

EDUCATIO

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

TANESZKÖZ-POLITIKA

OKTATÁSTÖRTÉNET ÉS TANESZKÖZ-POLITIKA	539	<i>Nagy Péter Tibor</i>
A NEMZETKÖZI TANESZKÖZ TANÁCS HATÁSA A MAGYAR TANESZKÖZ-FEJLESZTÉSRE	556	<i>Tompa Klára</i>
TANESZKÖZ-FEJLESZTÉS A VILÁGBANKI ISKOLÁKBAN	566	<i>Liskó Ilona</i>
ESZKÖZ	578	<i>Buda András</i>
SZÁMÍTÓGÉP ÉS INTERNET MINT A TANULÁS ESZKÖZE	586	<i>Tót Éva</i>

TANESZKÖZ-FEJLESZTÉS A VILÁGBANKI ISKOLÁKBAN

ARENDSZERVÁLTÁST KÖVETŐEN A MAGYAR OKTATÁSI rendszerben nagyon hamar megindult a szakközépiskolai képzés tartalmi és szerkezeti modernizációja. A fejlesztést két szakaszban valósították meg: először az érettségiig tartó általános képzési szakasz átalakítására került sor, majd az érettségit követő szakképzési szakasz átalakítására. A fejlesztést a Világbank anyagi és szakmai támogatásával a Munkaügyi Minisztérium (majd később az Oktatási Minisztérium) kezdeményezte és koordinálta és lényegében a szakközépiskolák pedagógus-team-jei valósították meg.

Az első világbanki tantervfejlesztési program 1991-től 96-ig tartott. A program során 70 szakközépiskola részvételével egy új szakközépiskolai modellt fejlesztettek ki, amelynek része volt a közismereti és a szakmai „alapozó” tantervek kidolgozása is. A fejlesztés során meghosszabbították a képzési időt, megváltoztatták az óraszámok arányát, új szakmák kerültek bevezetésre, amelyekhez új szakmai és közismereti tantervek, valamint új tankönyvek készültek. A fejlesztés tehát a hagyományos szakközépiskolai képzés teljes tartalmi és szerkezeti átalakítását jelentette.

Ezután következett egy foglalkoztatási és szociális fejlesztési program PHARE támogatással amely 1993-ban indult és 1997-ben fejeződött be. A PHARE program keretében, újabb 79 szakközépiskola kapcsolódott be a programba. Ezek közül 44 eredetileg is szakközépiskola volt, 35 pedig szakmunkásképző, amelyek számára a programban való részvétel az iskola típusának az átalakítását is jelentette. A PHARE program egyik komponense a hátrányos helyzetű fiatalok szakmai képzését hivatott elősegíteni.

Végül 1998-ban indult el Az ifjúsági szakképzés korszerűsítése c. világbanki program, amely 2002-ben fejeződött be.* Ennek egyik része a piacorientált szakképzés fejlesztésére irányult (A komponens), a másik része pedig a középfokú szakmai ori-

* 1999–2001-ben az Oktatási Minisztérium támogatásával hatásvizsgálatot folytattunk a világbanki program megvalósulásáról. A kutatásban Fehérvári Anikó és Janni Gabriella vettek részt. 1999-ben kérdőíves adatokat vettünk fel a fejlesztés első szakaszába bekapcsolódó 70 iskola igazgatójával, és interjú készítettünk a világbanki támogatással készült tantervek szerint oktatott végzős tanulók osztályfőnökeivel (55 fő) a projekt tapasztalatairól. Ugyanezekben az iskolákban sor került egy kérdőíves adatfelvételre a végzős tanulók (1517 fő) körében is, amelynek során a tanulóknak a képzéssel való elégedettségét és továbblépési aspirációikat, ill. ezek megvalósulását vizsgáltuk. 2001-ben a második fejlesztési szakaszban (A komponens) közreműködő szakmai tanárokkal készítettünk interjúkat (40 fő) az új fejlesztési folyamatban szerzett tapasztalataikról.

entáció fejlesztésére (B komponens). Ebben a programban újabb 133 szakközépiskola vett részt. A piacorientált szakképzés fejlesztésére irányuló alprogram lényegében az érettségi után következő szakmai képzési szakasz tanterveinek a kidolgozására szerveződött, a szakmai orientáció fejlesztésére vállalkozó program pedig a korábban elkészült, első négy évre szóló világbanki tanterveknek a kerettantervekhez való illesztésére.

