is a szelekció lehetősége. A jelentkezők számával, illetve a felvételi szelekció lehetőségével függ össze az is, hogy a világbanki iskolák hagyományos szakközépiskolai osztályaiba 1998-ban 3,7-es átlaggal vették fel a jelentkezőket, a világbanki osztályokba pedig 3,8-es átlaggal. Szakmánként azonban jelentősek voltak az eltérések. A legjobb tanuló gyerekeket az informatikai, a közgazdasági és a kereskedelmi szakmákra sikerült felvenni, a leggyengébbeket pedig a mezőgazdasági, a környezetvédelmi és az egészségügyi szakmákra.

A világbanki képzés keresettségét jelzi, hogy a felvételik során ezekben az osztályokban lényegesen szigorúbb feltételeket szabtak az iskolák. Míg ugyanazon iskolák hagyományos szakközépiskolai osztályaiba legtöbbször csak az általános iskolai tanulmányi eredményt nézték meg, a világbanki osztályokba való bejutáshoz az iskolák közel felében írásbeli és 16 százalékában szóbeli felvételi vizsgát is kellett tenniük a tanulóknak. (8. táblázat)

A felvételi szelekció lehetősége a világbanki osztályokban szükségképpen javította a tanulók társadalmi összetételét is. Az igazgatók szerint jelenleg a hagyományos szakközép-

felvételi	szakközép esetek %	világbanki esetek %
írásbeli vizsga	18,6	44,3
szóbeli vizsga	5,7	15,7

8. táblázat. Felvételi eljárások gyakorisága az 1998/99-es tanévben (N=70)

iskolai osztályokba majdnem kétszer annyi „problematicus” (felzárkóztatást vagy speciális pedagógiai bánásmódot igénylő) gyerek jár (hátrányos helyzetű, veszélyeztetett, cigány), mint a világbanki osztályokba. A tanulók társadalmi összetételében mutatkozó különbségekre utal az is, hogy a hagyományos szakközéiskolai osztályokból a program bevezetésekor még 10 százalék körül volt a lemorzsolódó tanulók aránya (azóta ez is fokozatosan csökkent), a világbanki osztályokban viszont lemorzsolódás csak elvétve fordult elő.

Az igazgatók szerint a világbanki képzés a vártnál több pozitívumot hozott az iskoláknak. Az igazgatók kétharmada említette a világbanki képzés pozitívumai között a finanszírozási előnyöket. A fejlesztéssel járó anyagi támogatás jelentőségét növelte, hogy egy kifejezetten pénzhiányos időszakban került rá sor, amikor a szakképzési rendszer egyéb intézményei mindennapos működési gondokkal küszködtek. Hozzájuk képest ebben az időszakban a világbanki iskolák kivételezett helyzetet élveztek. Az anyagi támogatást nem pénzben, hanem eszközfejlesztés formájában kapták meg. Egy-egy iskola az általa bevezetett világbanki szakmáknént körülbelül 10 millió Ft eszközfejlesztéshez jutott.

Az eszközfejlesztésre szánt pénzt szakmáknént egyenlő arányban osztották el, ami azt jelentette, hogy egy kevésbé eszköz-igényes szakmában ez nagyon látványos fejlesztést jelentett, egy eszközigényesebb szakma esetében viszont jóval kevesebbet.

Az eszközfejlesztésre elnyert pénzt az iskolák többsége informatikai eszközök, számítógépek vásárlására költötte. Ennek részben az volt az oka, hogy a világbanki fejlesztés keretében nagyon sok iskola vezette be az informatikai oktatást, részben pedig az, hogy a kilencvenes évek elején a szakközéiskolák még nagyon hiányosan voltak felszerelve számítógépekkel. (A Sulinet-program, amely komoly változást hozott ebben a tekintetben, csak 1996-ban kezdődött el.) A világbanki programban részt vevő iskolák a kilencvenes évek elején ezzel a fejlesztéssel a többi iskolához képest a számítástechnikai felszereltséget illetően az élvonalba kerültek.

