

**SZERKEZETVÁLTÓ ISKOLÁK
A KILENCVENES ÉVEKBEN**

LISKÓ ILONA - FEHÉRVÁRI ANIKÓ

**OKTATÁSKUTATÓ INTÉZET
BUDAPEST
1996**

Kutatás Közben 212

Az Oktatókutató Intézet sorozata

Sorozatszerkesztő

Tót Éva

A kutatást az OTKA támogatta

Az Oktatókutató Intézetben 1996. Márciusában szervezett szakmai vitán a kézirat bírálói voltak

Hoffmann Rózsa (Németh László Gimnázium)

Varga Balázs (Eötvös József Gimnázium)

Oktatókutató Intézet
ISSN 0865-4409
ISBN 963 404 314 3

Felelős Kiadó: az Oktatókutató Intézet főigazgatója
Műszaki vezető: Orosz Józsefné
Műszaki szerkesztő: Fehérvári Anikó
Terjedelem: 11 A/5 ív
Készült az Oktatókutató Intézet sokszorosítójában

TARTALOM

BEVEZETÉS	5
<i>FEHÉRVÁRI ANIKÓ:</i>	
1. A SZERKEZETVÁLTÓ ISKOLÁK JELLEMZŐI	9
1/1. Az iskolák tanulói	11
1/2. Az iskolák tárgyi feltételei	16
<i>FEHÉRVÁRI ANIKÓ-LISKÓ ILONA:</i>	
2. AZ ISKOLÁK SZEMÉLYI FELTÉTELEI	19
2/1. A tantestületek	19
2/2. Az iskolák igazgatói	24
<i>LISKÓ ILONA:</i>	
3. A SZERKEZETVÁLTÓ ISKOLÁK FENNTARTÓI	28
3/1. Az önkormányzatok működése	29
3/2. Az oktatási bizottságok	30
3/3. A hivatali apparátus	34
3/4. Oktatási koncepció	35
3/5. Az önkormányzatok aktuális gondjai	40
<i>FEHÉRVÁRI ANIKÓ-LISKÓ ILONA:</i>	
4. AZ ISKOLÁK FINANSZÍROZÁSA	45
<i>LISKÓ ILONA:</i>	
5. A SZERKEZETVÁLTÁS BEVEZETÉSE	57
5/1. A szerkezetváltás motívumai	58
5/2. A szerkezeti modell	63
5/3. A szerkezetváltás engedélyezése	67
<i>FEHÉRVÁRI ANIKÓ-LISKÓ ILONA:</i>	
6. A SZERKEZETVÁLTÁS FELTÉTELEI	74
6/1. A szerkezetváltás finanszírozása	74
6/2. Tárgyi feltételek	81
6/3. Tantervek	87
6/4. Tantárgyak	98

6/5. Tankönyvek	103
<i>LISKÓ ILONA:</i>	
7. FELVÉTELI SZELEKCIÓ	115
7/1. A szelekció módja	120
7/2. A szelekció eredménye	123
7/3. A családok jellemzői	130
7/4. A szülők aspirációi	142
8. A SZERKEZETVÁLTÁS ÉRTÉKELÉSE	153
8/1. Az önkormányzatok tapasztalatai	153
8/2. A szülők elégedettsége	156
8/3. A gyerekek helyzete	162
8/4. A szerkezetváltás ellenzői	170
8/5. A szerkezetváltás jövője	173
<i>FEHÉRVÁRI ANIKÓ:</i>	
A KUTATÁS MÓDSZEREI	181

BEVEZETÉS

1990 előtt a magyar iskolarendszer sok hibával és feszültséggel terhes, de mégis homogén, átlátható és különösebb zökkenők nélkül működő rendszer volt. A rendszerváltás után az iskolarendszerben a korábbi helyzethez képest a dezintegráció tünetei jelentek meg, amelyek mind az oktatott tananyag tartalmában, mind az oktatási folyamatok ellenőrzésében, mind az oktatásfinanszírozásban, mind az iskolaszervezet átalakulásában tapasztalhatók.