Az iskolák valamennyi programba pályázati úton kerülhettek be, de miután többféle program követte egymást, a fejlesztés valamelyik programjába (esetleg többfelébe is) számos szakközépiskola bekapcsolódott. Valamennyi programban való részvétellel eszközbeszerzéssel járt az iskolák számára, az iskolavezetők és a pedagógusok pedig továbbképzéseken és külföldi tanulmányutakon vehettek részt. Az első világbanki pályázatot 1991-ben hirdették meg és a fejlesztés során elkészült új tanterveket az 1993/94-es tanévben kezdték használni az iskolák.

A világbanki fejlesztésben résztvevő szakközépiskolák egy része mindig is szakközépiskola volt, de a világbanki program bevezetése az ő esetükben is megváltoztatta a képzés szerkezetét és az iskola szakmai profilját. Az iskolák egy másik csoportja a világbanki fejlesztés első szakaszába azért nem tudott bekapcsolódni, mert akkor még nem folytatott szakközépiskolai képzést. Ezek az iskolák szakmunkásképzők vagy szakiskolák voltak, és fokozatosan alakultak át szakközépiskolává. Ezekben az esetekben a világbanki képzésbe való „követéses” bekapcsolódással szinte egy időben történt meg a szakközépiskolai profil kialakítása. Vannak olyan iskolák is (főként alapítványiak), amelyek új iskoláknak számítanak (a 90-es években indultak), és ezek indulásuk után nem sokkal már át is vették a világbanki programokat.

A világbanki fejlesztés első szakasza

1999-ben megkérdeztük az igazgatóktól, hogy miért vállalkoztak annak idején a világbanki modell bevezetésére. Az igazgatók válaszaiból 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 csak fele ennyi esetben a szülők vagy a gyerekek igénye a korszerűbb képzés iránt.

1. TÁBLÁZAT

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

Motívum	Esetek (%)
Finanszírozás	50,0
Jelentkezők	14,3
Munkahelyek	27,1

Forrás: Világbanki iskolák igazgatói, 1999.

A pedagógusokkal készített interjúkból is az derült ki, hogy többféle motívum játszott szerepet abban, hogy erre a fejlesztési programra vállalkoztak. A program nem sokkal a rendszerváltás után indult (1991-ben írták ki az első pályázatot), amikor még mindenkit fűtött a változtatni akarás lelkesedése. Reform-hangulat volt az országban és ez az oktatási rendszerben ill. az iskolákban is érezhető volt. Motivációs tényező volt az is, hogy a 90-es 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.

Hozzájárult a program népszerűségéhez az is, hogy 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 színvonalon képzett, betanított-szaktanári képzés időszaka is. Az oktatásirányítás és az iskolák egyaránt érzékelték, hogy a szakmai képzés fejlesztésre és modernizációra szorul.

Jelentős szerepet játszott a programhoz való csatlakozásban a többletfinanszírozás ígérete is, ami a világbanki projekt pályázati kiírásában is szerepelt. A finanszírozási támogatás a 90-es évek elején az iskolák számára azért is volt különösen ígéretes, 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 tíz millió Ft többletfinanszírozást remélhetett, ahány világbanki szakmát elindított. A támogatás sajátossága az volt, hogy nem pénzben fizették ki, hanem kínálati jegyzékről kiválasztott technikai eszközök és berendezések vásárlására költhette el a támogatást az iskola.

A világbanki projektben résztvevő iskolák többsége többféle szakmacsoport fejlesztési programjába is bekapcsolódott. Ennek egyrészt az volt az oka, hogy egyszerre akartak valamit megőrizni a hagyományos profiljukból és egyszerre akartak modernizálni. Másrészt az, hogy a 90-es évek rendkívül gyors gazdasági változásaiból az iskolák azt a tapasztalatot szűrték le, hogy minél „több lábon állnak” (pl. minél többféle szakmát oktatnak), annál több esélyük van a fennmaradásra, mert annál rugalmasabban tudnak alkalmazkodni a gazdasági változások függvényében alakuló oktatási igényekhez. És végül a „több lábon állást” motiválta az is, hogy az iskolák abban voltak érdekeltek, hogy minél több szakmacsoportban vágjanak bele a fejlesztésbe, a világbanki támogatás ugyanis ettől függően sokszorozódott.

