

A PISA 2015 eredményei és tennivalóink

Magyar Olvasástársaság műhelykonferenciája a PISA nemzetközi képességmérés eredményei kapcsán

A kerekasztal-beszélgetés emlékeztetője

2017. május 2. Országos Széchényi Könyvtár V. emelet 516-os tanácsterem

Az alábbi dokumentumban az Országos Széchényi Könyvtárban (2017. május 2.) a Magyar Olvasástársaság által kezdeményezett és szervezett szakmai kerekasztal beszélgetésen elhangzottak rövidített, szerkesztett emlékeztetője olvasható. A műhelyvita résztvevői fele-fele arányban független szakértők, valamint a Magyar Olvasástársaság eddigi elnökei voltak. Ebben az összefoglalóban minden résztvevő szigorúan a saját személyes véleményét fogalmazta meg.

Kötelességünk ismételten és nyomatékosan kifejeznünk megbecsülésünket, hálás köszönetünket a kerekasztal minden résztvevőjének, amiért időt és fáradságot nem kímélve nem egyszerűen gondosan felkészültek, eljöttek, szűkre szabott időkeretben véleményüket elmondták, de hosszú órákon át másokat is meghallgatva, gyakran kölcsönös reflexiókkal, korrekciókkal, valamint egyetértésük kifejezésével segítették a közös gondolkodást. Sem akkor, sem most nem tartottuk, nem tartjuk feladatunknak, hogy egymás sokszor eltérő véleményét, értékelő nézeteit részleteiben bíráljuk, teljes vagy részleges módon elvessük. Máig sokkal termékenyebb útnak tűnik a közös nevező folyamatos keresése, a pozitív tendenciák, az erősségek tudatosítása, a jó irányú változások támogatása.

A 2017 februárjában nagy nyilvánosság elé került PISA 2015-jelentés élénk vitát váltott ki a szakmai és a laikus körökben egyaránt a közoktatás és a társadalom egészének felelősségéről a felnövekvő nemzedékek életre felkészítését illetően. A Magyar Olvasástársaság alapító elnöke, volt elnökei, valamint néhány tanácstagja ez ügyben erősen érintettnek érezzük magunkat, s hozzá kívánunk járulni a tisztánlátáshoz, valamint a beavatkozási lehetőségek azonosításához.

A tanulók tudását mérő nemzetközi programba, pontosabban annak előkészítésébe hazánk már 1998-ban bekapcsolódott. Ennek köszönhetően most valójában egy másfél évtizedes kutatássorozat (2000–2003–2006–2009–2012–2015) eredményeire tekinthetünk vissza. Természetesen ennek a vizsgálódásnak is több évtizedes előzménye (lásd IEA) létezik, „a múlt nem mögöttünk van, hanem azon állunk” – valljuk gróf Mikó Imrével egyetértésben.

A PISA folytatás és radikális megújítás egyszerre. A változás leginkább két pontban ragadható meg. Ezt a monitorozó jellegű felméréssorozatot a legfejlettebb államokat tömörítő Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) hozta létre és tartja életben. Egyszerűbben szólva az IEA mögött főként az akadémiai körök álltak, itt pedig már a kormányzati, pénzügyi érdekcsoportoktól érkező megrendelések dominálnak. Ebből pedig szervesen következik a vizsgálat fókuszának változása. Az 1970-es évektől kezdődő IEA-kutatások főként az iskolában tanult megértését, megjegyzését ellenőrizték, a PISA viszont bevallottan a munkaerőpiac felől közelítve az eszközjellegű, a mindennapi életben működőképes, hasznosítható tudásra, a tanult alkalmazási készségeire összpontosít.

Az eredmények mögött lévő okok, a javítás-javulás érdekében eszmecserére hívtuk különböző területek szakembereit. Bár szűk, de reményeink szerint mindenkinek elégséges időkeretet adtunk arra, hogy megoszthassa tapasztalatait, véleményét a témában. Műhelybeszélgeté-

sünkben kevésbé a folyamat egészének, eredményeinek áttekintésére törekedtünk, sokkal inkább két kérdésre koncentráltunk.

- Hogyan értelmezzük, milyen tényezőkkel magyarázhatjuk a legutóbbi 2015-ös vizsgálat minden eddiginél rosszabb magyar eredményeit? (Pontos diagnózis nélkül aligha készülhet el a sikeres terápia terve.)
- Milyen területeken kellene mielőbb jelentős mértékű változásokat elérnünk, hogy – az eddigi romlás helyett – tartós és egyértelmű javulás következzen be a magyar 15 éves korosztály teljesítményében?

Eszmecszerénk forgatókönyve

Köszöntő: Gombos Péter alelnök és Nagy Attila tiszteletbeli elnök

Levezető elnök: Nagy Attila tiszteletbeli elnök

1. Ostorics László kutató, Oktatási Hivatal,
2. Lannert Judit kutató, TUDOK (Kutató Diákok Mozgalma),
3. Fenyő D. György kutató tanár, Radnóti Miklós Gimnázium,
4. Fenyvesi Margit kutató, egyetemi oktató, Károli Református Egyetem,
5. Fűzfa Balázs egyetemi oktató, kutató
6. Hajdú Ágnes az MKE elnöke
7. Dömsödy Andrea – Simon Krisztina, a Könyvtárostanárok Egyesülete alelnöke és elnöke

A Magyar Olvasástársaság korábbi elnökei

Levezető elnökök: Dobszay Ambrus, Pompor Zoltán tanácsstagok

1. Nagy Attila, ny. olvasáskutató, szociológus (a HUNRA elnöke: 1992–95, 1999–2001, 2005–2006)
2. Kádárné Fülöp Judit, ny. tudományos főmunkatárs, kutató (a HUNRA elnöke: 1996–1998)
3. Bartos Éva, a Könyvtári Intézet ny. igazgatója (a HUNRA elnöke: 2002–2004)
4. Steklács János kutató, egyetemi oktató (a HUNRA elnöke: 2007–2008)
5. Győri János kutató, egyetemi oktató, középiskolai tanár (a HUNRA elnöke: 2009–2012)
6. Gombos Péter kutató, egyetemi oktató, (a HUNRA elnöke: 2013–2016)

A vitában részt vettek még a jelzett előadók mellett Horváth Zsuzsanna, az OFI ny. tudományos főmunkatársa, valamint a Magyar Olvasástársaság Tanácsának néhány tagja.

Az alábbiak az elhangzottak rövidített, szerkesztett változata, ahol **a vélekedések, állásfoglalások kizárólag a szerzők egyéni gondolatait tartalmazzák.**

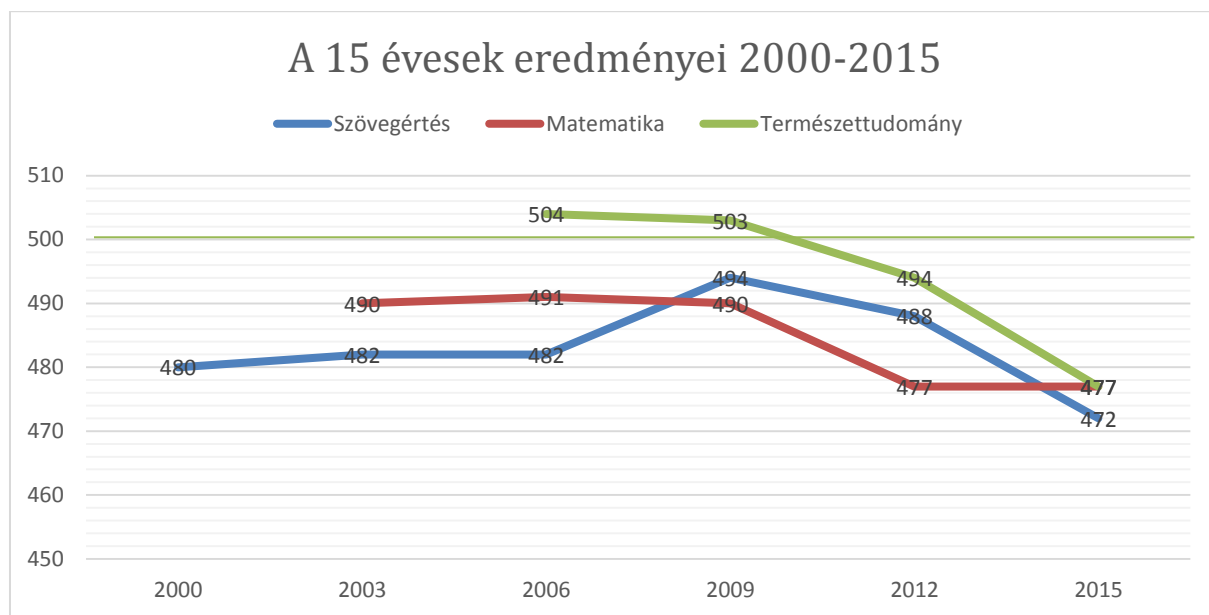
Ostorics László, a Köznevelési Mérés-értékelési Osztály vezetője (Oktatási Hivatal)

Osztályunk feladata egyrészt az országos kompetenciamérés előállítás, másrészt a Magyarországon zajló tanulói és pedagógusi teljesítménymérések, koordinációja, a fejlesztésükben, valamint a feldolgozásukban való részvétel. Ebben a minőségemben kért meg Nagy Attila, hogy beszéljek olyan kevés publicitást kapott dolgokról, mint a PISA mintája.

Bevezetésként röviden tekintsük át az utóbbi 15 év eredményeit! Milyen módon változott – ha változott – a minta összetétele? Megvizsgáljuk, hogy a reprezentativitás szempontjából van-e olyan minta, ami esetleg kiindulási alapként szolgálhat ennek a beszélgetésnek. Minden alkalommal hangsúlyozni szeretjük, hogy ez egy életkor alapján működő mérés, és emiatt nehéz összehasonlítani a PISA eredményeit olyan, nem életkor, hanem évfolyam alapú mérésekkel, mint az országos kompetenciamérés, a PIRLS vagy a TIMSS. Tehát óvatosságra van szükség!

Hogyan alakultak a tizenöt évesek eredményei az utóbbi tizenöt évben? 2000 és 2015 között nincs minden mérési területre minden alkalommal érvényes eredmény, azért, mert az egyes mérési eredmények skálaátlagának a beállítása mindig annál az első mérésnél történt meg, amikor a három terület közül ez került a középpontba. A PISA ugyanis vetésforgó-szerűen működik, a három nagy mérési terület: a szövegértés, a matematikai eszköztudás, és az alkalmazott természettudományi műveltség alkalmanként más-más arányban szerepel a mérés feladatai között.

Első alkalommal 2000-ben a szövegértés volt a fő terület, a másik kettőhöz csak kevesebb feladat szerepelt, és kevesebb diákot választottak. 2009-ben újra a szövegértés volt a fő terület. Legközelebb, 2018-ban megint a szövegértés lesz a fő terület, s ennek előkészítése, próbája már le is zajlott Magyarországon.



Az ábrán egy zöld egyenes jelképezi az OECD-átlagot, amely mindhárom területen eredetileg 500 pont, ennek ellenére érdemesebb egy 490-500 pont közötti mozgó értékre gondolni. A magyar 15 évesek szövegértés átlaga a hat mérési alkalom közül egyszer volt az OECD-átlaggal egyenértékű, minden más alkalommal ez alatt volt. A 2015-ös eredmény, a korábbi, 2000-tól 2006-ig terjedő időszaknál is gyengébb. Volt egy jó évünk, 2009, vagy egy jó időszakunk!

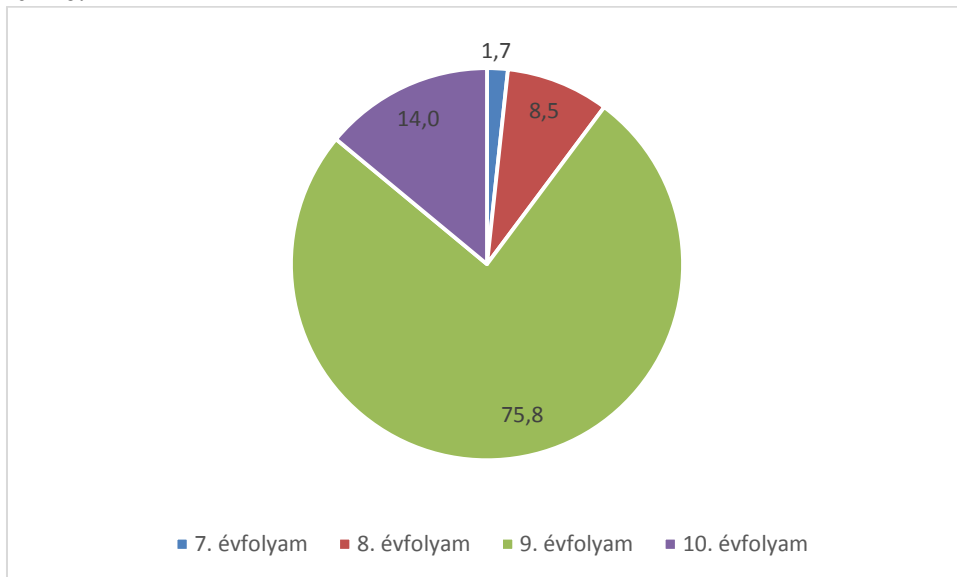
A matematika nem volt ennyire „elkényeztetve”. Ha nem változott volna az OECD tagsága az idők folyamán, akkor soha nem lett volna OECD-átlagos eredményünk matematikából. 2003-ban és 2006-ban teljesen egyértelműen az OECD-átlag alatt teljesítettünk. 2009-re csatlakozott az OECD-hez többek között Izrael állam és Chile – akiknek nem volt annyira erős a matematikai eredménye – és Ész-tország is, aki viszont sokkal jobb volt. A fenti eseményeknek köszönhetően enyhén csökkent a matematika OECD-átlaga, és így mi is belekerültünk az átlagosok klubjába 2009-ben, nemcsak szövegértésből, hanem matematikából is. Az ábrán világosan látszik, hogy 2009 és 2012 között megindult már az a folyamat, amelyre csak most csodálkozott rá a sajtó, Ez jóval egyértelműbben látszik a matematikán, mint a szövegértésen, 2009 és 2012 között.

A természettudománnyal kapcsolatban nyugodtabbak lehettünk jó darabig, mert 2006-ban, az első alkalommal is már OECD-átlagos volt a magyar tanulók teljesítménye. 2009-ben ez nem változott, tehát az – „annus mirabilis” idején – minden mérési területen OECD-átlagot értünk el.

Sajnos azonban 2012-re eredményeink romlottak. A természettudomány-teljesítmény – nem olyan mértékben, mint a matematika, de valamivel erősebb mértékben, mint a szövegértés – elkezdett gyengülni. 2015-re pedig már minden mérési területen jóval a saját magunk által valaha elért legjobb eredmény – az OECD-átlag – alatt teljesítettek a magyar tizenöt évesek.