Ez a dezintegráció szükségszerű következménye volt a társadalom és a gazdaság átalakulásának, a régi struktúrák lebomlásának és az újak időigényes és ellentmondásokkal terhes felépülésének. Hozzájárult az is, hogy a régi rendszer sokáig elpalástolt hibái és elfojtott feszültségei a rendszerváltás után az oktatás minden szereplőjéből a türelmetlen változtatás szándékát hívták életre. A 80-as évek második felének irányítási rendszerébe formálisan már olyan demokratikus jogosítványok voltak beépítve (pl. az intézményi autonómia), amelyek 1990 után valóságos tartalmat nyerve gyakorlatilag is utat nyitottak az új kezdeményezéseknek.

Mindez akár egy céltudatos és megfontolt, hosszú távra tervező oktatási reform lehetőségét is megnyithatta volna, ha 1990 után az új kormány határozott oktatási koncepció birtokában kezdi meg működését, ha az önkormányzatok hatalmi legitimitációjuk mellett a helyi oktatásirányításhoz szükséges felkészültséggel és ismeretekkel is rendelkeznek, és ha az ország katasztrofális pénzügyi helyzete nem vezet az oktatási intézmények finansziális ellehetetlenüléséhez.

Mindezek hiánya azonban koherens és határozott irányú reformfolyamatok helyett nehezen átlátható és egymással ellentétes tendenciáknak nyitott utat, amelyeknek már jelenleg is érzékelhető eredménye az előbb említett dezintegráció.

Szűkebb témánk, az iskolaszervezet területén két, egymással ellentétes hatású tendencia bontakozott ki. Bizonyos intézménytípusokban a korai differenciálás és az erős felvételi szelekció határozottan az intézményi szegregáció lehetőségeinek kedvezett, más intézmények esetében pedig az intézményeken belüli oktatási kínálat bővülésével és a különböző társadalmi réteghelyzetű gyerekek együtt oktatásával az integrált típusú oktatási intézmények terjedésének lehettünk tanúi. Az oktatási intézmények közötti szegregációra a középfokú oktatás legjobb minőségű intézményei, a gimnáziumok szerkezetváltó törekvései szolgáltatják a példát, az integrált típusú intézmények kialakulása pedig a középfokú oktatás legnagyobb tömegeket befogadó intézményeiben, a szakképző iskolákban volt tapasztalható.

A pártállam által irányított és szigorúan kézbentartott oktatási rendszer szerkezeti "fellazulására" az 1985-ös oktatási törvény engedett elvi lehetőséget, és ehhez 1988-tól pályázati úton elnyerhető minisztériumi támogatás nyújtott anyagi forrásokat. A 80-as évek végén az oktatásirányításban egyébként is némi liberalizmus volt tapasztalható, az alulról kezdeményezett reform, az "innováció" hivatalosan is elismert értéké lépett elő. A középiskolák szerkezetén változtatni akarók az innovátor "pedagógus elit" soraiba illeszkedtek.

A szerkezetváltás folyamata azzal indult, hogy az 1989/90-es tanévben a minisztérium két budapesti gimnáziumnak adott engedélyt arra, hogy kísérletképpen áttérjen a 8 osztályos gimnáziumi szerkezetre. Mindkét iskola gyenge gimnázium volt korábban, mindkettő élén ambiciózus igazgató állt, és mindkettő jól felkészült szakemberekből álló testületet vezetett, amelynek tagjai nagy lelkesedéssel vállalták a tantervrésszel járó többletmunkát annak érdekében, hogy "megújítsák" iskolájukat. Miután a kezdeti lépések sikerrel kecsegtettek, újabb gimnáziumok kaptak kedvet a szerkezetmódosításhoz. Így az 1990/91-es tanévre a minisztérium már újabb 12 gimnáziumnak adott egyedi engedélyt, közülük 11 nyolc osztályos, és egy hat osztályos szerkezetben kezdett oktatni.

Közben lezajlott a politikai rendszerváltás. A pártok oktatási programjai az iskolaszerkezetről vagy csak általános elgondolásokat tartalmaztak (pl. legyen sokszínű, legyen plurális), vagy olyan mértékű szerkezetváltást rajzoltak fel, ami hatalmas összegekbe került volna. Megalakult az új minisztérium is, de iskolaszerkezeti kérdésekben nem volt határozott koncepciója. Az iskolák, ill. a pedagógusok azonban már "rákaptak" a szerkezetmódosítás gondolatára. Olyan határozott volt bennük a megújulási szándék, hogy a minisztérium rákényszerült, hogy valamelyest szabályozott keretek közé terelje a versenyt, és 1990 őszén pályázatot tett közzé a Köznevelésben, amelyben pontokba szedve meghirdette a szerkezetmódosítás feltételeit.