A fejlesztéssel járó anyagi támogatás jelentőségét növelte, hogy egy kifejezetten pénzhányos időszakban került rá sor, amikor a szakképzési rendszer egyéb intézményei mindennapos működési gondokkal küszködtek. Hozzájuk képest ebben az időszakban a világbanki iskolák kivételesen jó helyzetet éltek. Az eszközfejlesztésre szánt pénzt szakmánként egyenlő arányban igyekeztek felosztani, ami azt jelentette, hogy egy kevésbé eszközigenyes szakmában ez nagyon látványos fejlesztést jelentett, egy

eszközígényesebb szakma esetében viszont jóval kevesebbet. Mint már említettük, az eszközfejlesztés nem intézményenként, hanem szakmánként járt, vagyis annyszor tíz millió Ft-os eszközfejlesztéshez juthatott az iskola, ahány világbanki szakma bevezetését vállalta. Ez természetesen arra sarkallta az iskolákat, hogy minél többféle szakmacsoportban vezessék be a világbanki képzést.

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 90-es évek elején a szakközépiskolák még nagyon hiányosan voltak felszerelve számítógépekkel. (A Sulinet program, ami komoly változást hozott ebben a tekintetben, csak 1996-ban indult el.) A világbanki programban résztvevő iskolák a 90-es évek elején ezzel a fejlesztéssel a többi iskolához képest a számítástechnikai felszereltséget illetően az élvonalba kerültek.

Az eszközfejlesztés módjával azonban az iskolák már korántsem voltak teljesen 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. Nehezítette a helyzetet, ha az adott szakmai bizottságban nem azok a tanárok ültek, akik később az eszközöket használták.

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 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 résztvevő 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 iskolákat manapság ugyanolyan nehéz „menedzselni”, mint bármely más iskolát. Az igazgatók szerint mindennapi működésükhöz a központi támogatáson felül átlagosan még legalább hat féle forrásból teremtik elő a költségeket. Finanszírozásuk legfőbb jellegzetessége, hogy a fenntartó önkormányzatok csak 29 százalékuk esetében járulnak hozzá működési költségeikhez, vagyis az iskolák több mint kétharmada a költségvetés kiegészítéséhez szükséges támogatást „önerőből”, igen gyakran valamilyen vállalkozás útján teremti elő. Ez a finanszírozási „önállóság” valószínűleg nagy mértékben hozzájárul ahhoz, hogy a fenntartó önkormányzatok viszonylag elégedettek ezekkel az intézményekkel és sem az átszervezésüket nem fontolgatják, se nem szólnak bele az intézmények belső életét érintő kérdésekbe.

Megkérdeztük az iskolák igazgatóitól azt is, hogy mire nem jut elég pénzük az iskoláknak. A válaszok szerint szinte mindenütt kevés a pénz az épületek felújítására, de az iskolák több mint felében technikai fejlesztésre, karbantartásra és szociális célokra sem jut elég pénz.

2. TÁBLÁZAT

Mire nem jut elég pénz az iskolákban az igazgatók szerint?

Feladat	Esetek (%)
Alapműködés	22,9
Épület karbantartás	52,9
Épület felújítás	91,4
Technikai fejlesztés	57,1
Szociális cél	52,9

Forrás: Világbanki iskolák igazgatói, 1999.

Ezért is volt különösen nagy jelentősége a világbanki fejlesztés alkalmával nyújtott anyagi támogatásnak, amely technikai felszereltség tekintetében sok éves lemaradást segített pótolni, és sokat lendített az iskolák felszereltségének korszerűsítésén. Mindamellet ez mégis csak egyszeri beruházást jelentett, amit a jelenlegi technikai fejlődés tempója mellett legalább öt évenként meg kellene ismételni. Vagyis az iskolák technikai felszereltségét folyamatosan frissíteni, újítani szükséges ahhoz, hogy korszerű eszközökkel korszerű tananyagot oktathassanak.

Arra a kérdésünkre, hogy kinek az érdekeit szolgálta a világbanki fejlesztés, az igazgatók döntő többsége azt válaszolta, hogy a tanulókat és az iskolákat, és több mint fele úgy látta, hogy a pedagógusokat is (3. tábla).