Az eszközfejlesztés módjával az iskolák már korántsem voltak ilyen elégedettek. A világbanki program keretében a minisztérium tendert írt ki az eszközfejlesztésre, és a nyertes cégtől vásároltak valamennyi iskola számára számítástechnikai eszközöket. Az eljárással a pedagógusok többsége elégedetlen volt. Véleményük szerint ugyanezeket az eszközöket kedvezőbb áron is be lehetett volna szerezni. Nemcsak a beszerzett eszközök árával voltak az iskolák elégedetlenek, de gyakran a beszerzés módja az eszközök használhatóságát is rontotta. Az iskolák „papíron” rendelték meg az eszközöket, és gyakran csak a szállítás után derült ki, hogy mit is kaptak valójában. Volt olyan szakmacsoport, ahol nem az egyes iskolák, hanem az igények összegyűjtése alapján a szakmacsoport rendelte meg egységesen az eszközöket. Így fordulhatott elő, hogy volt olyan iskola, amelyik olyan eszközt kapott, amilyen már volt neki, vagy amilyenre egyáltalán nem volt szüksége.

A világbanki fejlesztésben való részvétel azzal a feltétellel is járt, hogy az iskolafenntartó önkormányzatnak nyilatkoznia kellett arról, hogy a fejlesztés ideje alatt anyagi hozzájárulást vállal. Erre nemcsak azért volt szükség, mert a világbanki támogatásból nem telt ki a fejlesztés teljes költsége, hanem azért is, mert a Világbank nem kockáztathatta

Az eszközfejlesztésre szánt pénzt szakmáknént egyenlő arányban osztották el, ami azt jelentette, hogy egy kevésbé eszköz-igényes szakmában ez nagyon látványos fejlesztést jelentett, egy eszközigényesebb szakma esetében viszont jóval kevesebbet.

meg, hogy olyan iskolákba investál, amelyeknek a fenntartása bizonytalan. A fenntartói garanciára a pályázati időszakban valamennyi önkormányzat ígéretet tett, de mivel a fejlesztés hosszú évekig tartott, és közben az önkormányzatok pénzügyi helyzete fokozatosan romlott, nem minden önkormányzat tartotta be az ígéretét. Ami az iskolafenntartásra vonatkozó kötelezettséget jelenti, ezt valamennyien teljesítették (egyetlen világbanki iskolát sem zártak be vagy szerveztek át a fejlesztés ideje alatt), de a fejlesztéshez ígért extra támogatást már nem minden településen kapták meg az iskolák.

Kétségtelen, hogy a világbanki programban részt vevő iskolák kiemelt pénzügyi támogatást kaptak, de a fejlesztésre olyan időszakban került sor, amikor az oktatási rendszer súlyos anyagi válsághelyzettel küszködött. Így a fejlesztéssel járó támogatás ellenére szinte minden világbanki iskolában állandósultak a pénzügyi gondok. Az iskolák fenntartása az önkormányzatoknak permanens terhet jelentett, és ahol csak lehetett, takarékoskodni igyekeztek.

A világbanki fejlesztés keretében történt iskolai beruházások a technikai felszereltség tekintetében sok éves lemaradást segítettek behozni, és sokat lendítettek az iskolák felszereltségének korszerűsítésén. Mindamellet ez mégis csak egyszeri beruházást jelentett, amit a jelenlegi technikai fejlődés tempója mellett legalább öt évenként meg kellene ismételni. Ehhez képest vannak olyan iskolák, ahol jelenleg nemcsak az alkalmazott technika folyamatos korszerűsítése okoz gondot, hanem a működtetésére sincs elég pénz. Jó néhány iskolában elmondták, hogy hiába szerelték fel modern technikával a világbanki program jóvoltából az iskolákat, ha olyan szegények, hogy ezt a technikát nem tudják az oktatás során alkalmazni.