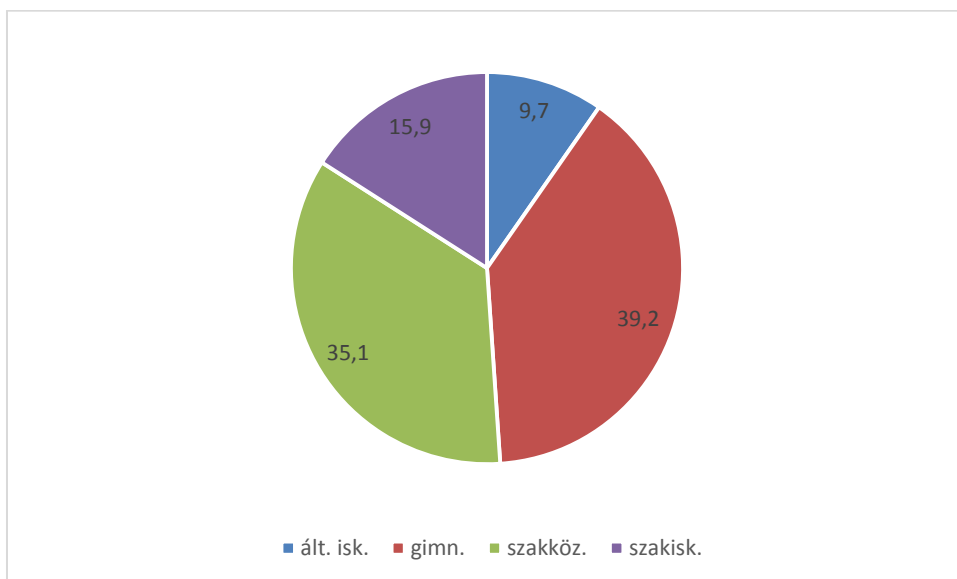
Kik vesznek részt ebben a mérésben? Minden egyes alkalommal az a cél, hogy legalább százötven iskola részt vegyen minden államból. Vannak olyan államok, amelyek sokkal nagyobb mintát kérnek, mint például Brazília vagy Kanada, ahol szeretnek a szövetségi államok szintjén is visszajelezni. Erre nálunk nincsen szükség. Illetve vannak olyan államok is, ahol nincs 150 iskola, mint Izland, így ott

teljes körű a PISA. A cél 6300 tanuló kiválasztása, hogy ebből 5400-nak legyen is eredménye, abban az értelemben eredménye, hogy értékelhető mennyiségű az adott válasz. 2015-ben ez egyébként teljesült. Általában Magyarország „nagyon jó tanuló”, minden nemzetközi mérésben részt vesznek az iskolák, eljönnek a gyerekek, 95%-os kitöltési arány van. De a teljesítményekre ez már nem mindig jellemző.



A 2015-ös magyar PISA-minta évfolyamok szerinti százalékos megoszlása

Négy iskolatípus képviselői vesznek részt, és emellett négy évfolyamról jönnek azok a gyerekek, akik megírják a PISA-mérést, hetedikétől tizedikig.



A 2015-ös magyar PISA-minta képzési típusok szerinti százalékos megoszlása

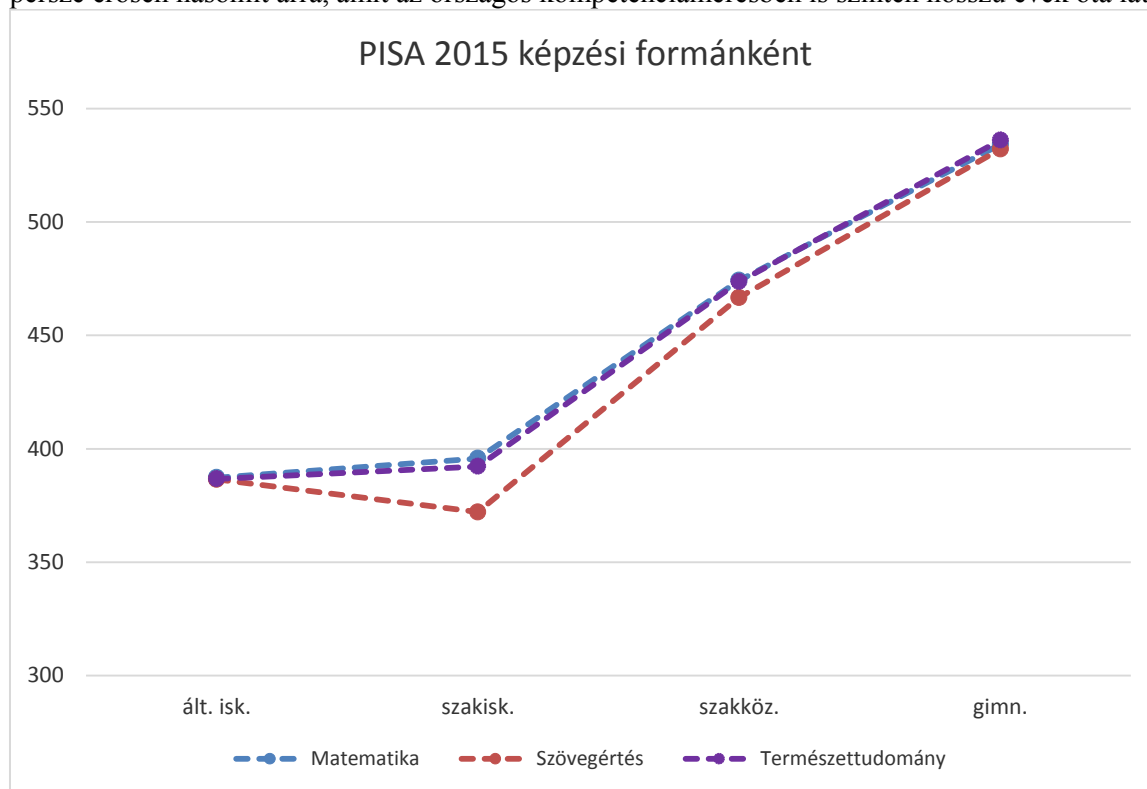
Általános iskola, szakiskola, szakközépiskola és mind a háromfajta gimnáziumra nézve reprezentatív a mintánk, de mivel olyan kevesen vannak már a sokosztályos gimnáziumok, ott nagyobb hibával dolgozunk. 2015-ben legfeljebb 2% hetedikeseink volt, kb. 9% nyolcadikosunk, ez viszonylag alacsony érték. Ebből látszik az általános iskolások jelenléte a mintában, ami így helyes, mert a tizenöt éves általános iskolások kevesen vannak. A gyerekek $\frac{3}{4}$ -e kilencedikes volt, a maradék 15% tizedikes. Ez nem így volt 2012-ben, sőt 2000 és 2012 között nem így volt. Van egy enyhe eltolódás, egy 6-7%-os csökkenés a résztvevő tizedikesek arányában. Ennek ellenére nem vagyunk meggyőződve arról, hogy ez magyarázná az eredmények gyengülését.

Észre kellett vennünk, hogy hirtelen ennyivel kevesebb tizedikes. Ez feltűnt természetesen a kiválasztást ellenőrző nemzetközi központnak is, és utána kellett járnunk a problémának. Gyanúnk szerint ezek olyan tizedikesek, akik nyelvi előkészítőbe is jártak. Ahhoz az országos kompetenciamérés adataiban kellett utánabányászni az adatmenedzserünknek, hogy ez kiderüljön, tehát az a 7%, amelyik most már nem tizedikes, minden valószínűség szerint nyelvi előkészítő évfolyamon vett részt. A jogi szabályozás változásai miatt ezeket az osztályokat 2012 után már nem hívhatták tizedik osztálynak, ezeket os kilencediknek kellett nevezni.

Iskolatípusok tekintetében a mintába kerülő tanulók nagy része gimnazista és szakközépiskolás. 10% általános iskolás van és mintegy 16% szakiskolás. Ez az arány érdemben nem változik tizenöt éve. Egy-két százalékos különbségek vannak, de ez az arány is az iskolák között, tehát az sem magyarázhatja a romlást, hogy sokkal többen lettek a szakiskolások a mintában, ilyen nem történt.

Nagyon sok minden megváltozott magában a PISA-ban 2012 és 2015 között. Ebből a legfontosabb az az, hogy teljes mértékben digitális platformra költözött a mérés, s ezzel párhuzamosan a feladattípusok között is megjelentek olyanok, amelyek jóval komplexebb – ha gondolkodást nem is, de –, jóval nagyobb interaktivitást várnak a gyerekektől, mint azt valaha vártak volna mérési feladatok kapcsán.

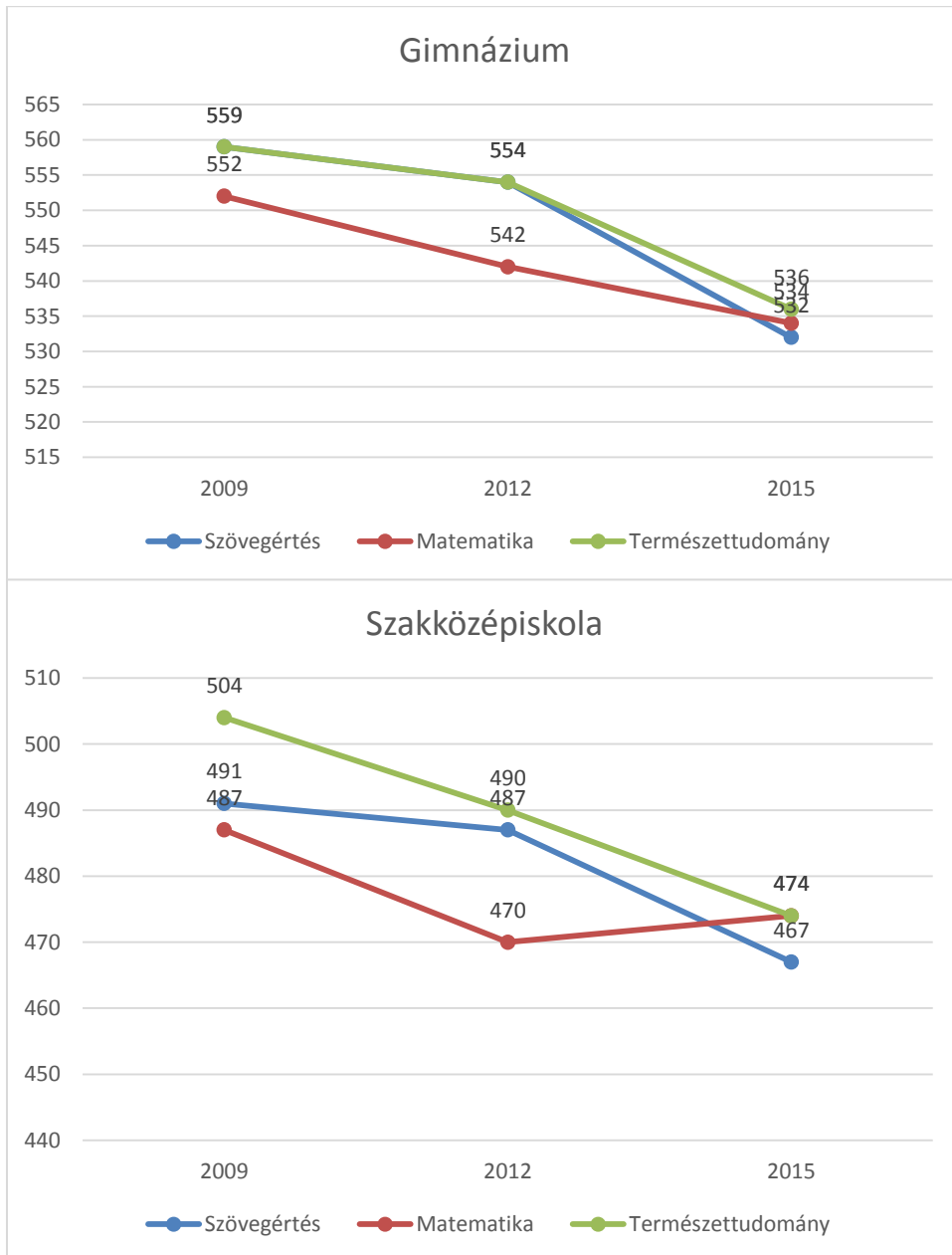
Nem mondjuk, hogy nincs értelme összehasonlítani a korábbi mérésekkel, mert nagyon is van, de nem fogjuk tudni pontosan számszerűsíteni azt, hogy melyik változás mekkora mértékben járult hozzá a magyar eredmény alakulásához. A statisztikai eljárásokban nem vezettek be radikális változásokat. A mérés lebonyolítása némileg módosult. Például a gyerekek nem tudtak többé visszalépni a mérés során, nem úgy, mint a papíros-lapozós verzióban. Ismerve, hogy mi hogyan készítjük tesztt- vagy vizsgahelyzetre a gyermekeinket, az ilyesmi már lehet, hogy befolyásoló tényező volt. De igazából nem is ez a lényeg, hanem az, hogy vannak dolgok, amelyek változatlanok, ez pedig a különféle iskolatípusoknak a trenderedménye. Ez most csak a 15-ös, de látjátok, mekkora a különbség az általános iskolák, a szakiskolák, a szakközépiskolák, valamint a gimnáziumok teljesítménye között. Mindez persze erősen hasonlít arra, amit az országos kompetenciamérésben is szintén hosszú évek óta látunk.

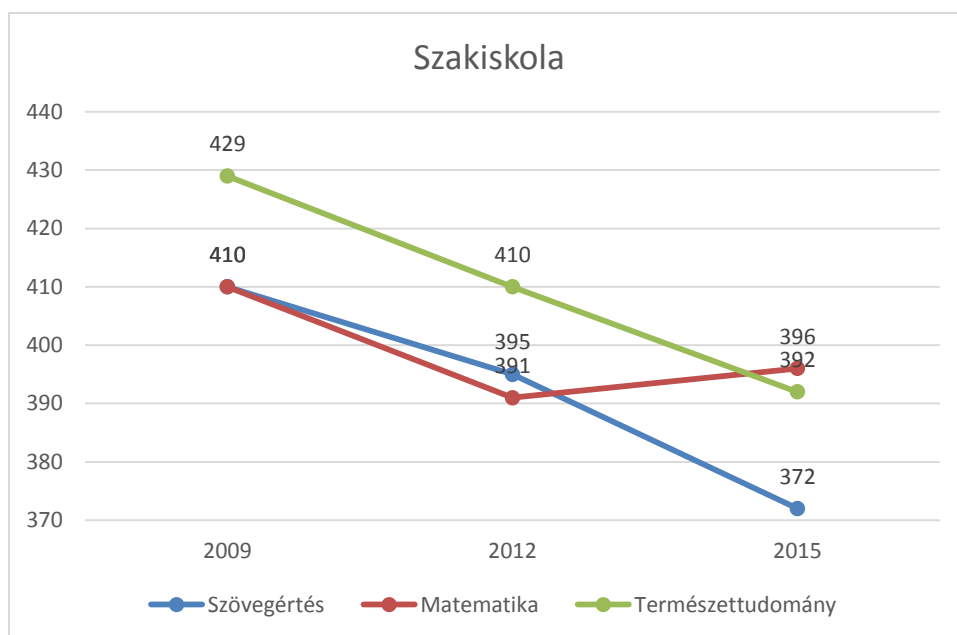


A magyar 15 évesek eredményei képzési típusok szerint, 2015

De ami ennél is érdekesebb, ha megvizsgáljuk, hogy képzési típusonként hogyan változott a tanulók eredménye 2009 és 2015 között. Amint látjuk, a gimnáziumban a szövegértés és a természettudomány gyengülése még nem volt szignifikáns 2009 és 2012 között. A matematika már akkor is az volt. Azért látszik, hogy milyen a vonal – mint kép szép, de a jelentése csúnya. Csúszdaszerűen, szépen,

folyamatosan gyengül a matematikai teljesítmény még a legjobb iskoláinkban is. Itt 550, meg 532-ről beszélünk, tehát ez még az a kategória, amelyik magasan az OECD-átlag fölött van. De látjuk, hogy a szakközépiskolákban elsősorban a természettudomány és a szövegértés már 2009 és 2012 között elkezdett romlani, és ugyanebben az ütemben folytatódott, ha nem gyorsult, és ennél még lendületesebb volt a szakiskolákban tapasztalható, szövegértésből és természettudományból, azaz a szövegértésre erősen támaszkodó mérési területekből tapasztalható romlás.