Az igazgatók szerint a világbanki képzés a vártnál több pozitívumot hozott az iskoláknak. Mint korábban már említettük a program bevezetésétől annak idején az igazgatók több mint fele finanszírozási előnyöket remélt. Az iskolák helyzete ebben a tekintetben kedvezőbben alakult a várakozásnál. Az igazgatók kétharmada említette a világbanki képzés pozitívumai között a finanszírozási előnyöket. Ennél talán még

jelentősebb, hogy 1999-ben az igazgatók úgy gondolták, hogy a világbanki fejlesztés minőségi szempontból is jót 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 korábbinál jobb tanterveket csak 39 százalékuk, a tankönyveket pedig mindössze 14 százalékuk említette, vagyis a fejlesztés során elkészült taneszközökkel az igazgatók többsége nem látszik elégedettnek.

3. TÁBLÁZAT

Kinek az érdekeit szolgálta a világbanki képzés bevezetése? (N=70)

Előnyök	Esetek (%)
Tanulók	84,3
Pedagógusok	57,1
Iskola	80,0
Fenntartó	5,7
Minisztérium	14,3

Forrás: Világbanki iskolák igazgatói, 1999.

4. TÁBLÁZAT

Milyen előnyökkel járt az iskola számára a világbanki képzés bevezetése? (N=70)

Előnyök	Esetek (%)
Finanszírozás	65,7
Színvonal	58,6
Pedagógusok képzettsége	40,0
Tanterv	38,6
Tankönyv	14,3

Forrás: Világbanki iskolák igazgatói, 1999.

A pedagógusok szerint a világbanki iskolák számára a programban való részvétel elsősorban azzal az előnnyel járt, hogy ezeket az iskolákat sem a gazdasági környezet válsága, 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, ami nélkül manapság már nem képzelhető el egy jól prosperáló iskola működtetése.

Az első világbanki fejlesztési szakasz sikerét bizonyítja, hogy a programban résztvevő iskoláknak később számos követőjük akadt. Az ún. követő iskolák annak ellenére, hogy hátrányosabb helyzetből indultak, a 90-es évek elején ugyanúgy a világbanki program fejlesztésében látták a szakközépiskolák megújításának jövőjét, mint a pályázaton nyertes iskolák. A követésnek semmilyen jogi vagy gyakorlati akadályja nem volt, könnyedén megszerezték a már elkészült tanterveket, és a tantervkészítő munka nehézségeitől is mentesek maradtak. A követő iskoláknak ugyanakkor le kellett mondanuiuk a programban való közreműködéssel járó anyagi előnyökről, az eszközfejlesztésről és kimaradtak azokból a külföldi tapasztalatcserékből és továbbképzésekből is, amelyeket a világbanki iskolák pedagógusainak nagy része rendkívül hasznosnak talált és pozitívan értékelt.

Az ún. követő iskoláknak az 1994-ben meghirdetett PHARE pályázat nyújtott anyagi támogatást. Akik ebbe a pályázati körbe bekerültek, azoknak a számára a világbanki program már korábban elkészült tanterveinek alkalmazása anyagilag is könnyebben megoldhatóvá vált. Az ún. követő iskolák azonban szakmailag mindig is hátrányban, a második vonalba tartozónak érezték magukat.

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 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 résztvevő 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 specializáció 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 ill. szakmacsoportonként különböző módon vagy egy-egy OKJ-s szakmával, vagy a hagyományos technikus-képzéssel „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, és azt sem tudták pontosan, hogy hány évig fog tartani az a képzés, amit a gyerekeik elkezdtek.

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.

5. TÁBLÁZAT

Mi okozott problémát a világbanki képzés bevezetésénél?

Vélemény	Esetek (%)
Tanterv	8,6
Tankönyv	44,3
Szervezés	14,3
Finanszírozás	18,6

Forrás: Világbanki iskolák igazgatói, 1999.

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 tanáraik.

A tankönyvhiány kétségtelenül tovább nehezítette a tanárok amúgy sem egyszerű munkáját, és csökkentette az oktatás hatékonyságát. A szakközépiskolák első világbankos évfolyamai nemcsak a kísérleti előnyökből részesültek, de a kísérleti helyzet hátrányait is el kellett szenvedniük. Egyes pedagógusok véleménye szerint lehet, hogy rövidebb idő alatt is meg lehetne tanítani a szakmát a gyerekeknek, ha nem kellene közben tanterveket gyártani (mert még mindig nincsenek készen) és jegyzeteket diktálni a gyerekeknek (mert nincsenek megfelelő tankönyvek).