1999-ben az igazgatók úgy gondolták, hogy a világbanki fejlesztés minőségi szempontból is jól tett iskoláiknak. 59 százalékuk mondta azt, hogy az új modell bevezetése óta javult a képzés színvonala. Korántsem ilyen elégedettek az igazgatók az új tanterveket és tankönyveket illetően. A világbanki képzés előnyei között a korábbanál jobb tanterveket csak 39 százalékuk, a tankönyveket pedig mindössze 14 százalékuk említette, vagyis a fejlesztés során elkészült taneszközökkel az igazgatók többsége nem látszik elégedettnak.

A pedagógusok szerint a világbanki iskolák számára a programban való részvétel elsősorban azzal az előnnyel járt, hogy ezeket az iskolákat sem a gazdasági környezet változása, sem a finanszírozási válsághelyzet nem érintette olyan súlyosan, mint a többi szakképző intézményt, vagyis ennek a fejlesztésnek a segítségével sikerült „túlélniük” a rendszerváltást követő nehéz éveket. Emellett kétségtelenül jelentős pozitívumot hozott a világbanki programmal „begyűrűző szemléletváltás”, ami részben a külföldi tapasztalatok, részben pedig a fejlesztés során összegyűjtött új ismeretek jóvoltából ezeket az iskolákat a szakképzés „élvonalába” emelte.

Az elvitathatatlan intézményi előnyök közé tartozott az is, hogy ezekben az iskolákban viszonylag korán megtörtént a szakmastruktúra és a szakmai oktatás tartalmának a modernizációja, ami később valamennyi szakmai iskola számára elkerülhetetlennek bizonyult.

Az interjúk során a pedagógusok az intézményi előnyök közé sorolták azt a „fejlesztési rutint” és tapasztalatot is, amely nélkül manapság már nem képzelhető el egy jól prosperáló iskola működtetése.

A fejlesztés problémái

Annak ellenére, hogy az igazgatók és a pedagógusok többsége mind a tanulók, mind az iskolák szempontjából pozitív hatásúnak ítélte a világbanki fejlesztést, jó néhányan negatív tapasztalataikat is megfogalmazták.

A problémák egy része magából a modell szerkezetéből fakad. A pedagógusok egyik csoportja azért fogalmazott meg kritikai megjegyzéseket a világbanki modellel kapcsos-

latban, mert nosztalgiai vannak a hagyományos szakközépiskolai képzést illetően, és lényegében soha nem értett egyet az új modell bevezetésével, csak legfeljebb elfogadta egyéb (például anyagi) „előnyök” kedvéért. Másik csoportjuk viszont amellett, hogy egyetért az új modell bevezetésének szükségességével, tisztában van az „árával”, vagyis azzal, hogy az új modell bevezetésének szükségképpen „áldozatául estek” a régi szakközépiskolai képzés pozitívumai.

A pedagógusok által megfogalmazott hátrányok közül az egyik az, hogy úgy látják, hogy a világbanki modell bevezetésének következményeként csökkent a tanulók szakmai képzettségének színvonala. A pedagógusok annak a kifogásuknak is hangot adtak, hogy az előkészítő szakaszban a szakmai képzésen belül csökkent a gyakorlati képzés jelentősége. Ezzel összefüggésben többen megfogalmazták azt is, hogy elméletben is nehezebb a szakmát megtanítani a gyerekeknek, ha hiányzik a szakmai gyakorlatból származó tapasztalatuk.

Többen megfogalmazták azt a „kimeneti” hátrányt is, hogy a hagyományos szakközépiskolai képzéssel ellentétben az új modell szerint négy éves tanulás után a gyerek csak érettségit kap, szakmunkás-bizonyítványt nem. Valamint azt is, hogy a gyerekek csalódottak, mert szakmai iskolába iratkoznak be, ahol két évig egyáltalán nem tanulnak szakmai ismereteket.