A pályázati kiírás hatására az 1991/92-es tanévre már 50 új szerkezetmódosítási kérelem érkezett a minisztérium címére. Közülük 34 iskola a 8 osztályos szerkezetre, 16 iskola pedig a 6 osztályos szerkezetre kívánt áttérni. Az 1991/92-es tanévre kiosztott engedélyekkel olyan helyzet állt elő, hogy az önkormányzati fenntartású gimnáziumoknak már 14%-a tért át valamilyen szerkezetmódosításra, hogy a közben gomba módra szaporodó egyházi és alapítványi iskolákat ne is említsük, amelyek szinte kivétel nélkül a hagyományostól eltérő szerkezetű iskolákkal indultak. Eljött a következő ősz is, amikor a minisztériumhoz 56 újabb szerkezetmódosító kérelmet nyújtottak be, és közülük 54 iskola kapta meg az engedélyt. Így 1992 őszétől már a gimnáziumok 30%-a a oktatott a hagyományostól eltérő szerkezetben.

A hagyományos gimnáziumi szerkezet tehát már a 90-es évek elején határozottan bomlásnak indult, bár meglehetősen határozatlan irányban. Ennek a tendenciának a folytatását erősítette az is, hogy az 1993-ban életbe lépett új oktatási törvény egyrészt továbbra is támogatandónak deklarálta mind a 8 osztályos, mind a 6 osztályos gimnáziumok alakítását, másrészt egyszerűsítette, ill. önkormányzati hatáskörbe utalta az engedélyeztetési folyamatot.

1993-tól az OTKA támogatásával lehetőségünk nyílt arra, hogy az Oktatókutató Intézetben szociológiai kutatást folytassunk a szerkezetváltó iskolákról.

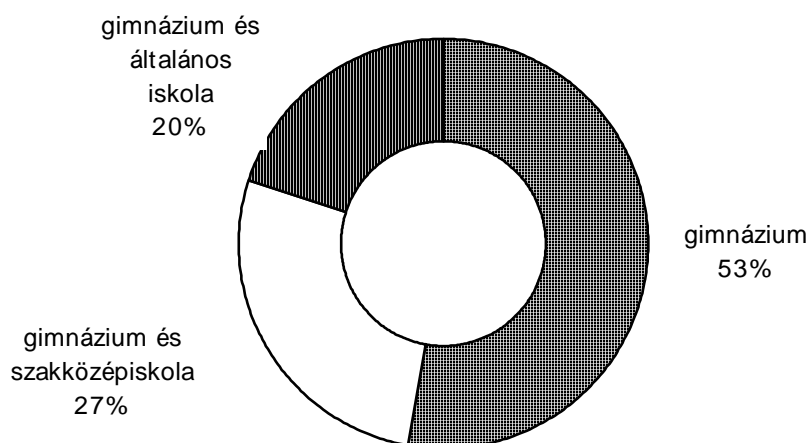
Empirikus szociológiai eszközökre támaszkodó kutatásunk során az alábbi kérdésekre kívántunk választ kapni:

- ⇒ Milyen motivációk és pedagógiai megfontolások alapján vállalkoznak a középiskolák szerkezeti innovációra.
- ⇒ Milyen oktatáspolitikai és iskolapolitikai szándékok kapcsolódnak az új modellek bevezetéséhez az érintett önkormányzatok részéről.
- ⇒ Hogyan érinti a szerkezeti változtatás az adott település más alapfokú és középfokú intézményeit.
- ⇒ Hogyan alakul az új modell osztályaiba felvett gyerekek társadalmi és képességbeli összetétele. Milyen eszközökkel és módszerekkel történik a szelekció.
- ⇒ Hogyan érinti a szerkezetváltás az intézmények gazdálkodását és pénzügyi helyzetét.
- ⇒ Hogyan válnak be a gyakorlatban az alkalmazott tantervi és tantárgyi programok és milyen teljesítményt érnek el az új modell segítségével az iskolák.
- ⇒ Hogyan ítélik meg az adott tantestületek, a szülők és az önkormányzatok a választott modell sikereit és eredményességét.
- ⇒ Milyen módon kívánják folytatni a vizsgált iskolák szerkezetmódosító programjait a következő tanévekben.