Az új tankönyvek késéséből fakadó problémákat az iskolák részben úgy hidalták át, hogy az új tantervekhez régi tankönyveket alkalmaztak. Előfordult, hogy a vadonatúj világbanki tantervekhez 20–30 éves tankönyveket használtak. 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.

Annak ellenére, hogy a világbanki fejlesztés bizonyos értelemben (pl. finanszírozás) privilégiumokat biztosított a programban résztvevő intézményeknek, mindennapos működésük mégis a 90-es évek magyar valóságában zajlott, tehát az oktatási rendszer általános gondjai „begyűrűztek” az iskolákba, szaporítva a fejlesztésből származó nehézségeket. Már említettük, hogy a világbanki fejlesztés sok iskola számára „szalmaszálát” jelentett a „nehéz időkben” a túléléshez. Több olyan intézmény vett részt a programban, ahol azóta is a világbanki osztályok tartják felszínen az iskolát, mert körülöttük tönkrement a hagyományos szakképzés, és ha a világbanki osztályok nem lennének, az iskola akár be is csukhatná a kapuit.

A világbanki fejlesztés második szakasza

A világbanki tantervfejlesztés második szakasza 1998–2000 között folytatódott (A komponens) piacorientált szakmai programok kidolgozásával. A világbanki program első fázisában résztvevő iskolák többsége kifejezetten ambicionálta, hogy ebben a projektben is részt vegyen. Ebbe a szakaszba is pályázati úton kerültek be az iskolák, és a munka során egy, vagy több konkrét szakmai program kidolgozására és kipróbálására vállalkoztak. Ebben a fejlesztési szakaszban a szakmai tantervek tartalmi megújítása és munkaerőpiaci igényekhez való közelítése volt a fő cél. Csak olyan szakmai tantervekkel lehetett pályázni, amelyek az adott régióban a munkapiacra keresettnek számítanak.

A fejlesztés három évig tartott, és három szakasza volt. Az első a tantervkészítő pedagógusok képzése és felkészítése volt, a második maga a tantervkészítés, a harmadik pedig a tantervek kipróbálása. A központi fejlesztési program ugyan már befejeződött, de 2001 tavaszáig a tantervek egy része még nem készült el, és kipróbálásuk sem kezdődött el.

A szakmai tantervek esetében a tantervfejlesztés eljárása nem volt olyan mértékig a pedagógusokra bízva, mint a fejlesztés első szakaszában. A szakmai tantervek ezúttal központi utasításra ún. Dacum munkaerő-elemző módszerrel készültek, aminek az a lényege hogy az adott szakma munkafolyamatainak számbavételével összegyűjtik a szakma elvégzéséhez szükséges részfeladatokat, ezeket feladatcsoportokra osztják, rendszerezik (Dacum-táblázat) és tananyag formájában rögzítik. Vagyis a szakmai tananyag tartalmát a munkavégzés gyakorlatából vezetik le.

Ez lényegében radikális szakítást jelentett a korábbi tantárgyakra bontott szakmai tantervekkel, mert a tanterv a tantárgyokhoz tartozó ismeretek helyett a munkafolyamat elvégzéséhez szükséges ismeretekre (kompetenciákra) koncentrált, és a különböző részfeladatokat tartalmazó modulokból építi fel az adott szakma oktatásához használt tantervet. Értelemszerűen az ilyen tantervek alapján folytatott képzési mód sokkal gyakorlat-centrikusabb a korábbinál, ami inkább ismeret-centrikusnak volt nevezhető. A modul rendszerű képzés előnyei közé tartozik, hogy bizonyos szakmai

modulok több szakmában is előfordulnak, s így ha valaki továbbképzésre vagy átképzésre szánja rá magát, nem kell újratanulnia a korábban már megszerzett ismereteket.

Az új tantervkészítési módszerhez tartozik az is, hogy az elkészült terveket gyakorlati és elméleti szakemberek bírálata ill. az általuk megfogalmazott javaslatok egészítik ki, és az is, hogy a tanterv-modulokat időnként kontrollálják, az elavult ismereteket kihagyják belőlük, és új ismeretekkel egészítik ki őket, annak reményében, hogy így sikerül lépést tartani az adott szakmához tartozó ismeretek változásával.