A pedagógusok egy része úgy látja, hogy miközben a világbanki tantervek követelményei még mindig magasabbak a gimnáziumi követelményeknél, négy év után csak olyan érettségit tudnak adni az iskolák, amely a felsőfokú továbbtanulás szempontjából még mindig nem egyenértékű a gimnáziumi érettségivel.

A világbanki modell magában hordozza azt az ellentmondást is, hogy az a tanuló, aki tovább akar tanulni, feleslegesnek érzi a szakmai alapozó és a szakmára előkészítő képzést, vagyis a szakmai tantárgyak megtanulását nem igazán ambicionálja. Aki viszont szakmára készül, annak a számára „felesleges” időtöltésnek látszik a hosszúra nyújtott általános képzési idő. Néhány pedagógus azt is megfogalmazta, hogy a világbanki modell bevezetésével olyan hosszúra nyúlt a középiskola, hogy ezalatt a hagyományos képzéssel már főiskolai diplomát is lehetne szerezni.

A pedagógusok által felsorolt problémák egy másik része nem a képzési modell, hanem a fejlesztés újdonságából származik. A világbanki fejlesztés a magyar oktatási rendszerben példátlanul új fejlesztési módszernek számított. Eddig az iskolák ahhoz voltak szokva, hogy „felülről jöttek az irányelvek”, vagyis megmondták nekik, hogy mit és hogyan kell csinálni, és ők végrehajtották. Ez a programfejlesztés azonban valóban az iskolák pedagógusainak a közreműködésével zajlott, vagyis a fejlesztés közben nemcsak az iskolák voltak bizonytalanok, hanem a minisztérium maga is bizonytalan volt afelől, hogy mit és hogyan kell csinálni.

A világbanki program bevezetését számos szervezési probléma is nehezítette. A fejlesztésben közreműködő iskolák egyik legsúlyosabb gondja a bizonytalanság volt. Ez nemcsak a fejlesztés újdonságából fakadt, hanem abból a döntésből is, hogy az első világbanki projekt (amelyben a vizsgált iskolák részt vettek) csak az első négy éves ciklusra vonatkozott. Tudvalevő, hogy ez a szakasz csak a szakmai orientációt és a szakmai oktatásra való felkészítést foglalja magában, a szakmai specializációt nem. Ez gyakorlatilag azt jelentette, hogy a fejlesztésben részt vevő pedagógusok oly módon készítették el az első négy évre a szakmai tanterveket, hogy nem tudták pontosan, mi következik az előkészítő szakasz után, vagyis hogy a szakmai specializáció tantervei mit tartalmaznak. Sok pedagógus véleménye szerint megnyugtatóbb lett volna a programban résztvevők számára, ha a szakmai tantervek a két szakaszra vonatkozóan párhuzamosan készülnek el.

Nemcsak a szakmai tantervek készültek bizonytalanságok közepette, de a képzést magát is így kezdték el, majd így is folytatták az iskolák, kibocsátva az első érettségiző évfolyamokat. Felvételünk idején még mindig nem voltak egyértelműek a szakmai spe-

cializáció végére vonatkozó követelmények. Lényegében arról volt szó, hogy az iskolákban a tanulók már elérték a specializációs szakaszt, de az ehhez szükséges új tantervek még nem készültek el. Végül is iskolánként, illetve szakmacsoportonként különböző módon vagy egy-egy OKJ-s szakmával, vagy a hagyományos technikusképzéssel „fejleszték” meg az alapozást, és ez lett a „specializáció”. Ez a bizonytalanság nemcsak a pedagógusok iskolai munkáját nehezítette, de annak a feladatuknak sem tudtak megfelelni, hogy a szülőket kielégítően tájékoztassák. Előfordult, hogy a szülők számára még az sem volt egyértelmű, hogy a gyerekek a IV. év végén nem kapnak szakképesítést, csak érettségi bizonyítványt