Az egyes iskolatípusokba járó 15 évesek teljesítménye 2009 és 2015 között

Lannert Judit oktatáskutató (TUDOK)

Nem hoztam ppt-t. Lehet, hogy segítene, de gondoltam sokkal izgalmasabb, hogy mitől lehetnek ilyenek ezek az „eredmények”, meg hogy mit lehetne csinálni. Sokat beszélünk az „evidence-based policy”-ről, ami azt gondolom, hogy fontos, de nem biztos, hogy tudjuk, hogyan is kellene ezt csinálni. Ehhez kellene először megbízható tények, ezekből most látunk valamit. A megfelelő következtetéseket is le kéne tudni vonni, ez már nem mindig sikerül, és ami szinte soha nem sikerül, hogy mindebből valami sikeres implementáció vagy alkalmazás is szülessen.

Szeretnék szemléletes lenni. Az elmúlt időszakban három olyan megnyilvánulása is volt az oktatáspolitikának, amikor látszólag tényekre alapozva valamilyen következtetésre jutottak, ám ha az adatokat megnézzük, akkor ezek a következtetések nem állják meg a helyüket. Nem foglalkozunk eleget egy olyan ténnyel, ami pedig a legerőteljesebb eredménye a PISA-nak és a kompetenciamérés eredményének is. Nevezetesen azzal, hogy a családi háttér nálunk határozza meg a világon a legerősebben a tanulók teljesítményeit, ami egy mélyen elgondolkodtató összefüggés. Ezzel nem foglalkozunk eleget, pedig kellene. Hogyan is magyarázták államtitkári szinten? A szegény gyerekek nem tanulnak jól, mert a családi környezet nem támogatja őket, tehát a család a hibás.

Van egy másik problémánk is, hogy „túlterheltek a diákok”. Erre a miniszteriális illetékes azt mondta, hogy az OECD-országok adatai alapján nálunk nem is olyan sok a tanóra, tehát nem túlterheltek a gyerekek. A harmadik kérdés, ami most nagy visszhangot keltett, hogy a BTM-es tanulókat osztályozni kell megint. (Valamint az egyéb tanulási és magatartási zavarokkal küzdőket is.) A minisztérium illetékese kifejtette, hogy egy főleg logopédusokból álló szakmai grémium ajánlotta, miszerint vissza kell hozni az osztályzást, mert a gyerekek egyébként nem tanulnak. Azt gondolom, hogy ez a három olyan következtetés, amelyekkel nem lehet egyetérteni. Az egyik egy direktre zárt dolog, mindjárt megmutatom, hogy miért nem működik, a másik a kontextus hiányát mutatja, amikor nem helyezik bele az adatokat a kontextusba, a harmadik pedig – ez a legrémisztőbb – amikor elvileg olyan, mintha már lenne egy szakmai álláspont, de már az is rossz, mert egyfajta álszakmai érdekeltség van benne. Azért jó látni ezeket, hogy kicsit plasztikusabb legyen, hogyan kellene a tényekkel bánni.

Két olyan kutatást is csináltunk, és ez az Oktatási Hivatal érdeme is, mert kiírt ilyen pályázatot, hogy a tanulói eredményekre épített adatbázisokat, mint a PISA vagy a kompetenciamérés, elemezzük. A PISA-ban azt néztük 2003 és 2012 között, (ebben a két időpontban volt a matematika a mérés központjában), hogy miért romlott ennyire a magyar tanulók matematikai teljesítménye. Azt láttuk – most nem fogom hosszan ecsetelni, el lehet olvasni a *Hatások és különbségek* című kötetben –, hogy nagyban romlott a matematikai önhatékonysága a gyerekeknek. Valóban kevesebb a matekóra nálunk, mint a környező országokban. Másrészt nálunk elsősorban magolnak a gyerekek. Az is érdekes volt, hogy ugyanazon a motivációs szinten a lányok jobb matekeredményt érnek el, tehát egyáltalán nem igaz, hogy a lányok nem jók matekból, a motivációs szintjükkel van probléma. Készítettünk egy többváltozós elemzést is, és összehasonlítást is végeztünk – öt környező országgal összevetve, mert szerintem annyira nem érdekes nálunk, hogy Koreában mi van, de az, hogy mi van a cseheknél, vagy a szlovákoknál, németeknél, az igen. Öt országot nézve – lengyelek is benne voltak – azt láttuk, hogy az eredményeket jelentős mértékben (20%-ban!) a családi háttér befolyásolja. A másik 20%-ban viszont a motiváltság. És ebben a gyerekek önhatékonysága nálunk csökkent a legjobban, ami azt jelenti, hogy nem hiszik el, hogy meg tudják oldani a matekfeladatot, tehát egyszerűen az önbizalmuk a szükségesnél jóval kevesebb.

Továbbá a tanulási stratégia is számít, inkább a magasabb szintű stratégiák, kevésbé a memorizálás, inkább a kontroll vagy az elaborációs stratégia. De a tanulási idő és az eredményesség között negatív összefüggés volt. A tanulási idő nemcsak az iskolai órákat jelenti, hanem minden ideszámít, az otthoni tanulás is. Ezt egyébként meg is lehet érteni, gyengébb gyerekek többet kell, hogy tanuljon, ez érthető. A tanóra mennyisége és az eredményesség közt viszont nem volt szignifikáns különbség. Tehát tudjuk, hogy kevesebb a matematikaóra nálunk – és ennek biztos hatása van, de nem feltétlenül azért, mert önmagában kevesebb az óraszám. Mit mondana erre egy direktben gondolkozó oktatáspolitikus? Meg kell emelni a matekórák számát. Nem! Ugyanis számít a matematikaórák minősége is, illetve az is, hogy a tartalmi szabályozásban mennyi tananyagot kell elsajátítani. Itt effektíve azt látjuk, hogy a magyar gyerekek tanulnak szinte a legtöbbet a környező országokban, de a legrosszabbul. Azért, mert nagyon rossz stratégiával tanulnak. Miért tanulnak rossz stratégiával? Mert nincs idejük gondolkodva tanulni. A három matekóra tényleg kevés, de az is látszott a vizsgálatban, hogy a kognitív kihívások is nálunk a legalacsonyabbak a matematikaórán – tehát nem jó minőségűek. Nem elég az órák számát emelni, de meg kellene nézni azt is, hogy milyen minőségben megy az oktatás, illetve, nem lehet-e az, hogy a túlzásúlt tananyag miatt még egy jó tanár sem tud jól tanítani, kvázi csak „letaníjtja” az anyagot. Ezért nem tanulnak meg gondolkodni a gyerekek, ebből pedig szinte jön a magolási stratégia. Ez egy áttételes összefüggés, ha ezt valaki direktben próbálja értelmezni, nagyon mellé tud fogni. Képzeld el, hogy ilyen zsúfolt tananyag mellett emelik az óraszámot, és mondhatják, hogy még több is lehet a tananyag, hiszen több órában többet is lehet tanulni, de változatlan tanári minőséggel még rosszabb eredményünk lesz. Ez jó példája a rövidre zárt gondolkodásnak.

A kompetenciamérés adatai szintén nagyon hasznosak, mert longitudinális adatokkal tudjuk ugyanazokat a tanulókat időben vizsgálni. Ott azt néztük meg, hogy mitől lesz reziliens egy tanuló. Mitől tud jobban teljesíteni, mint ahogy elvárnánk a családi háttere alapján? Hogyan lehet ezt a családi háttérhatást korrigálni?

Egyértelműen kiderült, hogy a Pygmalion-hatás igenis működik a magyar oktatásban, a pedagógusok előítéletesen értékelnek, ami nem azt jelenti, hogy rosszat akarnak, hanem pont azt jelenti, hogy az elvárásokban differenciálnak, nem a módszerükben. A hátrányos helyzetű gyerektől eleve kevesebbet várnak el, és így a tanuló rosszabbul is fog működni. Azt a döbbenetes adatot találtuk, hogy akik a kompetenciamérésen hatodikban még egész jól teljesítettek, de a tanár rosszabb osztályzatot adott neki, mert azt gondolta, hogy nem tudja olyan jól az anyagot, annak tényleg leromlott a teszteredménye két év múlva. Tehát ez az önbeteljesítő

prófécia. Megnéztük azt is, hogy melyik gyerekeket értékelték ilyen rosszul. És hát érdekes módon a hátrányos helyzetűeket. Azon belül is azokat, akiknek a szülei nem járnak szülőire. Akik járnak szülőire, azoknak a gyerekeit jobban értékelték, kvázi tehát amelyik gyerek kultúrája közelebb van – még, ha hátrányos helyzetű is – a tanárhoz, azt jobban tudja támogatni. Tehát, mit mondhatunk erre? Nem azért van rossz eredménye a szegény gyerekeknek, mert nem támogatják otthonról vagy nemcsak azért, és nem ez a fő ok, hanem – és itt most sok más is van, lehetne az agykutatást meg egyéb dolgot felhozni, például, hogy a stressz hogyan hat a kognitív energiákra – de a tanári értékelés kulcspont. A tanár nem értékeli professzionálisan. Előítéletesen, bár jó szándékkal értékeli, így kevesebbet vár el, amivel eleve a „pokolba” küldi a gyereket. Tehát azt gondolom, hogy mindebből talán az is látszik, miért akarja a szakma, hogy osztályozzanak vagy buktassanak. A pedagógus eszköztelen! Azt gondolja, hogy a gyerekek majd a külső motivációval fog tanulni. Miközben a PISA-eredmények pontosan ezt mutatják, hogy azok az országok sikeresek, ahol van egy belső chip. A finnknél a tanároknak van ez a belső chip, míg Ázsiában a gyerekekben van egy erős belső késztetés a tanulásra, a jó teljesítmény elérésére. (Amúgy szoronganak is mellette.)

Nálunk inkább a külső ösztönzők működnek. Például, amikor megkérdeztük a tanulókat, hogy miért tanulnak matematikát, sokkal kevésbé válaszolták a gyerekek a környező országokhoz képest, hogy mert érdekel, mert tök izgalmas, hogy megoldjuk a példát. Nem. Otthon megszidnak! Megszid a tanár, ha rossz jegyet kapok. Jó jegyem, jó állásom lesz. Csupa-csupa úgynevezett külső motiváció, ami persze jobb, mintha nem lenne egyáltalán motiváció. Van olyan ország, például India, akik az utolsó helyek egyikén állnak. Ott senkit semmi nem motivál nagyon.

Most egy szakmai grémium ezt javasolja, hogy a BTM-eseket osztályozzák, mert ennek hiányában a pedagógus eszköztelen. De ez már egy tragédia. Az, hogy az oktatáspolitikát ez „megveszi”, és föl nem fogja, hogy itt egy alapvető, igazi szakmai baki készül megint, mert a gyerekeket motiválni kéne és a belső motiváció felkeltésének egyébként megvannak az eszközei (és ez nem az osztályozás). És akkor mit lehetne csinálni? Azt gondolom, hogy jól látható, hogy interdiszciplináris kutatásokra és team-munkára van szükség, mert egyedül már senki nem fogja ezt a saját szakmájában megoldani. Ehhez kell érteni a pszichológiához, agykutatáshoz, a nagy adatbázisokkal való elemzésekhez, az osztálytermi megfigyelésekhez és valóban, olyan recepteket kellene adni a pedagógusoknak, amivel tényleg jobban tudnak majd oktatni. A PISA adatokból azt is lehet látni, hogy nem attól lesz jobb egy osztály teljesítménye, hogy praktikusabban tanítanak. Nem. Azt mutatták ki, hogy pont a magas matematika művelése jár együtt a magasabb teljesítménnyel, de csak ha belső motiváltsággal és jó módszerrel tanulnak a tanulók. Tehát például egyáltalán nem biztos, hogy most akkor nagyon le kell fordítani a matematikatanítást arra, hogy konkrét életközeli feladatokat adjunk, mint például egy szoba kitapétázása, ahol elmész, megnézed a falat, kiszámolod hány négyzetméter tapéta kell stb. Ha tudjuk, hogy fontos, hogy a gyerek tudjon gondolkodni, ahhoz idő kell. Csak be kell menni egy osztályterembe és megnézni, hogy a tanár hagyja-e a gyereket, hogy kinyökögje a választ. Ennyi. Azt szoktam mondani, kvalitatív vizsgálatnál szerintem más indikátor nem is kell... Vagy pedig továbbmegy, jól van, és mindig-mindig eljut ahhoz a tanulóhoz, aki rögtön tudja a választ, mert a tanárnak is ez a leggyorsabb sikerélmény. Elég is, ha ennyit, megnézzünk, és azt mondjuk a tanárnak, ne, így ne! Persze a tanárnak is ez tűnik jónak, mert olyan, mintha ettől ő jól tanítana. Ne, ne, ne! Várja ki a választ! Inkább ilyen eszközöket, ilyen módszereket kínáljunk.

A meglévő kezdeményezések mellé kellene odaállni, nem újakat létrehozni. Például ilyen a „Meséd”, ahol szülőket vonnak be a mesélésbe, vagy az „eDia”, amit a szegediek csináltak az órai munka diagnosztizálásának segítéséhez. Rengeteg már meglévő dolog van, ami most fog lemenni a lefolyóba, mert mi mindig valami újat akarunk csinálni. Kicsit legyünk visszafogottabbak és alázatosabbak – és aki már valami jót kitalált, álljunk mögé és segítsük. Az Oktatási

Hivatalban most fog felállni egy értékelési, elemzési osztály. Ez is jó kezdeményezés, de használjuk ki és bombázzuk őket kérdésekkel, hogy az ott létrejövő tudás valóban közkinccsé lehessen.

Fenyő D. György: Mi a teendő – tíz pontban

kutató-tanár – ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola; alelnök – Magyar tanárok Egyesülete

Mint magyartanár és mint a Magyar tanárok Egyesületének alelnöke nem elemzem a PISA-vizsgálat feltárta jelenségeket, hanem arra a kérdésre keresem a választ, hogy mi a teendő, mit kell csinálni a magyartanításban. Mondandómat tíz pontban foglaltam össze, ebből a tíz pontból az első három az oktatás tartalmi szabályozására, tehát tantervtípusú kérdésekre vonatkozik, a következő hat az oktatás infrastruktúrájára, hátterére, intézményeire, ellátottságára, és az utolsó vonatkozik majd szemléleti kérdésekre.

(1) Jelenleg készül egy új Nemzeti alaptanterv. A Nemzeti alaptanterv fogalmát és funkcióját nagyon komolyan kellene venni. Úgy vélem, azt nem lehet olyan gyors munkával, hirtelen ötletekkel, komoly és sok ideig tartó társadalmi és szakmai egyeztetés nélkül létrehozni, ahogy ez a mostani készül. A Nemzeti alaptanterv sok év, sok munka, sok közös gondolkodás, sok vita, nyilvános viták eredményeképpen jöhet csak létre, így tud csak kiforni valami, ami érvényes.

Két olyan tantervet ismerek, egy nemzeti alaptantervet, meg egy tantervet, amelynek nagyon nagy lett a hatása. Az 1995-ös Nemzeti alaptanterv minimum hét évig készült, abba tehát sok tapasztalat, belátás, vita, meggyőződés, kompromisszum eredménye épült bele. Korábban pedig az 1978-as tanterv volt ilyen, amelynek a hatása máig érződik. Abba pedig sok éves akadémiai (akkor még nem a nyilvánosság előtt zajló) munka épült bele. Tehát mindenekeelőtt azt mondom, hogy ha készül Nemzeti alaptanterv (nem kellene mindenképpen készülnie, de ha készül), akkor abba sok közös tudás épüljön bele, és az széleskörű konszenzust fejtszen ki.