A Dacum módszer lényegéhez tartozik a követelmények pontos rögzítése és a tanulókkal való megismertetése is. Ebből következik az az igény, hogy ebben a rendszerben a tanár sokkal inkább partner, mint ismeretközlő, sokkal fontosabb, hogy segítse a tanulót a tanulási folyamatban, mint hogy a tudását értékelje. Vagyis ez az oktatási módszer a pedagógusoktól a korábitól eltérő, sokkal inkább tanuló-centrikus, és a tanuló képességeihez alkalmazkodó szemléletet igényel.

A szakképzési tantervek kidolgozása 1998–2001 között zajlott, amelynek során 116 iskola pedagógusainak közreműködésével 104 különböző szakma tanterveit készítették el. A munka alapos itthon és külföldön szervezett tréningekkel kezdődött (Kanadába, Írországra, Angliába, Hollandiába és Dániába szervezetek tanulmányutakat), ahol a résztvevő szakmai tanárokat megismertették a számukra tökéletes újdonságot jelentő Dacum-módszerrel, és a modulokra épülő tantervkészítési eljárással.

A második fejlesztési program lebonyolítását illetően, a szakmai tanárok főként a központi oktatásirányítást és a programot szervező apparátust (világbanki programirodát) bírálták. A bírálatok egy része a központi oktatásirányítás szakmai kompetenciáinak hiányosságaira, más részük a szervezés szakszerűtlenségére, harmadik csoportjuk pedig a finanszírozás hiányosságaira vonatkozik.

A világbanki program A komponensének fejlesztési szakasza az 1998-as kormányváltás, minisztériumi átszervezés és minisztercserre következtében az eredeti tervekhez képest fél éves késéssel kezdődött el. Több szakmai tanár elmondta, hogy a fejlesztés során a későbbiekben azért voltak állandó határidő problémák, mert ezt a késést valahogyan „be kellett hozniuk”.

A szakmai tanárok szerint az A komponens fejlesztése során a másik súlyos gondot az jelentette, hogy a minisztérium illetékes szakemberei nem voltak tisztában a fejlesztés célkitűzéseivel. Sok mindenről úgy gondolták, hogy majd a fejlesztési folyamat során fog kialakulni, holott az alapvető célokról már a fejlesztés megkezdése előtt határozott elképzelésekkel kellett volna rendelkezniük. Többek között ezzel magyarázható, hogy az újfajta szakmai programok bevezetésének törvényi és finanszírozási feltételei még a programok bevezetése előtti hónapokban sem voltak biztosítva.

A szakmai tanárok szerint a minisztérium részéről nem voltak tisztázottak a fejlesztéssel kapcsolatos szakmai követelmények sem, s így ezeket előre nem is közölték a fejlesztési munkában résztvevőkkel. A központi vezetés bizonytalansága határozatlanságot szült a programkészítésben résztvevő szakemberekben is, és ez mindvégig rányomta a bélyegét a programkészítés folyamatára. Többször előfordult, hogy csak akkor derültek ki a minisztérium által kítűzött szakmai követelmények, amikor a tantervfejlesztő csoportok már egy-egy részfeladatot elvégeztek, s ilyenkor kezdet-

ték újra az egészséget. Többen azt állították, hogy emiatt a fejlesztés során rendkívül sok felesleges munkát végeztek, vagyis a tantervfejlesztési folyamat sok idő- és energiapiazarlással járt.

A fejlesztés során ugyancsak problémát jelentett, hogy a szakmai tanárok szerint a minisztérium sem a szakmai anyagok elkészítésében, sem az anyagi források biztosítását illetően nem tudott megfelelni az általa kitűzött határidőknek. Miközben a programban résztvevő iskolák és tanárok számára rendkívül szoros határidőket diktáltak, a rájuk háruló feladatok elvégzésével (pl. az elkészült szakmai anyagok elbírálása) az esetek többségében túllépték a határidőt.

A határidők be nem tartása az iskoláknak beígért eszköz-beszerzéseket is érintette, ami valamennyi iskola számára súlyos problémákat okozott, ahol el akarták kezdeni az új tantervek szerinti oktatást.

Súlyos problémát jelentett az is, hogy nem hangolták össze a Dacum-módszerre épülő tantervi követelményeket az OKJ-ban előírt szakmai követelményekkel. Vagyis hiába tanítják meg a szakmát a Dacum módszernek megfelelően, munkafeladatokra lebontva, gyakorlat-centrikusan, a szakmai vizsgát a tanulmányi idő végén mégis a tantárgyakra épülő OKJ-s követelmények szerint kell letenni. Ezekből a problémákból az következik, hogy bár 2001 őszén elkezdtek az iskolák az új tantervek szerint folyó szakmai képzést, ennek kimenete, ill. vizsgakövetelményei sem a szakmai tanárok sem a diákok előtt nem tisztáztak.