1. A SZERKEZETVÁLTÓ ISKOLÁK JELLEMZŐI

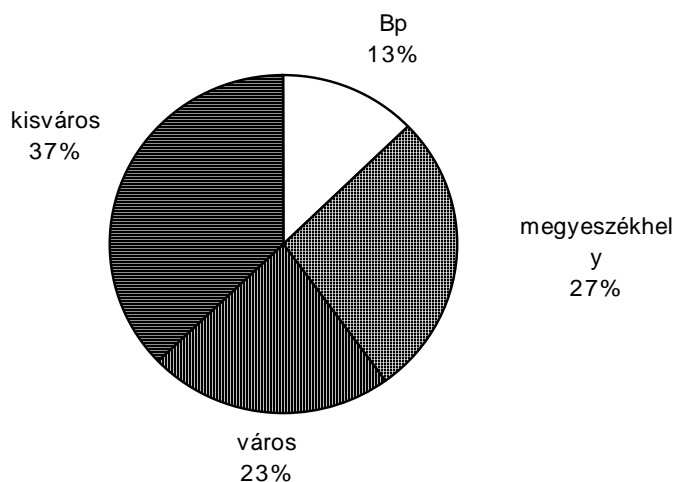
Amikor 1994-ben a szerkezetváltó iskolákat vizsgáltuk, az összes gimnáziumi képzést folytató intézmény 40%-a tartozott ebbe a csoportba. Az általunk vizsgált szerkezetváltó iskoláknak több mint a fele csak gimnáziumi oktatást folytatott, de az iskolák több mint egy negyedében szakközépiskolai osztályok is működtek. Az iskolák egy ötöde pedig általános iskolából "fejlődött fel" gimnáziummá.

A vizsgált szerkezetváltó iskolák iskolatípus szerint



Az iskolák település-típus szerinti eloszlása hozzávetőlegesen megfelel a gimnáziumi oktatást folytató intézmények települési elrendeződésének, megynként azonban lényeges eltérések mutatkoztak a szerkezetváltásra való hajlandóságban.

A vizsgált szerkezetváltó iskolák településtípusonként



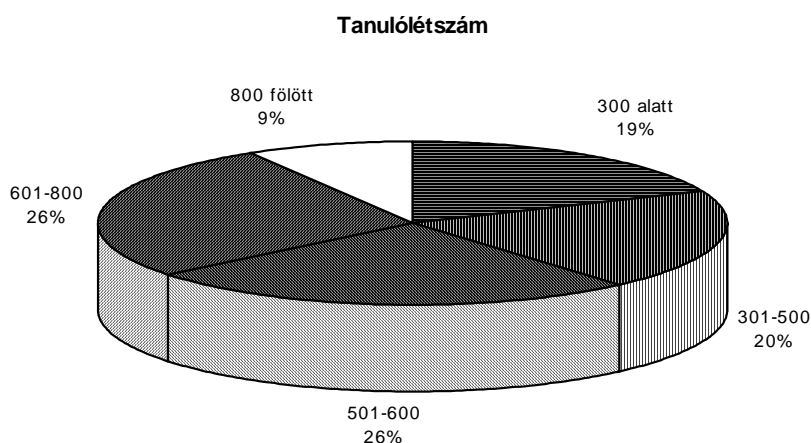
A legtöbb szerkezetváltó iskolát Bács-Kiskun, Borsod, Pest és Szolnok megyében, a legkevesebbet pedig Baranyában, Zalában és Budapesten találjuk.

*A szerkezetváltó gimnáziumok aránya megyénként
(az MKM 1994-es adatai szerint)*

megye	összes gimnázium N	szerkezetváltó N	az összes iskola %-ában
Baranya	17	2	11,8
Bács-Kiskun	15	9	60,0
Békés	18	7	38,9
Borsod	23	14	60,9
Csongrád	18	5	27,8
Fejér	14	6	42,9
Győr	13	6	46,2
Hajdú	18	6	33,3
Heves	12	6	50,0
Jász-Nagykun	21	12	57,1
Komárom	12	6	50,0
Nógrád	6	3	50,0
Pest	25	15	60,0
Somogy	13	4	30,8
Szabolcs	18	8	44,4
Tolna	10	5	50,0
Vas	10	5	50,0
megye	összes gimnázium N	szerkezetváltó N	az összes iskola %-ában
Veszprém	13	4	30,8
Zala	9	2	22,2
Budapest	90	21	23,3
Összesen	375	146	38,6

1.1 AZ ISKOLÁK TANULÓI

A vizsgált iskolákban összesen 36.243 diák tanul. Az átlagos tanulólétszám 517 fő.