(2) A tartalmi szabályozás rendszere ma nagyon bonyolult. Sok a tanított tartalmakat szabályozó dokumentum vonatkozik az iskolákra, és ezek nagyon hosszú, részletező dokumentumok. Az állam ezzel azt mondja, hogy meg akarja és meg tudja mondani minden egyes iskolának, évfolyamnak, iskolatípusnak stb., hogy mit kell tanítani. Ez a túlszabályozás több következménnyel jár. Egyrészt azzal, hogy így semelyik iskolatípusnak, iskolának, évfolyamnak nem lesz jó az alaptanterv. Másrészt, ha ennyi szabályozó van, és ennyi mindent kellene figyelembe venni, és sok száz (!) oldalt kell végigolvasnia a tanárnak, akkor arra egy értelmes védekezése van a tanároknak: nem is olvassák el a szabályozókat. Azt tapasztaltuk az előző évtizedekben, hogy a tartalmi követelmények változtatásának alig van befolyása az iskola hétköznapijaira, a tanárok egyre inkább azt tanítják, amit megszoktak, amit „szokás”, ami úgyis „a tananyag”. Ez a túlszabályozott rendszer a tanárokat védekező pozícióba hozza abban is, hogy nem értelmiségiként viselkednek, inkább a – kikövetkeztetett – állami akarat végrehajtóiként.

Véleményem szerint a tartalmi szabályozás radikális egyszerűsítésére van szükség. Mindekeelőtt szerkezetileg: jelenleg a következő dokumentumok szabályozzák a konkrét tantermi munka anyagát: Nat – kerettantervek – az érettségi általános követelményei – az érettségi részletes követelményei – a kerettantervek – helyi tanterv. Ezek alapján kellene a tanárnak a tanmenetét elkészítenie, természetesen figyelembe véve a rendelkezésére álló infrastruktúrát is, egyszerűbben: a tankönyvet.

Mindenekeelőtt három dokumentumot kellene egyben összegezni: a Nat és az érettségi szabályozó két törvény helyett elég lenne egyetlen dokumentum, amely csak megjelöli, a nemzeti alaptudásból mit kell és lehet az érettségi vizsgán számon kérni.

(3) A kerettantervek helye funkciója, szerepe, léte nagyon problematikus. Szerintem egyszerűen meg kellene szüntetni a kerettantervek rendszerét. A kerettantervek ugyanis egészen részletesen, óraszámra, évfolyamra és témakörökre lebontva írják elő a tanítás tartalmát. Ezek is rendkívül terjedelmes dokumentumok, ismét minden értelemben túlszabályoznak: országos szinten, túlságosan részletezően írják elő a tananyagot. Egy felesleges szabályozási szintet beiktatnak az iskolák és a Nat-ban kifejezett nemzeti közös képesség- és műveltséganyag közé. Az iskoláknak ugyanis kell helyi tantervet készíteniük, amit egy kerettantervre kell alapozniuk, de a kerettanterv már nem ad tényleges mozgásteret az iskolák saját adottságaira építő, saját pedagógiai hitvallásából következő, saját társadalmi rétegeit kiszolgáló tartalmakra.

A kötelezően választandó kerettantervek helyett a mintatantervek rendszere lenne a jó, ahol van egy nemzeti alaptanterv, amely kifejezi a nemzeti műveltségkonszenzust és utána már a konkrét tananyagok a mintatantervekben jelennének meg. Ezekre nagy szükség van azért, hogy az iskoláknak ne kelljen mindenáron maguknak kifejleszteniük egy helyi tantervet, hanem létezik egy mintatantervbank, amelyből bármelyiket átvehetik. Ez azt jelentené, hogy amelyik iskola automatikusan átvesz egy mintatantervet, annak nem kell lefordítani még a kerettantervet, ugyanakkor azok meg, amelyek szeretnének önálló helyi tantervet készíteni, azok bátran, kerettantervi kötöttségek nélkül megtehetnék azt.

A Nemzeti alaptanterv komolyságának megőrzése, az érettségi szabályozásának beépítése, a kerettanterveket felváltó mintatantervek rendszere – ezekkel a javaslatokkal a jelenlegi túlszabályozás leegyszerűsödne és átláthatóbbá válna, miközben megnőne az iskolák szabadsága abban, hogy saját adottságaiknak megfelelő tantervet használjanak.

A fenti három javaslat a tartalmi szabályozásról szólt. Az alábbiak az infrastruktúrára vonatkoznak.

(4) A kidolgozott tananyagokkal való ésszerű és hatékony gazdálkodás hiányzik a pedagógiai közgondolkodásból és főleg az állami oktatáspolitikából. Az előző két és fél évtizedben, 1989-től máig elképesztő mennyiségű tankönyv, programcsomag, tananyag, segédanyag, tanítási segédlet és program keletkezett. Rendkívül sok jó, bizonyára nagyon sok hitvány is, de nagyon gazdag ez az anyag. Azt gondolom, hogy ez a gazdagság nagyon kevésbé hasznosul. Mintha mindig újra fel akarnánk találni mindent, és könnyen kiszórjuk azt, amit mások megalkottak. Példaként említhetem a 90-es évek messze legnagyobb és a magyartanítás, a szövegértés és szövegalkotás szempontjából legfontosabb fejlesztését, az egykori SuliNova-füzeteket, amelyekben rendkívül sok szellemi energia összpontosult, és amely egy lehetséges választ adott a magyartanítás és a PISA-vizsgálatok által jelzett problémákra.

Rendkívül fontos lenne egy olyan kutatás, amely mindezt számba veszi, és létrehoz egy teljes oktatási katasztert. Azt venné számba, hogy 1989-től máig milyen anyagok készültek el, mi az, amit érdemes életben tartani vagy felújítani, mi az, amit nem. Ez azért különösen fontos, mert azt gondolom, hogy a meglévő anyaggal, amelyen emberek dolgoztak, kitaláltak, kigondoltak, kipróbáltak, úgy kellene bánni vele, hogy az mindenképpen hasznosuljon, figyelmet kapjon, hasznosuljanak a tapasztalatok. Rendesen fel kellene térképezni, mi mindennünk is van, hogy ne vesszenek el fontos dolgok a süllyesztőben.

(5) Elengedhetetlen lenne a központosított tankönyvpiac megszüntetése és a tankönyvpiac újraépítése. A magyar közoktatásban a tankönyvnek egészen kitüntetett szerepe van, a gyakorlatban azt látjuk, hogy ez az egyetlen hatékonyan működő szabályozó, amely ténylegesen befolyásolja az iskolák mindennapos gyakorlatát. Természetesen itt is azt gondolom, hogy nem szabad mindent rögtön kidobni, hogy a központilag kifejlesztett tankönyveket egyáltalán nem kellene automatikusan megszüntetni. Azzal megint az történne, hogy valami, amin emberek dolgoztak, azt azonnal és kritika, elemzés és hatásvizsgálat nélkül kidobjuk. Hanem a központi tankönyvek bekerülnének a választható könyvek közé, és kötelezőkből választhatókká válnának. Ezzel párhuzamosan újra kellene építeni egy olyan tankönyvpiacot, amely

elég rugalmas, hogy alkalmazkodjon ahhoz, hogy különböző iskolák különböző igényei, különböző szubkultúrák, különböző tanári stratégiák érvényesülhessenek.

(6) A tanárképzésben azt tapasztalom, hogy nagyon komoly elmozdulások történtek a gyakorlatiasság felé. Ezen az úton tovább kell haladnunk. Éppen olyan kompetenciákat kell fejleszteni a tanároknak is, amelyek a PISA-kutatásokkal nagyon erős összefüggésben állnak, és megtanítani őket, hogyan fejlesszék majdán diákjaikat. Néhány területet felsorolok, amelyek az irodalomtanításban elengedhetetlenül szükségesek: olvasás, olvastatás, szövegértés, szövegértés, szövegmanipulációs feladatok, kreatív írás, kooperatív technikák, önálló tanulás, differenciálás, szövegalkotási stratégiák és technikák felismerése és alkalmazása, kritikai gondolkodás, vélemények ütköztetése, lényegkiemelés és így tovább. Ezek az elemek nem hiányoznak ugyan a mai gyakorlatból, de nincsenek elég mélyen és szervesen benne, és messze nem elég hangsúlyosak a tanárképzés gyakorlatában. Úgy vélem, hogy nagyon komoly, az egyetemi oktatást átformáló lépésekre lenne szükség, amelyben az történik az egyetemen, amit utána maga az általános és középiskola igényel.

(7) A tanári továbbképzésekről látszólag valami olyat mondok, ami nem igazán újszerű, de hihetetlenül fontos. Miután egy tanár megszerezte a diplomáját, utána körülbelül négy évtizeden át tanít. Eközben mindenféle tudása többször elértéktelenedik, vagy ha nem is a tudás teljessége, de bizonyos elemei, részei feltétlenül. Ezért az egyetemi diploma megszerzésével nem zárul le a tanulás folyamata, és az államnak biztosítania kell a feltételeket, a lehetőségeket és a kellő szabadságot (és időt, pénzt), hogy minden tanár sokat képezhesse magát. Nyilvánvalóan részben erre a problémára született megoldásként a pedagógusok életpályamodellje, amely azonban csak az előmenetelt és annak fokozatait és követelményeit rögzíti, de éppen a továbbképzésre nem fordít gondot. A korábbi tanártovábbképzési rendszer mára elsorvadt.

Úgy vélem, a kétféle rendszer: a kötelezően választható tanártovábbképzési rendszer és az életpályamodell összeépítésére lenne szükség. Vagyis ismét nem azt gondolom, hogy egy már kidolgozott struktúrát, amelynek vannak jó elemei, egészében ki kellene dobni, hanem azt, hogy az előmeneteli rendszerbe a továbbképzéseket be kellene építeni. Ebben a rendszerben nagyon kell bízni a tanároknak: ők pontosan látják, milyen egyéni hiányosságaik vannak, esetleg mi érdekli őket nagyon, de azt is tudják, hogy iskolájuknak, városuknak, településüknek, a rájuk bízott diákoknak mire van szükségük. Emellett természetesen lehetnek az állam által támogatott területek, amelyeket jobban támogat egy oktatási kormányzat, mert úgy véli, annak a területnek a fejlesztése oktatáspolitikai kérdés. Ilyen támogatott terület lehet minden olyan kompetencia fejlesztése, amelyekről többek között a PISA-kutatások is kimutatták, hogy komolyabb fejlesztésre szorulnak.

(8) Ha az iskolarendszer egészét nézzük, úgy vélem, a szakiskolák (ma: szakközépiskolák) rendszere a legfontosabb. Minden országos és nemzetközi vizsgálat azt mutatja, hogy Magyarországon az egyes iskolák, és különösképpen az egyes iskolatípusok között rendkívül nagy a különbség, mi több: a szakadék. Itt a legrosszabbak a PISA-adatok is. Ebbe az iskolatípusba kerülnek azok a diákok, akik a leghátrányosabb szociokulturális háttérrel rendelkeznek, akik az általános iskolában a legtöbb kudarcot szenvedték el, akik a legtávolabb állnak attól a középosztályi tudástól és nyelvtől, amit az iskola közvetít és elvár, akik a legkevésbé bíznak az iskolában, mint intézményben, akiknek a jövőképében a legkevésbé szerepel a továbbtanulás, a jó szakmai megszerzése, akik a legkevésbé motiváltak a tanulásban. Ebben az iskolatípusban tanítanak azok a kollégák, akiknek a legtöbb kudarcot kell elszenvedniük, akikre a legkevésbé figyelem irányul, akiknek munkáját, gondjait a vélemény- és törvényalkotók legkevésbé ismerik. A magyar iskolarendszer legszegregáltabb és leghátrányosabb helyzetű iskoláiról van szó! Ebbe az iskolatípusba kerülnek a funkcionális analfabéták közül legtöbben, ezért ők maradnak ki leginkább a közös kulturális nyelvből és narratívákból.

Úgy vélem, nagyon sok pénzt, sok fejlesztési programot, önálló segítő programcsomagot kellene készíteni ezeknek az iskoláknak. Minden szempontból szükséges pozitívan diszkrimi-

nálni ezt az iskolatípust. Az itt dolgozókat az eddigieknél hatékonyabban kell segíteni mind szakmai, mind nevelési kérdésekben, mind egzisztenciálisan, mind terheik csökkentésében.

(9) Az általános iskoláról, és főleg a korai iskolaelhagyás megelőzéséről ugyancsak beszélni kell. Jól tudjuk, hogy minél korábban történik meg egy gyerek fejlesztése, annál hatékonyabb. A korán megszerzett hátrányok később már nem vagy csak jóval nehezebben pótolhatók. Vagyis a későbbi tanulási hátrányok és nehézségek szinte mindig visszavezethetők korábbi lemaradásokra – ezért kell minél fiatalabb korban lehetőleg mindenkit fejleszteni.

Ehhez az egy-két tanító, majd a szaktanár (mondjuk a magyartanár) önmagában kevés. A szakmának elvileg rendelkezésére áll az a szakmai segítő-fejlesztő háttér, amelyre támaszkodhat. Ezt a rendszert be kell vezetni az iskolákban, támogatni kell, és megtanítani azt a pedagógiai kultúrát, amelyben a különböző szakemberek egymást segíthetik. Múlhatatlanul szükséges a pedagógiai asszisztensi rendszer felállítása, jelenlétük garantálása a tanórákon is, amikor segíteni tudnak egyes diákoknak, leülni melléjük, értelmezni és együtt megoldani a feladatokat. Személyre szólóan kell segíteni a gyerekeket abban, hogy sikereik legyenek az iskolában. Szükség van a fejlesztő pedagógusok, a logopédusok, az iskolai könyvtárosok, a pszichológusok folyamatos segítségére, munkájuk összehangolására, valamint elegendő időre, amit egy-egy iskolában a gyerekekkel és a tanárokkal tölthetnek el.

Utolsó javaslatom nem szervezeti, intézményi vagy jogszabályi, hanem inkább szemléleti – de talán ez biztosíthatja a korábbi javaslatok szellemi fedezetét.

(10) Milyen legyen az a tanítás, amely hatékony, eredményes? Ami garantálja, hogy a magyar diákok ne csak meg tudják oldani jól a PISA-feladatokat, hanem meg is akarják oldani jól őket? Úgy vélem, szakítani kellene a mennyiség és a gyorsaság eszményével: nem az a jó tanító néni, akinek a diákjai karácsonyra ismerik a betűket, és nem az a jó tanár, akinek a diákjai gondolkodás nélkül, azonnal válaszolnak a kérdésekre. Már csak azért sem, mert az a technikai és információs kultúra, amely körülvesz bennünket, szintén a gyorsaságra és mennyiségre nevel: az internetes játékok azt díjazza, ki milyen gyors, az információkat nagyon könnyű azonnal megszerezni, éppen ezért azonnal el is szokás felejteni őket.

Mindezek helyett a lassúság és elmélyülés pedagógiai kultúráját kellene képviselni. Nem kell nagyon sok szerzőtől nagyon sok művet megbeszélni, de amit megbeszélnek a magyar órákon, az váljon élménnyé, azt értsék meg a diákok, annak a tanulságait vonják le, az maradjon meg bennük, az sarkallja további kérdésekre, felfedezésekre és élményekre őket. Lassan és figyelmesen olvasni, lassan és figyelmesen nézni, hallgatni, befogadni, megérteni – ezt az eszményt tűzném ki a magyar tanárok (köztük a magyartanárok) elé.