A világbanki fejlesztés problémáinak egy másik része az elkészült tantervek minőségi hiányosságaiból fakadt. Szakmacsoportonként elég nagy különbségek voltak már a tantervkészítés során az együttműködésben is, a tantervek minőségében is és gyakorlati megvalósításukban is. Például az informatika szakmacsoportban különösen nagy volt a bizonytalanság, mert sok olyan (például gépipari) iskola vezetett be, ahol ez teljesen új

A világbanki modell magában hordozza azt az ellentmondást is, hogy az a tanuló, aki tovább akar tanulni, feleslegesnek érzi a szakmai alapozó és a szakmára előkészítő képzést, vagyis a szakmai tantárgyak megtanulását nem igazán ambicionálja. Aki viszont szakmára készül, annak a számára „felesleges” időtöltésnek látszik a hosszúra nyújtott általános képzési idő. Néhány pedagógus azt is megfogalmazta, hogy a világbanki modell bevezetésével olyan hosszúra nyúlt a középiskola, hogy ezalatt a hagyományos képzéssel már főiskolai diplomát is lehetne szerezni.

szakterületnek számított. A tantervek „természetéből” következik, hogy minőségük csak a tanítási gyakorlat közben mérhető. A világbanki iskolák tantervfejlesztő pedagógusai is hamar ráébredtek, hogy a tantervek folyamatos átalakításra szorulnak, mert hibáik csak az alkalmazás közben derültek ki. Az elkészült tantervek legfőbb hibájának a pedagógusok a maximalizmust látják. Túl sok a tananyag, az adott tanítási időben túl sok mindent kellene megtanítani a gyerekeknek.

A tantervi követelmények „túlmeretezése” nemcsak a pedagógusok maximalizmusából fakadt, hanem abból is, hogy a tantervkészítők számára nem volt teljesen áttekinthető a szakmai képzés egésze, tehát nem tudták pontosan megítélni, hogy mit kell a gyerekeknek az első négy évben megtanítani, és mi maradhat a specializáció idejére. Végül is a bizonytalanság és a maximalizmus együttes következményeként a világbanki tanterveket a pedagógusok egy része kifejezetten úgy értékeli, hogy túlterhelik a gyerekeket, és még magasabbak lettek a követelmények, mint a hagyományos szakközépiskolában voltak. Több pedagógus véleménye szerint bátrabban kellett volna csökkenteni a tananyagot és több módszertani újítást kellett volna bevezetni.

A fejlesztés során a pedagógusok többsége számára mégsem a tantervírás vagy a tantervek minősége jelentette a leg súlyosabb problémát, hanem azok a gondok, amelyek a program gyakorlati alkalmazása során az iskolákban jelentkeztek. A gyakorlati problémák egy része abból fakadt, hogy mint a hazai oktatási fejlesztésekhez általában, a világbanki fejlesztéshez is hiányoztak a megfelelő feltételek. Miután az új képzési modell megnövelte a képzési időt, az iskoláknak a korábbinál több tanteremre és több tanárra lett szükségük. A tanteremhiány az iskolák közel felében (40 százalékában) okozott gondot, a tanárhiány pedig majdnem egyharmaduk (31 százalékuk) esetében.

A világbanki képzés elvitathatatlan előnyei közé tartozik, hogy az osztályok között nagyobb a lehetőség az átjárhatóságra, és több a lehetőség a pályakorrekcióra. A negyedik év elvégzése, illetve az érettségi után a gyerekek még dönthet arról, hogy milyen specializációt választanak.

zációban vesz részt. Ebből adódik azonban az is, hogy van olyan világbanki tanuló, akitől már a harmadik évfolyamon kiderül, hogy egészen más érdeklődésű, nem az a szakma, amelynek a szakmacsoportjába beiratkozott. Ilyenkor az érdeklődésének megfelelő fakultációban vehet részt, és továbbtanulhat olyan irányban, amilyenben akar, akár egy gimnazista társa.