Mint az ábra is mutatja, az iskolák közel 40%-a tartozik a kis, illetve közepes méretű iskolák közé. Nagyon kevés viszont a mamutiskolák száma. Iskolatípus szerint a legnagyobb létszámúak az általános iskolák, átlagosan 624 tanulóval, míg a legkisebbek a gimnáziumok, ahol az átlagos tanulólétszám 445 fő. A szakképző intézményekbe átlagosan 586 diák tanul. A tanulólétszám településtípusonként is eltérést mutat, a legnagyobb iskolák a megyeszékhelyeken találhatók (átlagosan 655 fővel).

Az egyes képzési típusok évfolyamonkénti létszámadatai eltérőek. A vizsgált általános iskolákban összesen 7.829 diák tanul. Az első négy osztály összehasonlításakor folyamatos csökkenést figyelhetünk meg. A negyedik tanuló létszámához képest 16%-kal csökkent az elsős osztályok létszáma. Míg negyedikben az átlagos tanulólétszám 73 fő volt, harmadikban 70 fő, másodikban 67 fő, elsőben pedig már csak 61 tanulót iskoláztak be.

A felső tagozatosok száma hullámzó, mivel az iskolák egy része a szerkezetváltó osztály beindításával megszüntette a felső tagozatos osztályait, valamint attól függően, hogy az adott iskola hat, illetve nyolc osztályos képzést folytat, lecsökkent a felső tagozatosok létszáma ötödik, illetve hetedik osztályban. Csupán az iskolák 30%-ában nincs ilyen erőteljes létszámcsökkenés, ami azt jelzi, hogy a szerkezetváltó képzést főként az adott település többi általános iskolájából átvett gyerekekkel indították be. Azokban az iskolákban, ahol erőteljesen lecsökkent a tanulólétszám, 50%-ban a felére, és 50%-ban kétharmadára csökkent a létszám. Ahol már több szerkezetváltó évfolyam is működik, ott az a tendencia figyelhető meg, hogy a képzés beindításának évében az iskolák inkább saját diákjaikat iskolázták be, és a következő évfolyam(ok) már kisebb létszámban kerültek ki saját diákjaik közül. Ez valószínűleg a szülők kezdeti bizalmatlanságával, illetve a nem elégséges tájékoztatással magyarázható.

A négyosztályos gimnáziumok átlagos tanulólétszáma 274 fő. A vizsgált iskolákban összesen 18.938 diák tanul. Az első évfolyamtól a negyedikig folyamatosan növekszik a tanulólétszám. Míg az első évfolyam átlagos létszáma 85 fő, addig a negyedik évfolyam átlagos létszáma 104 fő. A negyedik évfolyamhoz képest 18%-kal csökkent az elsősök száma.

Mivel felvételünk időpontjában a hatosztályos képzésben csak kevés esetben találtunk harmadik évfolyamot, és a nyolcosztályos képzésben belül is csak egy iskolában működött ötödik évfolyam, ez a nagyarányú létszámcsökkenés nem azt jelzi, hogy az adott iskola vissza akarja szorítani a hagyományos gimnáziumi képzést a szerkezetváltó képzés beindításával, hanem arra utal, hogy a szerkezetváltó képzéssel szeretné stabilizálni, illetve növelni tanulólétszámát.

A szakképzésen belül - a szakközépiskolai képzés kivételével - csak kis elemszámú minta áll rendelkezésünkre, ezért ezen adatokat nem vehetjük figyelembe, így csak a szakközépiskolai létszámok elemezhetők. Itt éppen fordított a helyzet mint az előző két iskolatípusnál. A beiskolázás terén növekvő tendencia érvényesül. Míg a negyedik évfolyam átlagos létszáma 39 fő, addig az első évfolyamé 47 fő.