Fazekasné Fenyvesi Margit egyetemi oktató, Károli Gáspár Református Egyetem

Egyaránt tudok kapcsolódni Fenyő Györgyhöz és Lannert Judithoz is. A lassúsággal és az elmélyüléssel kezdem. Két mondatot vettem ki abból a tájékoztatóból, amit kaptam, köszönettel. Az egyik, hogy a PISA az eszköz jellegű alkalmazási készségekre összpontosít, a másik pedig az, hogy a társaság igyekszik hozzájárulni az olvasás elemi készségeinek kisgyermek-kori fejlesztéséhez. Örülök, hogy végre beszélhetek erről.

Nagy József professzor úr tanítványaként és munkatársaként ugyanazt vallhatom, amit ő. Ő ugyanis azt mondja, hogy képességfejlesztés nincs készségfejlesztés nélkül. A készségfejlesztéssel kéne kezdeni. Nem szabadna tudomásul venni azt, hogy minden készség – most csak az olvasásra gondolok – automatikusan és spontán fejlődik, hiszen a DIFER sztenderdizálásánál is kiderült, hogy például a beszédhangkészség (ami az én kutatási területem) 46%-ban működik csak jól, mármint a sztenderdizált mérésnél. Innentől kezdve, ha nem egy rutinszerűen, sok rutinelemet tartalmazó, automatizált készséggel mennek a gyerekek az iskolába, akkor már nem a megosztott figyelem működik, hanem a figyelemváltás. A megosztott figyelem

sokkal kevesebb energiát igényel, hiszen az optimálisan működő készségeen csak figyelmi kontroll van, ezért a figyelmi koncentráció a megértésre vonatkozhat.

Figyelemváltás esetében ugrál a figyelem. Hol az olvasás technikájára figyel, hol pedig arra figyel, hogy megértse, amit olvasott. Ez utóbbi sokkal több koncentrációs energiát igényel, és nagymértékben veszíti a motivációs értékét. Az a gyerek nem szeret olvasni, aki azért nem érti, hogy mit olvasott, mert hol a készsége, hol pedig a képessége kellene figyelnie. Hogyan tudjuk elérni azt, hogy a figyelemváltásból megosztott figyelem legyen? Úgy, hogy ezeket a készségeket optimális szintre próbáljuk vinni.

Az első kérdés a tájékoztatóban arra vonatkozott, hogy miért romlanak a gyerekek eredményei. Azt gondolom, hogy többek közt ezért is. Ha emlékszünk arra, amikor még nem volt ez a nagy újítás, akkor sok mindenre, a készségfejlesztésre is sokkal több idő volt, illetve nem tanórán kellett azt elvégezni – és itt van az elmélyülés kérdése. A készség nem úgy fejlődik, hogy mondjuk hetente egyszer gyakorlunk, hanem sokszor, rövid ideig, amíg a rutin rutinalizált nem lesz, és már nem kell odafigyelni rá. Ezért az óvónők sosem szeretnek ezért a mondatomért, hogy ők a felelősök azért, hogy a gyerekek olyan készsége szinten menjenek iskolába, hogy ne nyugodjanak bele abba, hogy minden készség spontán fejlődik, majd odaér a gyerekek, hanem mérjék is, ha kell, s akkor fejlesszék is azt.

A második kérdésnek – tehát, hogy mit lehetne tenni – azért örültem nagyon, mert a készségfejlesztést kellene előbbre vinni, játékosan, és nem abba hagyni. Ez szintén a professzor úr véleménye, hogy addig kell a készséget fejleszteni, amíg az optimális szintre nem kerül. Van-e gyerekek, akiknek egy évre, vannak, akiknek hat évre van szükségük. Ez miért baj?

A harmadik pedig az, hogy mit tud segíteni a Magyar Olvasástársaság. Sokat! Először is például azt, hogy a készségfejlesztés időszakát lejjebb vigye. Nagy József professzor úrnak most készül a funkcionális analfabétizmus megszüntetése című könyve, abban nekem volt az a megtisztelő feladatom, hogy a betűolvasó készséget (ő mindig készségről beszél, azt mondja, a képesség az egy más dolog) kidolgozzam. Rájöttünk arra a professzor úrral, hogy például a beszédhangkésztséget, amely a beszédértés, a tiszta beszéd, a helyesírás, az olvasásértés és az idegennyelv-tanulás kritériumorientált feltétele, nem ismerik az óvónők, ezért nem is fejlesztik. Így, ha egy gyerek beszédhibás, akkor szerencséje van, logopédushoz kerül, ő fejleszti. De ez olyan készség, amelyet az óvodában játékosan lehetne fejleszteni, de vagy nem ismerik, vagy pedig logopédusnak érzik magukat, akkor viszont több kárt okoznak, mint hasznot. A legnagyobb baj az, ha ad hoc tervezést, fejlesztést végeznek, és nem rendszeresen, legalább napi szinten gyakoroltatják.

Végezetül készül egy fejlesztő gyűjtemény, amely a kiscsoporttól kezdődően a hatodik osztály végéig segítséget ad az óvodapedagógusoknak, illetve a tanítóknak és tanároknak, hogy ezt a fajta szemléletet elfogadva kapjanak egy segédanyagot, a fejlesztéshez. Számunkra is érdekes volt, amikor kiderült, a felső tagozatban is igénylik a pedagógusok a készségfejlesztést, csak nincsenek eszközeik hozzá. Éppen ezért ez most elkészült, és ha a Magyar Olvasástársaság segít ebben, azt hálásan megköszönöm.

Szeretnék a kolléganőnek, illetve a kollégának válaszolni. A sajátos nevelési igényű gyerekek először felmentést kaptak az osztályozás alól. Ennek az lett a következménye, hogy nem is tanulták azt a tárgyat, például egy diszlexiás nem tanult idegen nyelvet, mert az anyanyelvével is problémái vannak. Mivel nem tanul tárgyat, azonnal hátrányba került, mert nem vették fel középiskolába, mert ebből a tárgyból nincs jegye. Olyan is volt, hogy semmilyen motiváltsága nem volt, mert sajnos az explicit motiváltsága erős, ha ebben az időben úgysem kap jegyet, akkor minek tanuljon? Még inkább hátrányba kerültek, és azért kellett az osztályozást visszaadni nekik, hogy ez a továbbtanulásukban ne gátolja őket. A második megjegyzésem pedig Fenyő Györgyhez szól. Kilenc tankönyvcsalád volt, mielőtt az az egy tankönyvcsaládot kellett mindenkinek alkalmazni (olvasásra vonatkozóan). A kilenc tankönyvcsaládból mindenki azt választotta, amit akart és lehetett differenciálni. Most ez az egyetlenegy tan-

könyvcsalád – amely ráadásul leválasztással tanít, tehát megint késznek vesz olyan készséget, ami egyáltalán nem biztos, hogy optimum szinten van – nem ad választási lehetőséget a pedagógusnak. Miért nem hisszük el, hogy ők ezt meg tudják ítélni? Miért van ez a kötelező, egy tankönyvcsalád rendszere?

Fűzfa Balázs tanár, irodalomtörténész, tankönyvíró, ELTE

Elsősorban példákat fogok mondani, de szeretném a két legfontosabb dolgot a legelején kiemelni. Pénzt és szabadságot az oktatásba, annak minden szintjén, a tantervek alkotásába, a pedagógusok továbbképzésébe, természetesen a diákok mindennapjaiba is! A minap meséli egy általános iskolai magyartanár, hogy az *Egri csillagok* kapcsán osztályát elvitte Egerbe, megálltak Gárdonyi sírjánál, és elolvasták a szöveget, kis pátosszal: „Csak a teste.” Az egyik gyerek megszólalt, „*És tanárnő, a feje hol van?*” Azt hiszem, itt van a probléma, amit mások mellett én is már sok éve, évtizede mondok. Hadd ismétljem meg: a szövegértés világértés kellene, hogy legyen! Attól félek, hogy a szövegértés mögöttes tartalmi tünnek el először. Egy óvodai példa: a kislány azzal ment haza március 15-én (pár évvel ezelőtt), hogy megkérdezte: „*Anyá, te tudtad, hogy rabok voltunk mostanáig?*” Ez teljesen természetes, hiszen a négyéves gyerek még nem értheti a szöveg mögöttes tartalmát. De a baj, igazából akkor van keletkezőben, amikor a Petőfi Rádió reggeli műsorának az a címe, hogy „*Talpra, magyar!*”, és a hallgatónak ezt egyszer majd csak ébresztőként, szó szerint kezdik érteni, tehát csak azt fogja jelenteni a verssor, hogy hogy „*kelj föl!*” Nem az a dolgod, hogy a szabadságért tegyél, ahogy ez az eredetiben áll.

Szokták-e hallgatni a Petőfi Rádiót? Ma délután például egy ilyen műsor volt, hogy „*Petőfi összes*”. De van ilyen című műsor is, hogy „*Egész úton hazafelé*” – tehát Petőfi verseit és életművéhez kapcsolódó címeket használnak föl műsorok címeiként. Ez akár szellemes is lehetne, ugyanakkor problémákat is jelez, mint fentebb utaltam rá. Szerintem a magyar iskola-rendszerrel a baj, hogy az összekapcsolási készségre való nevelés helyett ismeretközpontú nevelés folyik az iskolában.

Az is baj, hogy nem ismerjük az olvasás különböző típusait. Általában lineáris betűolvasásról beszélünk: „*grafikus jelsorokat dekódolással megért*”. Sokkal kevesebbet beszélünk a dinamikus olvasásról vagy más szóval képernyőolvasásról. Amelyben lehet, hogy a gyerekek jobb kompetenciákat mutatnak, mint a lineáris olvasásban. Nem tudom, csak kérdésként vettem föl. Nem beszélünk a „*hátgerinccel való olvasás*”-ról, ez a szimbólumok értését jelenti, Ottlik Géza használja a kifejezést. Azt mondja, arról, hogy miről van szó Vörösmarty versében, végül is csak a hátgerincével érzi az ember.

Az olvasás fogalmának tágítására és differenciálására volna szükség! Itt lenne az ideje, hogy a Magyar Olvasástársaság vigye át a köztudatba, hogy **a világban való létezés legfontosabb készsége és képessége az olvasás, a jelek megfejtése, értelmezése!** Mert a világban létező ikonok, képek, jelek megértéséhez, ahhoz, hogy eligazodjunk a világban, hogy jobban értsük azt, és jobban értsük egymást, meg tudjuk különböztetni az igazságot a hazugságtól, ehhez semmi másra nincsen szükség, mint olvasási képességre, annak a tágabb értelmében!

Kicsit konkrétabban hadd szóljak röviden az irodalomtanításról. A magyartanárok igenis, felelősek a kialakult helyzetért. Tudnánk segíteni abban, hogy élményközpontú módon tanítsuk az irodalmat, és főként ne életrajzot tanítsunk. Megkérdezem a minap a diákoktól, vajon ki találta fel a Facebookot? Erre persze mindig jön Zuckerberg neve, ám én közlöm velük, hogy természetesen József Attila találta föl a Facebookot, hiszen 19 éves korában leírta: „*Hiába fürösztöd önmagadban, / Csak másban moshatod meg arcodat*”. A gyerek ebben a pillanatban elkezd figyelni. Vagy Berzsenyi versét és annak egy sorát („*Lassanként koszorúm bimbaja elvirít*”) összehasonlítom Einstein relativitáselméletével, hiszen mind a kettőben

ugyanarról van szó! Az idő relativitásáról! A matekos-fizikus gyerek is elkezd figyelni, mert valami történik a fejében. Az élmény, az érzelmi érintettség okán kilép az ismeretközpontúságból, és a reprodukciós kényszer helyett a produkció lehetőségét kapja. A kreativitásuk megélése érdekében pedig tollat, billentyűzetet is kézbe vesznek a középiskolások és az egyetemisták egyaránt. Örömmel írják át – a posztmodern irodalom alkotásmódját használva – a klasszikus magyar irodalom szövegeit mai (diák)nyelvre.

Ami a legfontosabb azonban, az a kontraszelekció a pedagógusok képzésében. Ma az a helyzet, hogy a gyakorlóiskolában ülő középiskolás gyerek nemritkán okosabb, mint az őt tanítani kezdő ötödéves egyetemi hallgató. Igen, ez a kontraszelekció! Nem a legjobb képességű gyerekek kerülnek be a tanárképzésbe. A tankönyvekkel is baj van, mármint, hogy nincs sokszínűség, továbbá a kerettantervvel, mindennel baj van, ezek a kulcsproblémák. Ezért kell pénzt és szabadságot vinni a rendszerbe, hogy jobb képességű fiatalok kerülhessenek a pedagógusképzésbe! Akkor nem lesz baj, ha megfelelő mennyiségű szabadság és megfelelő mennyiségű intelligencia kerül a tanári gárdába. Tudom, hogy ezek súlyos szavak, de én ezt látom legfontosabb kérdésnek és problémának. Megnéztem a szombathelyi tanárképzőre felvételizők iskolai végzettségét. A szakközépiskolából jövő 2-es, 3-as képességű gyerekek lesznek a majdani kiváló orvosok, jogászok tanárai! A gyakorlóiskola 200-as IQ-val rendelkező gyerekeit azok tanítják, akik 3-assal végeznek, mondjuk, egy vízügyi szakközépiskolában! Ez a kontraszelekció tragikuma.

A másik a tudás eszmények különbözősége, a kulturális szakadék megélése napjainkban. A felnőtt nemzedékeknek jelenleg egész más a tudáseszmejük, mint a fiataloké. Nem biztos, hogy az iskolában ennyi ismeretre van szükség egy 21. századi magyar iskolában. Erre a skandinávok és a többiek már mutattak példát, meg az észtek és a lengyelek is, akik elszárgultak mellettünk a PISA-eredményeik szerint. A magyar gyerek nem képes a kontextusváltásra, ez a PISA egyik legfontosabb tanulsága. Mert az iskolai tudását nem tudja más területeken kamatoztatni, egyáltalán használni sem. Összekapcsolási készség! – mondom ismét. A memoriter mindig reprodukció, az összekapcsolási készség mindig valamilyen új dolognak a létrehozása, tehát a kreativitás elemi formája.

Költő mindenki lehet. Matematikus nem, földrajztudós nem, legalábbis 16 éves korában. Az irodalomtanításnak ki kellene használni ezt a lehetőséget és analógiás módon el tudná hitetni, s ezzel párhuzamosan a Magyar Olvasástársaság ezen dolgozhatna, hogy aki jobban olvas *Toldit*, *Háború és békét* és József Attilát, az jobban fogja tudni a biológiát, a matematikát és a kémiát is. Tehát ezeket lenne jó a köztudatba átvinni, mert idézem Csapó Benő akadémiai előadását a PISA kapcsán: „*Azt kell megváltoztatni, ami az osztályteremben történik.*” Ez egy általános, de nagyon fontos kijelentés. Erről már többet hallhattunk, de még egyet teszünk hozzá, a digitális tananyagok hiányát.

Hiába van ma az iskolákban digitális tábla a falakon és a gyerekek kezében okostelefon. Nem használjuk ki ezeket a lehetőségeket, nincsenek pl. tananyagok, játszanak és filmeket néznek az okostáblák segítségével – tisztelet a kivételnek! Tehát nincs igazi kapcsolat a digitális eszközökkel, holott a lehetőség fantasztikus, hiszen a számítógép azért jó, mert úgy működik, mint az emberi agy. Az asszociativitás és a hipertextualitás mentén. Igen, az emberi agy is így működik. De a szakiskolákban például nincs is informatika tantárgy!

Ha visszatérne a magyar pedagógia egére a szabadság eszménye, és sokkal több pénzt kapnánk, akkor **a szövegértés valóban világértés lehetne.**

Barátné Hajdú Ágnes, a Magyar Könyvtárosok Egyesületének elnöke

A 2015-ös PISA-jelentés komoly vitákat indukált a magyar társadalom számos területén. Nyilvánvaló a közös felelősségünk a jövő generációinak felkészültsége, kompetenciáinak köre, tudása, innovációra való nyitottsága ügyében. Ennek értelmében feladatunk kettős.