Ez a gyerekek számára kétségtelenül előnyös helyzet azonban súlyos szervezési gondot jelent az iskolák számára. Az első évben a beiskolázásnál ugyanis még nem tudhatja az iskola, hogy V–VI. évben milyen szakmából tud majd specializációs osztályokat indítani (mire lesz elég jelentkező), tehát nem tudja előre, hogy milyen szakmát ígérhet a szülőknek és a gyerekeknek.

Valamennyi iskolában súlyos gondot jelent a specializációs szakasz megszervezése. Miatán a korábbinál magasabb színvonalú a közismereti képzés, sok az érettségi után továbbtanuló gyerek. Ilyenkor a „maradékból” és „külsősökből” (például gimnazistákból) kell megszervezni az V. évfolyamot. Gondot jelent az iskolák gyakorlatában az is, hogy hogyan tegyenek különbséget az iskolák a világbanki osztályokban érettségizett, szakmai előképzettséggel rendelkező saját tanítványaik és a „sima” érettségivel szakmatanulásra jelentkező gimnazisták között. A pedagógusok egy része igazságtalannak tartja, hogy a világbanki képzés négy éve után ugyanolyan specializációs képzésben kell résztvennie a gyerekeknek, mint annak a gimnáziumi érettségivel rendelkezőnek, aki sem pályaaorientációs, sem szakmai alapozó képzést nem kapott. Ebben eltérések vannak az iskolák között, mert van olyan iskola, amelyik oly módon tesz különbséget előképzettség szerint, hogy a világbanki képzésben résztvevőket a technikumi képzés második évfolyamára veszi fel, vagyis beszámítja a pályaaorientációt és az alapozó képzést a technikus képzésbe. Olyan iskola is van, amelyik felmentést ad a világbanki osztályokban végzett V. éves gyerekeknek bizonyos szakmai órák látogatása alól.

A különböző helyekről „toborzott” végzős osztályok színvonala (képesség és teljesítmény szerinti összetétele) is romlik. A legjobb teljesítményű gyerekek IV. után továbbtanulnak, és a szakképző évfolyamokon a „maradék” olyan gimnazistákkal egészül ki, akiket ugyancsak nem vettek fel felsőfokra.

A világbanki iskolák igazgatói szerint majdnem az iskolák felében a program gyakorlati megvalósítása során a legtöbb gondot az okozta, hogy késett az új tankönyvek elkészítése. Az új tankönyvek késésének több oka volt. Ezek közül az látszik a legfőbbnek, hogy az új tantervek is csak az utolsó pillanatban készültek el, amelyekhez a tankönyveknek illeszkedni kellett volna. A tankönyvek késésének a másik oka az volt, hogy a szakmai tankönyvek többségét azok a tanárok írták, akik a tantervfejlesztésben is részt vettek, és egyszerűen képtelenek voltak párhuzamosan, a tanítás mellett elvégezni a kétféle munkát. Hátráltatta (vagy legalábbis nem túlzottan serkentette) a munkát az is, hogy a tankönyvírás finanszírozásának a rendszere nem volt eléggé átgondolt, legalábbis a tankönyvíró pedagógusok elégedetlenek voltak vele. Végül is szakmánként, sőt tantárgyanként is változó volt, hogy mikor készültek el az új tankönyvek, és miből alakult ki tartós tankönyvhiány.

A tankönyvek hiánya nem érte váratlanul a pedagógusokat. Többen elmondták, hogy a tankönyvhiány régi problémája a szakképzésnek, mert a tantervek mindig gyorsabban változtak, és a tankönyvkiadás ezt nem tudta követni. Annak ellenére, hogy a tankönyvhiány a pedagógusok egy része számára „megszokott” volt, sokaknak volt az a véleménye, hogy a világbanki képzés esetében különösen fontosak lettek volna a tankönyvek, mert újfajta tananyagot kellett tanítani, és új szakmákat vezettek be az iskolák, amelyekhez nem voltak elég jól felkészült és eléggé tapasztalt tanárai.