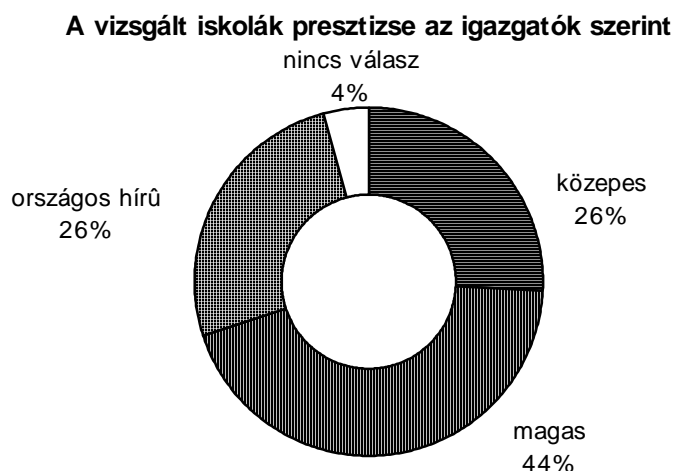
A mintába bekerült iskolákban a vizsgált tanévben összesen 5.408 tanuló vett részt szerkezetváltó képzésben (ez az összes tanuló 15%-a), 49%-uk a nyolc osztályos képzési formában, 51%-uk pedig a hat osztályos képzésben.

A hat osztályos képzésen belül a vizsgált tanévben a legmagasabb a harmadik évfolyam volt. Az iskolák 60%-ában egy évfolyamon egy szerkezetváltó osztály működött. Ami az osztálylétszámokat illeti, az iskolák 47%-ában 25-30 fős osztályok, 44%-ában 30 fő fölötti, és mindössze 9%-ában 20-25 fős osztályok működtek. Ezek a létszámok semmiféle eltérést nem mutatnak a hagyományos képzési formák létszámadataitól.

A szerkezetváltásban résztvevők létszáma folyamatosan növekszik, hiszen fokozatosan egyre újabb és újabb iskolák kapcsolódtak be a képzésbe. A másodévesek száma háromszor akkora, mint a harmadévesek létszáma, az első évesek létszáma pedig másfélszerese a másodévesek létszámának. Ahol több évfolyam is működik már (az iskolák 56%-ában), ott valamivel nagyobb az elsőként belépők létszáma a többi évfolyam létszámához képest. Az iskolák 31%-ában azonos az egyes évfolyamok létszáma, és 26%-ában kisebb az elsőként beiskolázottak száma. A legtöbb esetben tehát az iskoláknak nem sikerült tartani az induló év tanulólétszámát.

A nyolc osztályos képzés a vizsgált tanévig öt évfolyammal működött. A hat osztályos képzési formához képest magasabb azoknak az iskoláknak a száma (70%), ahol egy évfolyamon egy szerkezetváltó osztály van. Az osztálylétszámokat tekintve, a hat osztályos képzéshez képest gyakoribb a 30 fő feletti osztálylétszám (51%), viszont a kisebb osztálylétszámok aránya is magasabb (25%). Az egyes évfolyamok létszáma itt is növekvő tendenciát mutat, hiszen ötödik évfolyam csak egy iskolában van, míg első évfolyam 30 iskolában. A legnagyobb növekedés a negyedik és a harmadik évfolyam között van, itt a harmadévesek száma négyszerese az előző évfolyamnak. A másodévesek csak másfélszer vannak többen, mint a harmadévesek. Az első évfolyam pedig csak 35%-kal nagyobb, mint a második évfolyam. Ahol több évfolyam is működik (az iskolák 73%-ában) ott az egyes évfolyamok létszáma a legtöbb esetben azonos (54,5%). Az iskolák 27%-ában volt magasabb az elsőként beiskolázottak száma. Tehát a nyolc osztályos képzést folytató iskolák a hat osztályos képzéshez képest valamivel jobban meg tudták tartani beiskolázási arányaikat.

A megkérdezett igazgatóknak majdnem a fele magas presztizsűnek, egy negyede közepesnek, egy negyede pedig országos hírűnek tartotta intézményét.