Egyrészt az eredmények tudományos elemzése, értékelése, az okok feltárása. Fontosnak látszik, hogy a kutatásba több területről, akár az eddig figyelmen kívül hagyott vagy az alkalmazott irányokból érkező szakemberek együttesen dolgozzanak. Lényegesnek látom a PISA-eredmények szakmai értelmezését, hatókörük szemléltetését, az előző és azt követő korosztályok kompetenciáinak mérését, a változási irányok követését.

Másrészt ugyancsak sürgető feladatunk a megoldási javaslatok felvázolása, a jó gyakorlatok folyamatos és nem kampányszerű megosztása, s mind ezek oktatási folyamatba való integrálása. A kérdés könyvtári környezetben és módszerekkel való támogatása.

A szülői ház, a helyi és tágabb társadalom, az iskola, a könyvtári hálózat együttes felelősségének tudatosítása nélkül elképzelhetetlen a továbblépés és a negatív tendenciák irányának megváltoztatása. Ennek megoldásához számos kommunikációs csatornát, módszert, eszközt szükséges bevetni és kidolgozni.

Kulcs az olvasás – bár mennyire is egyértelmű a tudatosítás ebben a kérdésben is megkerülhetetlen és új eszközöket, módszereket kíván, mert nyilvánvalóan az eddigi utak nem voltak elég eredményesek. Ennek megfelelően az olvasás, az értő, értelmező, reflektáló olvasás, a tanulás, a tudományos munka technikája oktatásának nagyobb hangsúlyt kell kapnia az új, most kidolgozás alatt levő Nat-ban.

Az információözönben, a kommunikációs csatornák hangsúlyának megváltozott környezetében felnövő generációkra szabott oktatásra van szükség. Ennek az új módszertanát ki kell dolgozni és folyamatosan fejleszteni a kutatás adta eredmények tükrében. Ezeknek a be kell épülnie mind a pedagógusképzésbe, mind a továbbképzés rendszerébe.

A könyvtár egésze, valamint a könyvtáros szakszerű, segítőkész magatartása támogatja még mindig a leghatékonyabban mind a tehetségeseket, mind a lemaradókat. Fontos, hogy mind az iskolai-, mind a közkönyvtáraknak ezekben a korosztályokban kiemelt fontossága van a szövegértés elmélyítésében, az információk megtalálásában és értékelésében, az elsajátított ismeretek alkalmazásában, tudássá érlelésében.

Az iskolai könyvtárnak a készülő Nat-ban is szükséges azokat a feladatokat, lehetőségeket biztosítani a pedagógiai folyamatban, amelyek megfelelő eszközöket és felhatalmazásokat adnak, hogy betöltsék a küldetésüket, például a könyvtárhasználati órák számának a tanítandó kérdésekhez való arányosítása, különösen az 5–12. osztályokban; az állománygyarapítási keret biztosítása; a könyvtárostánárok száma, megbecsültsége és kompetenciáinak fejlesztése. Kiemelten fontos a minőségbiztosítási elvek iskolai könyvtári megvalósulása.

Megkerülhetetlen a közkönyvtárak, elsősorban azok gyerekkönyvtári szolgáltatásainak igénybevétele, beépítése a pedagógiai folyamatokba, a könyvtárostánárok és gyermekkönyvtárosok együttműködésének, közös módszertanok kialakításának támogatása mind a kulcskompetenciák kialakítása, fejlesztése, mind ezek alkalmazása érdekében. A gyermekkönyvtár, illetve a közkönyvtár a gyerekek iskoláskor előtti és az azt követő időszakban is kiemelten fontos szerepet tölt be a pedagógiai folyamatban, hídként működik.

Az olvasóvá válás fontos momentuma a 0–3 és a 4–6 éves korosztályok könyvtári fogadása, mely gyakorlatot szükséges folytatni, sőt kiterjeszteni. Elengedhetetlen a kérdés sokoldalú tudományos elemzése, a válaszok kidolgozása.

A PISA-felmérések eredményei elemzésének, az okok feltárásának és a megoldások lehetőségének szervesen be kell épülnie az informatikuskönyvtáros- és könyvtárostánár-, valamint a pedagógusképzésbe és továbbképzésbe, hogy a kikerülő könyvtáros- és pedagógus generációk megfelelő szakmai kompetenciák birtokában segíthessék a jövő generációk képzését, felkészítését, információellátását.

Ahhoz, hogy mind ezek eljussanak az érintett diákokig, és tartós eredményeket mutasson a PISA- és más felmérések esetében, a tanuláshoz (diákok) és a tanításhoz (pedagógusok) fűződő motivációt is meg kellene változtatni. Hangosan, játszva kerülnek közel a könyvekhez és az olvasáshoz a családok bevonásával; meseházak, bűvészet, csodás elemek, mesealakok megelevenítése; együttműködés tanulása; a társadalmi folyamatok és környezetvédelem iránti érzékenyítés; a lokális identitás és elköteleződés kialakítása; számítógépes adaptációk beépítése; a tudomány és művészet összekapcsolása az olvasással, a könyvtári élménnyel; élményközpontú feldolgozások; az olvasottak, a tudományos eredmények összekapcsolása a hétköznapi folyamatokkal; tudományos laborok és robotika a könyvtárban.

A pedagógusok és könyvtárosok motiválásának fontos és elkerülhetetlen eleme az értékelés, az anyagi és erkölcsi elismerés, melynek formáit egy-egy intézményen belül és nemzeti szinten is biztosítani kell. A PISA- és más kompetenciamérések eredményeinek nyilvánossá válása szükségképpen a közérdeklődés előterébe hozta, országosan tudatosította a korai iskolaelhagyók számának jelentős mértékét Magyarországon. Mindannyiunk felelőssége, hogy ezt a folyamatot megállítsuk, majd megfordítsuk!

Dömsödy Andrea – Simon Krisztina, a Könyvtárostanárok Egyesületének alelnöke, illetve elnöke

Az eredeti felkéréstől eltérően az iskolai könyvtárak helyzetéről, szakmai szervezetünk véleményéről ketten tudósítunk, Simon Krisztina, a néhány hónapja megválasztott elnök és a hosszú évek óta alelnök Dömsödy Andrea, aki az OPKM iskolai könyvtári referense. A Tavasz Szakmai Napunkon (<http://www.ktep.hu/TSZN2017>) az iskolai könyvtárak aktuális tennivalói álltak a középpontban, több szekcióban párhuzamosan dolgoztunk. Az egyikben a hátrányos helyzetű gyerekek segítségéről beszélgettünk az iskolai könyvtárakban. Mint közismert, a PISA 2015-ös adatai szerint hazánkban jelentős mértékben növekedett a legrosszabban teljesítők aránya. A vita első szakaszában világossá lett, hogy nincsenek pontos definícióink, adataink a hátrányos helyzet meghatározására. Ezek hiányában roppan nehéz meghatározni a teendőket. Mit és hogyan szeretnénk kompenzálni? Az érdeklődés felkeltése, az olvasás népszerűsítése, kedvelésének erősítése, valamint a szövegértés fejlesztése – ezek a fő feladataink.

A hivatalos, nyilvános OH-statisztika egyetlen adatot közöl az iskolai könyvtárról: van vagy nincs. Ami fontos adat, de önmagában nem elégséges. Ez a kimutatás annak nagyságát, nyitvatartását, valódi működését nem mutatja. Bizonyos tényeket láthatóvá tesz. Például a kollégiumok a legjobban ellátottak, 86%-uk rendelkezik könyvtárral, a szakiskolai képzésben 70%-os az iskolai könyvtárral való ellátottság, de ez az új szakiskola, tehát szakközépiskolában és ugye, a régi típusú szakiskolában is 60% körül van, miközben az országos átlag 52%. Ráadásul ezek az adatok az igazgató hölgyek/urak 2006-os bevallásai, aminek tárgyi bizonyítékait senki nem ellenőrizte.

Kertesi–Kézdi 2008-as elemzésében arra a megállapításra jutottak, hogy az iskolai könyvtár léte nem függ össze a szövegértési teljesítmény minőségével, de arról nincs szó, hogy az adott iskolai könyvtár, az egy olyan könyvtár, amelyet esetleg két éve nem nyitottak ki, nincs hozzá alkalmazott, vagy egy olyan könyvtár, amelyet főállású könyvtárostánár vezet, aki rendszeresen tart könyvtárhasználati órákat. A gyors elemzés nyomán az esélyegyenlőtlenségre mutat, hogy a székhelyi iskolákban átlagosan 20%-kal jobb a helyzet, mint a telephelyi iskolákban, amik nyilván külvárosi iskolákat jelentenek a legtöbb esetben. Az utóbbiban feltételezhetően a hátrányosabb helyzetű gyerekeket oktatják, nevelik. A régiónkénti eloszlás ugyancsak riasztó tendenciákat mutat. Például Békés és Nógrád 40%-os ellátottsággal jellemezhető, míg a főváros adata 63%. Óriási a különbség!

Megpróbáltuk a fenntartó szerint is elemezni az adatokat. Az volt a hipotézis, hogy az egyházi fenntartású iskolák jobban állnak, mint az állami fenntartásúak. Ez nem igazolódott be. Viszont nem szabad elfelejtenünk, hogy az egyház nagyon sok hátrányos helyzetű iskolát vett át. Tehát ez az adat már nemcsak az elit egyházi iskolák könyvtári ellátottságát mutatja. Sokkal jobban állnak a Földművelésügyi és a Nemzetgazdasági Minisztérium által átvett szakképző intézmények. Kimagaslóan magas az iskolai könyvtári ellátottságuk százalékos aránya (78%, székhelyen 91%).

Meggyőződésünk szerint az iskolai könyvtárak helyzete alapvetően megmutatja a mai iskolarendszer állapotát is. Ahol valóban fontos a kritikus gondolkodásra nevelés, a többforrású oktatás, egyáltalán az olvasás, a szövegértés, a differenciálás és mindaz, amiről itt beszélünk, ott megengedhetetlen, hogy az iskolai könyvtárak ilyen állapotban legyenek! Kertesi–Kéződi 2008-as tanulmányában közölt statisztikáiból az is jól látszik, hogy az iskolai könyvtári állományokban már jó ideje nincsen jelentős fejlesztés. A tankönyvek teszik ki az iskolai könyvtári állományok gyarapodásának több mint 50%-át. Ez az arány 2001-ben 19% volt, majd 2005-re 52%-ra nőtt, és feltételezzük, hogy a helyzet azóta csak romlott. Tehát, az iskolai könyvtárak tankönyv letété válnak. A legnagyobb probléma, hogy nincs az iskolai könyvtáraknak forrása a könyvek beszerzéséhez, és az ajándékozási források is minimálisra csökkentek. Az iskolai könyvtárak állományának gyarapítására nincs központilag meghatározott összeg. Így nagyon nehéz egy kreatív pedagógust kiszolgálni.

Igénylik-e ezt a pedagógusok? Felkészítik-e őket erre a pedagógusképzésen? Kaptak-e erre ösztönzést, innovatív módszereket, vannak-e manapság ilyen szak módszertani kurzusok?

Célzott kutatásokra lenne szükség annak kimutatására, hogy a PISA- és a hazai kompetenciamérési eredmények milyen jellegű összefüggéseket tárnak fel az iskolai könyvtárak létevel, működésével és minőségével kapcsolatban.

Hogyan akarhatjuk az olvasókat bátorítani, ösztönözni, fejleszteni, (növelni?)/nevelni, ha nincs vonzó választék sem a pedagógusok, sem pedig a tanulók számára? Amikor bejön a gyerek és kortárs szépirodalmi könyvet szeretne, de nem talál, maximum az 1970-80-as években kiadottakat, de attól kezdve elvétve, alig néhányat. Szemléletváltásra van szükség! Az iskolai könyvtár ne az a hely legyen, ahova azt mondja az igazgató is, hogy beültetem azt a kollégát, aki a legkevésbé baj, ha hiányzik. Mert sajnos ezzel is szembesülünk.

Amit újra ki kell emelni, az iskolai könyvtár és a hátrányok csökkentése. A hazai PISA-eredmények javulásához a skála mindkét végén jelentős mértékű elmozdulásra van szükség. Egyrészt a lemaradók létszámának radikális csökkentésére, másrészt a legjobban teljesítők csoportjának növelésére. Vagyis felzárkóztatás és tehetséggondozás! Régóta tudjuk, hogy mindkét funkció számára kitűnő és fontos szintér az iskolai könyvtár. Pesterzsébeten a kerületi iskolák átlagos kompetenciaeredményei romló tendenciát mutattak. Ekkor az önkormányzattól kaptunk egy felkérést: „Együtt, a funkcionális analfabetizmus leküzdése ellen!” Ebből született egy több év munkáját összefoglaló kiadvány is. A programról olvasva jól látszik, hogyan tud összefogni a magyartanár, a könyvtárostánár, a tantestület egésze, valamint a pszichológus a kerületben. Itt a könyvtáraknak kezdeményező szerepe volt, és nagyon pozitív elmozdulást tudunk kerületi szinten kimutatni. Talán ez országosan is megvalósítható lenne.

Nagy Attila olvasáskutató, szociológus (a HUNRA elnöke:1992–95, 1999–2001, 2005–2006)

A motivációs bázis jelentőségéről

A közvélekedés szerint máig az olvasás megtanítása kizárólag az iskola feladata. Rezignáltan kell azonban megállapítanunk, hogy a társadalom legszélesebb rétegeiben nem sikerült világgossá tennünk, hogy az iskola jórészt abból építkezik, arra támaszkodik, amit a tanulók főként otthonról, a családból, a szűkebb, tágabb társadalmi közegből hoznak.

„Szeretjük mi a tanár nénit, csak miért akarja mindig, hogy tanuljunk?” – hangzik egy észak-magyarországi kisvárosban pedagógus hivatásának élő, azt jó három évtizede gyakorló kiváló, felső tagozatos tanár helyzetleírásának egyik kritikus idézete a kevéssé iskolázott szülők gyerekeinek motivációs bázisáról szólva. (A kulturális tőke tartalma, jellege.)

Történelmi jelentőségű lehet a három évet betöltő gyerekek óvodáztatására vonatkozó törvény hatályba lépése. Örömteli közös játék közbeni kiszámolósdi, mondókázás, ritmikus mozgással, tánccal, énekkel kísért hangképzési, artikulációs „gyakorlatok”, szókincsbővítő rigmusok, versek közös betanulása, majd a fejből mondott, később a felolvasott versek, mesék, történetek ismétlődő varázsa. Megkapták, megkapják-e a gyakorló és a leendő óvodapedagógusok a kívánatos felkészítést, különös tekintettel az óvodai csoportok összetételének – máris jól érzékelhető – változásaira?

Összehasonlító kutatásokra van szükség: az eltérő szociokulturális közegből érkező szülők és gyerekek belső képei, jelzői, várákozásai a majdani iskoláról, a tanulásról, a pedagógusról a beiratkozás előtt? Fenyegető rossz vagy nagyon várt, izgalmas, örömteli vágyképek? Hogyan lehetne az összképen változtatni, ez utóbbiak arányát radikális mértékben – a szülők bevonásával – növelni?

Ki, mikor, hogyan készíti fel a leendő és gyakorló óvoda- és iskolapedagógusokat nem a szülők „átnevelésére”, hanem a nevelési intézményeinkben hallott, látott, megismert szavak, gondolkodásmód, értékrend, konfliktusmegoldó stratégiák örömteli, követésre méltóan vonzó bemutatására? Az iskola és a családok közötti kapcsolatok harmonikusabbá tételére?