Az új tankönyvek késéséből fakadó problémákat az iskolák részben úgy hidalták át, hogy az új tantervekhez régi, olykor 20–30 éves tankönyveket alkalmaztak. A tankönyvpótlás közkeletű módja volt, hogy a tanárok különböző tan- és szakkönyvekből

jegyzeteket ollóztak össze, ezekből „vázlatot” készítettek, vagy diktáltak a gyerekeknek, és ennek alapján tanítottak. Voltak olyan szakmacsoportok is, ahol a megfelelő tankönyvek pótlása úgy történt, hogy külföldi könyveket fordítottak le magyarra.

Perspektívák

A nehézségek és a hiányosságok ellenére a világbanki programmal az igazgatók és a pedagógusok többsége elégedettnek látszik. Amikor arra kértük az igazgatókat, hogy a világbanki modellt illetően foglalják össze eddigi tapasztalataikat, kétharmaduk mondta azt, hogy a világbanki fejlesztést megfelelő irányúnak tartja, és csak egyharmaduk vélekedett úgy, hogy jobb irányba is történhetett volna a változtatás. Megnyugtatónak látszik, hogy egyetlen olyan igazgató sem akadt, aki a világbanki fejlesztést teljesen elhibázottnak tartaná.

Az igazgatók elégedettségét jelzi az is, hogy arra a kérdésünkre, hogy mi a tervük a világbanki képzéssel kapcsolatban, 84 százalékuk válaszolta azt, hogy teljesen át akar térni az iskola erre a képzési formára, és mindössze az iskolák 16 százaléka kívánja részben ezt, részben pedig a hagyományos szakközépiskolai képzést folytatni. A világbanki szakközépiskolák fejlesztési rutinját, pályázati tapasztalatait és vállalkozási hajlandóságát jelzi, hogy 60 százalékuk jelenleg is részt vesz valamilyen nemzetközi fejlesztési programban.

A világbanki program sikerét jelzi, hogy az első pályázaton nyertes 70 iskolának számos követő iskolája akadt. A követő iskolák egy része központi támogatás nélkül, egy másik része pályázati úton elnyert Phare-támogatással kapcsolódhatott a programhoz. A szakképzés fejlesztésének ezen a területén az iskolák és az oktatási kormányzat ambíciója szerencsésen egybeesett. Mindezek eredményeként 1999-re legalább néhány osztály erejéig minden szakközépiskola áttért a világbanki modellre. A fejlesztés azonban még nem fejeződött be. 1999-ben elkezdődött a világbanki fejlesztés szakmai specializációra vonatkozó szakasza. (A. komponens) A világbanki program első fázisában részt vevő iskolák többsége kifejezetten igényelte, hogy ebben a projektben is részt vegyen.

A világbanki tantervek elkészítése és a program megvalósítása nem csupán a szakmai iskolák egy részének átalakítását célzó program volt, hanem az egész magyar oktatási rendszer reformfolyamatába illeszkedett. Alig próbálták ki az iskolák egy-két évfolyamon a világbanki tanterveket, máris megjelent az 1996-os oktatási törvénymódosítás, amely valamennyi iskola számára előírta a pedagógiai programok és a helyi tantervek elkészítését, és amely 1998 ősztől kötelezővé tette a NAT bevezetését. A törvény előírásai szerint ettől kezdve a világbanki iskolák is csak olyan helyi tantervet alkalmazhattak, amelyik összhangban volt a NAT követelményeivel.