Az A komponenshez (vagyis a szakmai képzéshez) tankönyvkészítést nem terveztek, de a fejlesztés során elméleti ismereteket is tartalmazó modulfüzetek és tanulási útmutatók készültek. Ezeknek egy része azonban az oktatás bevezetésének megkezdéséig jó néhány szakmából ugyancsak nem készült el. A megfelelő tankönyvek ill. oktatási segédanyagok hiánya a képzés során természetesen hátrányt jelent a tanár és a tanuló számára egyaránt. A tanárnak nemcsak a tankönyv által nyújtott segítségre kell lemondania, hanem többletmunkát igényel, hogy a megfelelő tananyagrészhöz a megfelelő szakirodalmat összeszedje és a gyerekek számára sokszorosítsa. A tanuló számára pedig ugyancsak többletmunkát jelent, ha a célnak megfelelően elkészített tankönyvek helyett bonyolult nyelvezetű szakkönyvekből, vagy idegen nyelvből fordított szakmai anyagokból kell felkészülnie.

A szakközépiskolai fejlesztés második szakasza az elsőhöz hasonlóan világbanki hitellel valósult meg. A szakmai tanárok beszámolóiban a második fejlesztési szakaszban résztvevő iskoláknak szakmánként 10 millió Ft-os eszközfejlesztést ígértek. Ehhez képest a kérdéses időpontjáig az iskolák sokkal kisebb értékű eszközt (főként számítógépet) kaptak meg. Vagyis a szakmai tanárok szerint a program kezdetén tett minisztériumi ígéretek csak részben teljesültek.

Problémát jelentett az is, hogy míg a fejlesztés első szakaszában minden iskola pontosan tudta, hogy mire számíthat, a második szakaszban pénzügyi terveket kértek az iskoláktól az eszközbeszerzéshez, és az volt az elképzelés, hogy nem egyformán, hanem „szükségleteik szerint” részesítik az új eszközökből az iskolákat, vagyis ahol hiányos, ott kiegészítik az eszközkészletet. Az erre vonatkozó döntéseket azonban az iskolákkal nem közölték, tehát a fejlesztési szakasz hivatalos lezárása után fél évvel az

iskolák még nem tudták pontosan, hogy milyen értékű eszközfejlesztésre számíthatnak. Interjúfelvételünk időpontjáig a fejlesztésben résztvevő iskolák az informatikai eszközöket (számítógépeket, ezek perifériáit, nyomtatókat, fénymásolókat stb.) megkapták, de az új szakmák oktatásához szükséges tanműhelyi berendezéseket még nem, sőt a szakmai tanárok azt sem tudták pontosan, hogy még milyen eszközökre számíthatnak.

Munkájuk anyagi elismerésével a szakmai tanárok valamennyien elégedetlenek voltak. Többen megfogalmazták, hogy ebben a programban rendkívül alacsony óradíjakért dolgoztak. Külön nehezményezték, hogy ezt a kevés munkadíjat is csak több hónapos késéssel kapták meg a világbanki programirodától. Egyikük pl. így nyilatkozott:

„Épeszű ember ennyi pénzért nem csinálta volna meg ezt, amit velünk megcsináltattak. Ezt csak egy magyar pedagógussal lehetett megcsinálni. Iszonyatos munka volt, amit mi ebben a programban végeztünk. Amerikában meg Írországban egész szervezetek foglalkoznak az ilyen tananyagok kidolgozásával. Itt az Oktatási Minisztérium be tudott palizni sok hülye pedagógust, aki megcsinálta, mert azt mondja, hogy ő elhivatott.”

Mindezek ellenére valamennyien úgy gondolták, hogy mégis érdemes volt részt venni a programban, mert ez iskolájuknak anyagi juttatást, saját maguknak pedig szakmai tapasztalatokat hozott. A programban résztvevő tanárok számára a külföldi továbbképzések és tapasztalatcserék jelentették a legkomolyabb „juttatást”, mert rendkívül sokat tanultak, és sok hasznos szakmai tapasztalatot szereztek, s e nélkül a program nélkül ilyen tanulmányutakat nem tudtak volna megvalósítani.

LISKÓ ILONA