Mind a szülők, mind a tanulók számára a motivációs bázisukat erősítő hatású lehetne, ha az olvasás kedvelését, a szövegértés színvonalát fokozó, úgynevezett „könyvtár és egyházhatásról” köreikben műhelybeszélgetéseket szerveznének az ilyen tapasztalatokkal, tudással rendelkező pedagógusok, szakemberek. Ha a jelzett témák mielőbb a pedagógus- és könyvtárosképzés, valamint a továbbképzés szerves részeivé válhatnának. (Kulturális tőke, normarendszer, szociális tanulás.)

a) A jelenlegi kudarcos (lásd PISA 2015) teljesítmények okai között nem egyszerűen a gyenge eszközellátottság lehet a legerősebb faktor, sokkal inkább a gyakorlottság, az edzettség, a motivációs bázis gyengesége állhat a háttérben mind a tanulók, mind a pedagógusok részéről. A legkevésbé sem véletlen, hogy azok a tanulók szignifikánsan jobban, sikeresebben használják a számítógépet, akik ezt otthon szülői segítséggel is rendszeresen gyakorolják.

b) Múlhatatlanul szükség van a pedagógustársadalom tantestületen belüli értékelésére, jutalmazására, ösztönzésére. Évente két alkalommal, karácsony előtt és a tanév végén a legjobb teljesítményt nyújtók, gyakran évtizedeket tisztes munkával a pályán töltők az igazgató és a szakmai munkaközösségek javaslata alapján kapjanak nyilvános méltatást és pénzt! Tudomásul kell vennünk, hogy ezen a pályán sem kizárólag elsőrangúan elhivatott, döntően belső motívumok által vezérelt, példamutató személyiségek dolgoznak, akik azonban mégis igyekeznek, hogy mind a kollégák, az igazgatók, mind a diákok, mind a szülők elismerését, szeretetét, tiszteletét szakmai, emberi teljesítményükkel kiérdemeljék.

c) A mindenkori PISA-, valamint a hazai kompetenciamérések eredményeinek értelmezése, értékelése váljon országos méretekben egyúttal média és szakpolitikai eseménnyé, mind a legfelső szakpolitika, mind az egyes tantestületek, intézmények szintjén is! Nem várhatunk el szignifikáns változást mindaddig, amíg általánossá nem válik a szakma, a tantestületek, az intézmények (az iskolák és a könyvtárak), a szülők és a tanulók szintjén is az „én is felelős vagyok az iskolámról, a települesemről, a hazánkról kialakult képért” érzése. Történelmünk, kultúránk Közép-Európához köt, talán máig jogos várákozásnak ítéhető, hogy mindenkori PISA-eredményeink – még tágabban oktatási rendszerünk egészének eredményessége – ugyancsak Ausztria, Csehország és Lengyelország adataihoz közel állók legyenek.

Mind a gyakorlatban, mind a pedagógusképzésben kívánatosnak tartjuk a pedagógusok tematikus és módszertani szabadságának fokozását – Lannert Judit szavait idézve – „a magas

szintű autonómia és az elszámoltathatóság” optimális egyensúlyának kialakítását. Az irodalomtanítás szintjén a kortárs szerzők arányának jelentős növekedését és *az élményközpontú irodalomtanítás* rendszeres gyakorlását. Ezekkel egyenrangúan sarkalatos követelményként tartjuk számon a képzésben és a gyakorlatban „*az olvasás esszétantárgyi feladat*” alapelv napenkénti, a tantestület minden tagját érintő, már az élőbeszéd igényességét, választékosságát, pontosságát, színességét is magába foglaló, mielőbbi megjelentetését.

Mindezek valóban sikeres megvalósításának egyik előfeltétele a családok, az iskolák és a könyvtárak közötti együttműködés színvonalának jelentős mértékű javulása, gazdagítása. A vonzó példák hosszú sorolása itt lehetetlen, de egyetlen – ezekben a napokban éppen 45. „születésnapját ünneplő” – jól bevált gyakorlatot, *az olvasótáborok* termékeny munkáját egy friss kiadvány címevel hadd idézzem: *Lélependítés* (a kiadvány adatai a függelékben).

Kádárné Fülöp Judit oktatáskutató (a HUNRA elnöke: 1996–98)

A kérdésekre, hogy mit gondolok a PISA 2015 eredményeiről, és hogy azok mitől lehetnének jobbak, az a válaszom, hogy a gyenge PISA-eredmények egyáltalán nem meglepőek, ezek egy leépülési folyamat nyilvánvaló következményei. Volt egy fejlődési folyamat is, ami felemás módon ugyan, de tükrözte az oktatáspolitikai szakmai tudatosság előrehaladását egy demokratikusabb és hatékonyabb iskolarendszer megteremtése érdekében. Azonban végig nem vitt reformok, rosszul értelmezett hangsúlyok, és a fejlesztési pénzek politikai és korrupciós kitettsége miatt megtorpant a folyamat, mielőtt szárba szökkenhetett volna e sajátos szakpolitikai ágazat minőségi átalakulása és érdemi befolyása az oktatási rendszer egészére. Mintha minden feledésbe merült volna abból, amit korábban már megtanultunk! Példaként vehetjük a Nat-ot vagy általában a tantervkészítéssel és a tankönyvpolitikával kapcsolatos kérdéseket, vagy akár az érettségét. Ezeket 40 éve igen jól ismerem. Tudom, hogy hányszor történtek kísérletek, ki mindenki próbálkozott, és hogyan felejtődött el és hullt (hullik) vissza minden vívmány és eredmény a nulla pontra – mielőtt az iskoláknak és a pedagógusok széles körének alkalma lett volna egyfajta pedagógiai szemléletváltásra és az új célok és módszerek használatának elsajátítására. Így aztán ismét eljutottunk az 1978-as tanterv egy tankönyvűségétől a legújabb tanterv egy tankönyvűségéhez. Teszem hozzá, az 1978-as tantervet és a hozzá készült tankönyvcsaládot sokkal nagyobb műgonddal készítették, mint a mostanit.

Az oktatáspolitikai szakma az elmúlt 50 évben hatalmasat fejlődött. Amikor a PISA elődje elindult 1970-ben az IEA elnevezésű nemzetközi oktatáskutató társaság kezdeményezésére (ez a szervezet végzi a PIRLS- és a TIMSS-felméréseket ma is), a világ legjobb oktatáskutatói, tanárképző professzorai – a mérések kitalálói és vezetői – összeálltak, és rendszeres szemináriumok szervezésével elkezdtek képezni az oktatáspolitikai irányításban résztvevő szakembereket (minisztériumi, felsőoktatási, kutatási vezető szakembereket, oktatáspolitikusokat). Megtanították őket arra, hogy hogyan kell elemezni és értelmezni a mérési eredményeket, és hogyan kell végigvinni egy hatékony iskolaügyi reformot – nem az egyetemmel, nem is a középiskolával kezdve, hanem az általános tömegoktatás hatékonyságának megjavításával. Meglátásuk szerint a kötelező alapfokú iskolázás során el kell érni azt, hogy a családi háttér függvényében ne széthúzódjon az eredményességi mezőny, hanem inkább összetartson, hogy szélesebb legyen az a „merítési bázis”, ahonnan ki lehet válogatni a minőségi szakképzésbe, minőségi felsőoktatásba kerülőket. Többek között ezért lett a nemzetközi mérések célja az alapkészségek mérése, és súlyponti célpopulációja az alapfokú (kötelező) tömegoktatás végén járó korosztály, amelynek eredményén lemérhető az ország oktatáspolitikájának sikeressége.

Jó 10 éve jelent meg a nagyvállalatok eredményességének elemzésével foglalkozó McKinsey cég jelentése, amely a PISA-adatok alapján összefoglalja, hogy a legsikeresebb

iskolarendszerekben mi a közös. A McKinsey-jelentés a sikeres iskolarendszerek három közös vonását emeli ki. Eszerint a legeredményesebb iskolarendszerekben:

– *A megfelelő emberek válnak pedagógussá.* (A legjobb teljesítményű országokban az egyetemet végzettek felső egyharmada megy pedagógusnak.)

– *Minőségi pedagógusképzés során képezik eredményesen teljesítő oktatóvá a diákokat.* (Az alapképzés során nagyon nagy hangsúlyt kap a gyakorlati képzés, az osztálytermi munkát szakértő vezető pedagógusok, szaktanácsadók segítik, elősegítik a tanárok egymástól tanulását (óralátogatások, a tantestületi együttműködés, a pedagógusok csapatmunkájának támogatásával).

– *Minden gyermek megkapja a lehető legjobb oktatást.* (Magas, de teljesíthető követelményeket állítanak a diákokkal szemben, ugyanakkor a tanítási folyamat során minden szükséges és lehetséges támogatást megadnak az egyéni szükségletekhez igazodó előrehaladáshoz.

– *A forrásokat oda irányítják, ahol nagy szükség van rá.* (Folyamatos megfigyelést és beavatkozást alkalmaznak az iskolák szintjén.)

Kérdezzük meg: mit tettek, mit tesznek oktatáspolitikusaink azért, hogy ezek a feltételek teljesüljenek? Vizsgálták-e intézkedéseik hatását és mellékhatásait? Volt-e mód arra, hogy a fejlesztéseket következetesen végigvigyék?

Bartos Éva, a Könyvtári Intézet ny. igazgatója (A HUNRA elnöke: 2002–2004)

Három-négy évtizede beszélünk új és még újabb írás-olvasás tanítási módszerek versengéséről. Lehetetlen, hogy ennyi idő alatt nem kristályosodtak ki a leghatékonyabb módszerek vagy nem lepleződött le az, hogy öncélú az egész?

Három-négy évtizede beszélünk új és még újabb, irodalomtanítási módszerekről, ezek versengéséről: gyermekközpontú, műközpontú, problémaközpontú, élményközpontú, interaktív-reflektív, dramatikus, kooperatív, kritikus gondolkodás (RWCT). Lehetetlen, hogy ennyi idő alatt nem kristályosodtak ki a leghatékonyabb módszerek vagy nem lepleződött le az, hogy öncélú az egész? Talán kimondhatjuk, hogy a „módszertani nézőpont és megközelítés” önmagában nem vezetett eredményre.

Lehetséges, hogy a tudományos kutatás és fejlesztés mellé szemléletbeli változásra is szükség lenne a megközelítési módokban. Talán *az emberi tényezőben* is lehetne bizonyos megoldásokat keresni? Bizonyára naivnak mondhatók azok a szempontok, amelyekre gondolok, de elmondom.

A gyerekeinket tekintve vannak figyelmen kívül hagyhatatlan magyar sajátosságok:

– a koraszületések világméretű összehasonlításban is kiemelkedően nagy aránya,

– a korai fejlesztés „szűk keresztmetszete”, nem elegendő volta, az sajátos nevelési igényű gyerekek nagy száma az iskolában.

A pedagógusokat illetően nem venném a bátorságot arra, hogy sommás ítéletet/javaslatot fogalmazzak meg, de tanári diplomám, szülői tapasztalataim, valamint felnőttképzési gyakorlatom alapján néhány szempont felmerül bennem. Nagyobb figyelmet és nagyobb hangsúlyt kaphatnának a szakmai kompetencia mellett az *emberi tulajdonságok*, például empátia, nyitottság, rugalmasság. A könyvtáros-kompetenciák európai útmutatója, a LIS Euroguide is erre figyelmeztet: a pályára való kiválasztás, felkészítés és a pályán való működés mérése során. A minősítések csak teljesítményeket vesznek figyelembe, holott a jó emberi tulajdonságok lényegesen javíthatják a hatékony működést. Felhívnam a figyelmet az emberi kapcsolatok tereén az „*érintés*” jelentőségére, konkrét és átvitt értelemben egyaránt. A Kodály-évforduló felszínre hozta például a Kokas Klára-féle ének-zene tanítási módszert, amely bizonyítja az érintés, ölelés, megsimogatás, a ringatás, a tánc jelentőségét. El kell mondanom azt a 20 évvel ezelőtti történetet – a módszerháború kellős közepén – arról a tanítónőről, aki a kilátástalan

korrepetálások során egyszerre ölébe vette a kétségbeesett, a betűkkel küszködő kis elsős tanítványát, aki ettől kezdve képes volt együttműködni és felzárkózni. Persze, tudom, hogy a mai agyonszabályozott tanár-diák viszonylatrendszerben ezért nem dicséret, hanem talán elmarasztalás járna, hol vagyunk már azoktól a természetes emberi kapcsolatoktól, mint ami például Móra idején volt?

Átvitt értelemben ilyen „érintés” lehet a *biblioterápia*, azaz az irodalom vagy akár más művészetek hatása. Azok az érzelmi, esztétikai érzékenyítési törekvések, amelyek során meg tapasztalható a megismerés, a megértés és az alkalmazás magától értetődő összefüggésrendszere, ami nem más, mint amit célként szeretnénk elérni minden területen.

Nem lenne jó, ha az IKT-eszközök egyébként folyamatosan erősödő, gyarapodó alkalmazása még személytelenebbé, „hidegebbé” tenné az emberi kapcsolatokat, az érintkezések stílusát, gyakoriságát sem iskoláinkban, sem könyvtárainkban.

Steklács János kutató, egyetemi oktató, Pallas Athéne Egyetem (2007–2008)

A legfelsőbb teljesítménykategóriába tartozók, a kiváló teljesítményt nyújtók OECD-átlaga: 8,3%, ez Magyarországon 4,3%. A beavatkozás módja itt a karakteresebb tehetséggondozás, differenciált, gyerekek igényeit, gondjait meg- és felismerő, kezelni tudó oktatási rendszer lenne. A másik fontos következtetésem még mindig, mantraként ismételve, hogy az olvasást be kell fogadnia az iskolarendszernek, ez minden iskolatípus, évfolyam, minden tantárgy feladata. Közhelyes? Akkor mondjuk addig, amíg mindenkinek idegesítő és kellemetlen lesz.

Az OECD-ben a tanulók 18-20 százaléka teljesít az alapszint alatt. Magyarországon 2012-ben a gyerekek 19,7 %-a tartozott ebbe a csoportba, *2015-ben 27,5%! Szerintem ez a legfontosabb adat a változtatáshoz. Ők a funkcionális analfabéták* masszív utánpótlása, akik sem nemzetük, családjuk, sem az önálló boldogulásukhoz szükséges írásbeli képességekkel nem rendelkeznek. Az oktatást egy társadalomban úgy kell értelmezni, mint a létfontosságú szervet a szervezetben, ha nem jól működik, leáll, akkor lassan minden más szerv is a diszfunkció állapotába kerül. Előbb-utóbb. Lehet, hogy a politikai felelősség hatáskörén és a négyéves cikluson kívül, de nem a morális felelősségen kívül.

Néhány további elgondolkodtató, érdekes adat, gondolat az OH beszámolója alapján: A magyar 4. osztályosok olvasással, matematikával és természettudománnyal összefüggő attitűdje a legtöbb vonatkozásban pozitív és jobb a nemzetközi átlagnál, lekötik őket az órák, önképük pozitív.

A 8. évfolyamos magyar tanulók motiváltsága, a matematikához és természettudományhoz fűződő attitűdje a legtöbb vonatkozásban meglehetősen negatív, és többnyire elmarad a felmért országokra jellemző átlagtól. A tanórák sem kötik már le őket annyira, mint a 4. évfolyamon. Elégedettnek látszanak viszont saját tudásuk és képességeik megítélésében. A fentieket tekintve fontos látnunk, hogy az alsó tagozat végéig jól állunk. Innen kéne elindulni.