1999 tavaszán megkérdeztük az igazgatóktól, hogy mennyire feleltek meg a világbanki tantervek a NAT követelményeinek. Erről a kérdéstről nagyon megoszlottak a vélemények. Azt ugyan nagyon kevesen állították, hogy „egyáltalán nem”, de viszonylag sokan (53 százalék) mondták azt, hogy némiképpen át kellett alakítaniuk frissen elkészített tanterveiket a NAT bevezetéséhez. Szerencsére az „átalakítás” a legtöbb esetben csupán óraszám-módosításokat jelentett. A viszonylag csekély eltérések annak voltak köszönhetőek, hogy az 1996-os törvénymódosítás egybecsengett a világbanki fejlesztési koncepcióval. Az oktatási törvény előírása szerint 1998 ősztől az iskolák már nem vehettek fel gyerekeket hagyományos szakközépiskolai képzésre, csak előbb érettségiző és azután szakmát tanuló osztályokba. A NAT bevezetésével tehát a világbanki modell szerkezete általánosan kötelezővé vált. Sok tanárnak az a véleménye, hogy a világbanki fejlesztés a NAT előfutárának tekinthető.

Az interjúkból kitűnik, hogy amikor 1998-ban kötelezővé tette a minisztérium a pedagógiai programok és a helyi tantervek elkészítését, a világbanki iskolák kétszeresen is előnyös helyzetbe kerültek. Egyrésztől azért, mert a világbanki projekt keretében több

éves gyakorlatuk volt már a tantervkészítésben (miközben a többi pedagógus csak ekkor kezdett „tantervkészítő” továbbképzésekre járni), másrésztől pedig azért, mert a világbanki tantervek nagyrészt NAT-kompatibilisek voltak. Nem véletlen, hogy nemcsak a világbanki szakközépiskolák, hanem sok más iskola is a világbanki fejlesztés keretében készült tantervek alapján készítette el a helyi tantervét.

Az 1998-as kormányváltás után ismét fellángoltak az oktatási reformmal kapcsolatos viták, és az új oktatási kormányzat a fenntartók által már elfogadott helyi tantervek helyett képzési formákhoz illeszkedő kerettantervek bevezetésére szánta el magát. A kerettantervek még nem készültek el, így fogadtatásukról 1999 tavaszán még nem érdeklődhettünk a világbanki iskolákban. A fejlesztésben részt vevő pedagógusok tantervkészítési rutinját, magabiztosságát és fejlesztési tapasztalatait megismerve azonban úgy tűnik, hogy a világbanki szakközépiskolák a legújabb kormányzat kerettanterveitől sem tartanak. Egyikük például így foglalta össze véleményét: „Ha most kijön az új oktatási kormányzat szerinti »keret«, egész biztos, hogy a világbankon kell a legkevesebbet igazítani. Egy gimnázium esetleg sérvet kap, egy általános iskola törölközik, de a világbanki szakközépnek a kottája olyan, hogy abból mindent el lehet hegedülni”.

Jegyzet

(1) A Munkaügyi Minisztérium Világbanki Irodájának megbízásából az Oktatáskutató Intézetben már 1994-ben alkalmunk nyílt vizsgálni a projekt beindításának körülményeit, 1999/2000-ben pedig az Oktatási Minisztérium támogatásával hatásvizsgálatot folytattunk a világbanki program megvalósulásáról. Az 1999-es vizsgálat során kérdőíves adatokat vettünk fel az iskolák igazgatóival, és interjút készítettünk a végzős tanulók osztályfőnökeivel a projekt tapasztalatairól. Az 1999-es kutatás valamennyi olyan iskolára (70 iskola) kiterjedt, amely részt vett a fejlesztés első szakaszában. Az itt közölt tanulmányban az iskolákra vonatkozó adatokat és a pedagógusokkal készült interjúkat (55 interjú) elemezzük kiegészítve az 1994-es adatfelvétellel összehasonlító elemzésével. Az 1994-es kutatásban FEHÉRVÁRI Anikó és TÓT Éva vettek részt. Az 1999-es kutatás pedig FEHÉRVÁRI Anikó, KÁLMÁN Miklós és RÁNKI LANTOS Júlia közreműködésével készült.



A Krónika Nova Kiadó könyveiből