Kételyeim, kérdéseim:

Meg akarták legjobb tudásuk szerint oldani a feladatokat a magyar gyerekek? Több mint *30% hozzá sem fogott a digitális írásbeliséget vizsgáló feladathoz*, ahol egy fiktív belga város honlapján kellett navigálni. El tudja valaki képzelni, hogy az 5000 magyar 15 évesből 1500 hozzá sem tudott volna fogni egy ilyen feladathoz? Én nem. Hogy nem akart, nem érdekelte, nem volt motivált rá? Mindenesetre akár nem tudták, akár nem akarták, mindkét eset a mi megoldandó problémánk.

Nagyon fontosnak tartom a nem olvasásszakmai, oktatáshoz tartozó tényezőket. Szintén OECD-felmérés a népesség „well being” állapot. Innen egy kérdést elemeztem az adataiból, *a Mennyire elégedett az életével?* kérdésre adott választ. Hátulról a 3. helyen vagyunk. Utolsó a Dél-afrikai Köztársaság, megelőztük még a mindenhol betliző, belső válsággal küzdő görö-

göket is. A saját életével 10 pontból 2 pontos átlagra elégedett magyar felnőtt társadalomtól vajon mennyire különböznek a 15 évesek optimizmusuk szempontjából? Szerintem semennyire. Olvasom a múltkor az *optimista*, ösztönző cikket: *Skócia felkészült a PISA-ra*. Úgy várták, mint egy nagyobb Eb-szintű nemzetközi versenyt. Tanuljunk ebből is. Egy, a PISA-ban részt vett magyar gyerek mesélte: „*Szólt a tanár úr, hogy lesz valami felmérés, jegyet nem kapunk rá, de csináljuk már meg rendesen...*”

Amire építenünk kellene: nyíltság, bizalom, pozitív szemlélet, vallott és valós társadalmi értékek, az érvényesülés értékekre épülése, ennek következetes érvényre juttatása. Ebből fejlődhet az optimizmus. Különösen az ösztönözésből, önismeretből. Ha jól emlékszem, Kopp Máriaék kutatása jelezte, hogy annál nagyobb a társadalmi neurózis, minél nagyobb a valós és vallott értékek közti különbség. Nálunk ez óriási. Az iskolában is. Megkérdeztem az elsőéves tanító szakos hallgatókat, szerintük egy állás megszerzésénél a felkészültség számít ma Magyarországon, vagy az, hogy van-e protekciónk. Senki sem jelentkezett a felkészültségnél.

Az OKM (országos kompetenciamérés) százezres nagyságrendű mintán folyik. Ott nem romlottak az adott korú gyerekek eredményei számottevően. Hogy lehet ez? Nincs akkora különbség az OKM és a PISA tartalmi keretei, feladattípusai között, amekkora ezt a különbséget indokolná.

Miért nem hozzáférhetőek a PISA kérdései, feladatai? Az itemekre lebontott eredményekre lennének többen kíváncsiak. Miért lenne baj, ha a feladatokon treníroznák a gyerekeket? A KRESZ-teszteken is ezt tesszük, nyelvvizsgára így készülünk stb. A szakdolgozatokhoz is elvárjuk csatolva a kérdőívet. Ráadásul egy ilyen volumenű kutatásnak óriási haszna lenne, ha látnánk, elemezhetnénk feladatokra, feladattípusokra a gyerekek eredményeit nemzetenként, nemenként stb. Megjegyzem, az általam említett új adaptív tesztelési eljárás bevezetése újabb távlatokat fog nyitni, már mi is próbálkozunk egy ideje ilyesmivel.

Végezetül köszönöm, hogy megkérdeztek, hogy meghallgattatok, Nem a szomorkodást tartom a megfelelő válaszviseledésnek, hanem hogy erőt merítsünk a hivatásunkból, hogy tudjuk, sokan várják a segítségünket, biztatásunkat, elismerésünket. A sztoikus filozófia híveként most is azt vallom, tegye meg mindenki, amit tud ezen a területen, és meglesz az eredmény.

Győri János kutató tanár, ELTE (2009–2012)

A magyar tanulók legutóbbi PISA-teljesítménye (is) arra hívja fel a figyelmünket, hogy sokkal több és sokkal elmélyültebb ismerettel kellene rendelkezni az olvasás spontán és oktatáson keresztül történő elsajátításának folyamatairól, az olvasás individuális és társas tevékenységéről, az olvasás társadalmi beágyazottságáról, esetünkben mindenekelőtt magyarországi kontextusra értve mindezt. A jellemzők megismerésével össze kell, hogy kapcsolódjanak az eszköz- és tevékenységfejlesztési koncepciók és gyakorlatok. A továbbiakban – helyhiány miatt – csak jelzésszerűen utalok fontos területekre a témakörben, megjegyezve, hogy számos vetülettel még utalásszerűen sem tudok itt foglalkozni. De már e felsorolás előtt szeretném jelezni: hiú remény azt gondolni, hogy mindezen vetületek együttes kutatása és fejlesztése nélkül szignifikáns javulás lenne elérhető az olvasási teljesítmény terén; márpedig ezen ismeretek kutatásokon alapuló bővítése és az eszközök és tevékenységek fejlesztése idő- és forrásigényes. Források és rendelkezésre álló megfelelő idői keretek nélkül nem elérhető a fejlesztés közelebbi és távolabbi céljai.

Az olvasás mint egyéni és mint társas/társadalmi tevékenység

Növelni kell az olvasás társadalmi értékét, ezen belül a családon belüli olvasás értékét. Az oktatásszociológiai eredményeken túlmutató ismereteket kell szereznünk az olvasás demográ-

fiai tényezők szerinti jellemzőiről (például az olvasási tevékenység jellemzői a szociodemográfiai különbségek szerint, életkor szerint – kitüntetetten a gyerekek és az idősek, valamint az öregek – olvasási tevékenységéről, fiúk/lányok-nők/férfiak, különféle településeken élők olvasási jellemzőiről, különféle digitális technológiát használók olvasási jellemzőiről). Kitüntetett figyelmet kell fordítani a hátrányos helyzetű, a többnyelvű, a bevándorló gyerekek és felnőttek olvasási teljesítményének növelésére, az olvasás globalizációs aspektusban és a digitális korban jelentkező jellemzőire és az ezek mentén is történő fejlesztésére. Az olvasástanításnak kitüntetett szerepet kell játszania a sokféleség kifejezésében és megértésében, a multikulturális pedagógiában. A kutatáson túlmenően fejlesztésekre van szükség ezeken a területeken: például olvasmányokat megbeszélő körök, médiaműsorok stb.

Az olvasás tanítása és tanulása

Korszerű, széles körű nemzetközi ismereteket kell szerezni az olvasástanítás formális oktatásban alkalmazott módszereiről, ezek hatékonyságáról. Lényegi változást kell eszközölni az olvasástanítás (irodalomtanítás) tartalmi területein: az olvasmányoknak sokkal inkább kell tükröznie a fiatal generációk információszerzésének hibriditását mind az olvasmányok tartalmi, mind pedig a medialitását tekintve, minthogy ez utóbbi a szövegek tartalmi-strukturális jellemzőit, így azok befogadhatóságát és feldolgozási mechanizmusait is lényegileg befolyásolja. El kell fogadni, hogy az olvasástanításnak, irodalompedagógiának nem kizárólag a kulturált ember létrehozása az egyetlen feladata és lehetősége. Ugyanakkor vállalnia kell az olvasástanításnak, irodalompedagógiának a kreatív, aktív, kritikai gondolkodóvá nevelést a demokratikus, aktív, kritikai állampolgárrá nevelés érdekében is. A tanárképzéstől kezdve egyértelművé kell tenni mindenki számára az olvasás- és irodalomtanítás ösztantárgyi mivoltát, és valamennyi tanárt fel kell készíteni erre, és a pályája során támogatni kell őket e téren is a további fejlődésben. A teljes szakmai átalakítással egyidejűleg mindebben minden korábbinál nagyobb szerepet kell játszania a könyvtáraknak.

Ahogy szó volt róla: nincs *egy* pont, amelynek fejlesztése elegendő lenne az olvasási teljesítmény fejlesztésére. Komplex jelenségről van szó, amelynek valamennyi elemét, különféle technikákkal, de összehangoltan kell jobban megértenünk és fejleszteniünk a jövőben: kutatóknak, szakpolitikusoknak, szakembereknek, praktizáló tanároknak, szülőknek, gyerekeknek és a társadalom további laikus és nem laikus tagjainak, együtt.

Gombos Péter egyetemi oktató, kutató, Kaposvári Egyetem (2013–2016)

Hogyan lehet(ne) jobb diákjaink szövegértése

Első diplomámat tanító szakon szereztem, igaz, immár több mint 20 éve. További két pedagógusszakot is elvégeztem (az egyik magyartanári), valamint a bölcsész magyart. Ezen évek alatt, e képzések során egyetlen egyszer sem hallottam azt a szókapcsolatot, hogy 'olvasási stratégia'.

Ma már tudjuk, hogy annak a diáknak (és felnőttnek) jó a szövegértése, aki az adott szöveg típusától vagy épp az olvasás céljától függően tudatosan tud választani olvasási stratégiái közül. Vagyis egyrészt rendelkezik több ilyenel, másrészt rendelkezik a felismerés és a választás képességével is. Már általános iskolában fontos cél kell, hogy legyen tehát az, hogy a gyerekeknek mindezt megtanítsák... De kik? Azok a pedagógusok, akiknek a többsége – hozzám hasonlóan – sohasem tanultak erről?

Az olvasáskutatás az elmúlt tíz-tizenöt évben elképesztően nagyot lépett előre, talán többet, mint a megelőző 100 évben. Ám mit ér mindez, ha a napi (pedagógusi) gyakorlatban ebből semmi sem jelenik meg? (Ez persze így nem igaz. A tanítók többsége tanít olvasási stratégiákat, csak nem tudják, hogy így hívják azokat, s mindezt nem látják rendszerben.)

Elsődleges feladatunk tehát az lehet, hogy képzések, továbbképzések során mutassuk meg a kollégáknak e terület legfontosabb, a gyakorlatban is használható, használandó eredményeit. Most nem a jó gyakorlatok gyűjtésének idejét éljük – ez már megtörtént. Amíg ezek a képzések nem indulnak el, csupán a pedagógusok szakmai igényességében és önképzésében bízhatunk.

A szövegértés tanítása nem ösztönös tevékenység, sőt, kifejezetten komoly tervezést, emelt tudatosságot igényel. Ennek a szakmai háttérét kell megteremtünk, az ehhez szükséges tudást kell átadnunk a tanítóknak és minden (!) felső tagozatos tanárnak.

A másik fejlesztendő, fejleszthető területnél hasonló a probléma. Bár több évtizede folyik már vita hazánkban is az irodalomtanítás lehetséges útjáról, jövőjéről, bár több jó módszer, eszköz is van már a kezünkben, a napi gyakorlat itt sem követi a tudományos eredményeket.

Konferenciákon, szakmai fórumokon nagyjából teljes egyetértés van közöttünk abban, hogy az irodalomórának nem a tényanyag, az irodalomtörténet és -elmélet átadása lenne a lényege. Ehhez képest azt látjuk, hogy a legtöbb osztályban (felső tagozaton és a középiskolákban is) még mindig a tényismeret tudásával lehet jegyet szerezni. A dolog azért is elkésérítő, mert ugyanakkor ilyesmit sem a középiskolai felvételin, sem az írásbeli érettségi vizsgán nem kérdeznak.

Még mindig jellemző, hogy a magyartanár szerzői életrajzot tanít, és műelemzést szinte el sem tud képzelni anélkül, hogy ne hangoznának el családtörténeti tények, a művek szempontjából gyakran lényegtelen motívumok. S közben eltűnnek az irodalomóráról az *élmények*, diákjaink nem tudnak mit kezdeni egy számukra ismeretlen szöveggel, nem tudnak arról véleményt alkotni. Nem tudják megfogalmazni, mitől jó vagy rossz egy dalszöveg, a magyar nyelvben természetesen meglévő prozódiai sajátosságokat maximum bemagolják, de nem érzik és nem értik, a verstan misztikus, ködös terület számukra. Ezek után nem csoda, hogy középiskolásaink szerint az irodalom szöveg „valami régi”, „valami nehezen érthető”, „tanulmányos” dolog.

Pedig az irodalom valójában művészet, amelyet élvezni kell. Ehhez pedig olyan módszerek és pedagógusok kellenek, amelyek és akik visszahozzák az élményt az irodalomórákra.

Hivatkozások és további néhány kiemelten fontos forrás

Az érintett kérdések mélyebb megértéséhez szíves figyelmükbe ajánlunk néhány kiemelkedően fontos, hagyományos nyomtatott formában és interneten elérhető dolgot, előadást.

PI-

SA2015:http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merese/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf

Csapó Benő: http://mta.hu/tudomany_hirei/hogyan-tovabb-a-pisa-eredmenyek-utan107423

Halász Gábor: http://halaszg.ofi.hu/download/Beszelgetes_Halasz_Gaborral%5b2009%5d.pdf
http://halaszg.ofi.hu/PUBLIKACIOK_HG.htm

Lannert Judit: http://www.t-tudok.hu/files/2/educatiopisa2015_hosszuvaltozat.pdf

<http://www.t-tudok.hu/files/2/reziliencia2015.pdf>

Steklács János: http://mta.hu/tudomany_hirei/tanacskozas-a-pisa-eredmenyekrol-videon-az-mta-szekhazaban-rendezett-konferencia-107431

Steklács János az olvasási stratégiákról:

<http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2006/osz/20.pdf>

Nagy Attila, Imre Angéla, Köntös Nelli (Szerk.): Az olvasás ösztantárgyi feladat
<http://mek.oszk.hu/10600/10605/index.phtml>

Csermely Péter (et al.): Szárny és teher: <http://mek.oszk.hu/07900/07999/index.phtml>

Nagy Attila: Kutatás, szakpolitika – nemzetstratégia (PISA 2012: adatok, feltételezések, következtetések) In: Könyvtári Figyelő 24. (2014.) 2. szám 143–150. p.
<http://ki.oszk.hu/kf/2014/06/kutatas-szakpolitika-%E2%80%93-nemzetstrategia/#more-8575>
<http://ki.oszk.hu/kf/2014/06/kutatas-szakpolitika-%E2%80%93-nemzetstrategia/>
Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2008): Olvasási kompetenciák és a könyvekhez való hozzáférés: a települési és iskolai könyvtárak szerepe. A közoktatás teljesítményének mérésértékelése című kutatási program keretében készült tanulmány. Bp., MTA Közgazdaságtudományi Intézet, URL:
<http://econ.core.hu/kutatas/edu/produktumok/konyv.html> Utolsó letöltés: 2017.06.23.
Működő köznevelési intézmények feladatellátási helyei (2017.03.24.) Bp., Oktatási Hivatal Köznevelési Nyilvántartási Főosztálya, 2017.03.27., URL:
https://dari.oktatas.hu/files/kozerdeku/kir_feladatellatasi_helyek_2017_03_24.xls Utolsó letöltés: 2017. 04. 28.
Lélependítés I. A hatvani olvasótáborosok kalandozása a Kárpát-medencében 1972–2001. Szerk. Bacsa Tibor Hatvan, 2016. 448 p.
SAHLBERG, Pasi: A finn példa – Mit tanulhat a világ a finnországi oktatás reformjából? Nemzedékek Tudása Kiadó 2013.
AZ EURÓPAI ÁLLAMPOLGÁROK JOGA AZ ÍRÁSBELISÉGHEZ. A nemzetközi ELINET projekt deklarációja. 2016.
(http://www.elinet.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Decl._lit._rights_flyer_HU.pdf)
Act Now! Európai Unió High Level Group of Experts on Literacy munkabizottságának deklarációja. 2012. szeptember.
(http://www.hunra.hu/images/stories/2013_1_Muveltseget_NagyA.pdf).