Az iskolák presztizse természetesen nem független attól a lakókörnyezettől, amelyben működnek. A budapesti iskolák között az átlagnál kisebb a "közepesek" (11%), a kisvárosi iskolák között pedig az átlagnál kisebb az "országos hírűek" (19%) aránya. Az iskolák presztizse nem független az iskola típusától sem. A tiszta gimnáziumok között az átlagnál több "országos hírűt" (35%) találtunk, míg a szerkezetváltó általános iskolák között egyetlen ilyen magas presztizsre számot tartó intézmény sem akadt.

A középfokú iskolák presztizsét elsősorban a felsőfokra való felkészítés hatékonyságával szokták mérni. A szerkezetváltó iskolákból a legutóbbi tanév végén átlagosan a végzősők 45%-át vették fel felsőfokú intézménybe. Valamivel magasabb volt a felsőfokra felvettek aránya a tiszta típusú gimnáziumokból (46%), mint azokból a gimnáziumokból, ahol szakképzést is folytatnak (44%). A felfelé építkező szerkezetváltó általános iskolák természetesen ilyen adattal még nem rendelkezettek, mivel még egyetlen évfolyamuk sem jutott el az érettségig.

Azokból az iskolákból, amelyek a 8 osztályos modellt vezették be, átlagosan 42%-ot, azokból pedig amelyek a 6 osztályost, átlagosan 48%-ot vettek fel felsőfokra a jelentkezők közül. Az iskolák saját presztizs-meghatározása is szorosan összefügg azzal, hogy hány gyereket sikerül felsőfokra bejuttatniuk. A magukat "közepes" presztizsűnek értékelő iskolákból a legutóbbi tanévben a jelentkezőknek mindössze a 29%-a jutott be felsőfokra, míg a magukat "magas" presztizsűnek nevezőkből 48%, a magukat "országos hírűnek" tartókból pedig 56%.

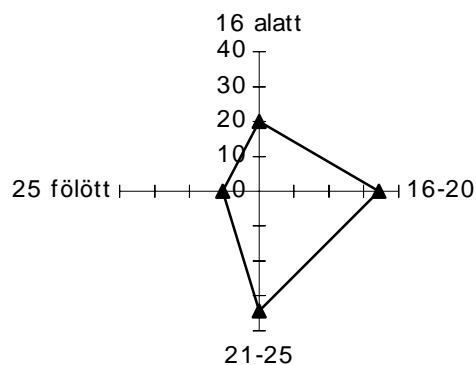
Az adatokból tehát jól látszik, hogy bár a szerkezetváltó iskolák között jó néhány kifejezetten magas presztizsű iskola akad, a szerkezetváltás a 90-es években már korántsem volt ezeknek az iskoláknak a privilégiuma. A "közepesnek" számító iskolák nagy része éppen azért kezdett bele a szerkezetváltásba, mert ettől várta presztizsének emelkedését.

1/2. AZ ISKOLÁK TÁRGYI FELTÉTELEI

A vizsgált intézmények többsége (78%-uk) az adott településen belül a település központjában helyezkedik el. Településtípus szerint a különbség annyi, hogy a kisvárosokban és a községekben gyakoribb, hogy az iskola a település szélén van, míg a fővárosban és megyeszékhelyeken több a lakótelepi iskola.

Az iskola épületét tekintve a legtöbb (34,2%) iskola 1961-80 között épült, illetve a demográfiai csúcs idején 1981-90 között (azóta nem épült új iskola). Ebből következően az iskolák többsége modern, illetve panel épületben működik. Az épület jelenlegi állapotát egyetlen iskola sem értékelte túl jónak, de túl rossznak sem. 30%-uk ítélte úgy, hogy jó az épület állaga, és 30%-uk vélte úgy, hogy felújításra szorul az épület. Az iskolák harmada közepesnek értékelte az épület állagát.

Tanterem ellátottság (%)



A tanterem ellátottságot tekintve, átlagosan 27 diák jut egy teremre. Az általános iskoláknál a legjobb a helyzet (18 diák), míg a hagyományos gimnáziumoknál a legrosszabb (33 tanuló).

Átlagosan öt szaktanterem jut egy iskolára. Mindössze az iskolák 6%-ában nem áll rendelkezésre szaktanterem. A legtöbb iskolában 2-4 szaktanterem van. Az általános iskolákban van a legtöbb szaktanterem. Településtípusonként viszont a legnagyobb településektől a legkisebbek felé csökken a szaktantermek száma.

A kiscsoportos oktatásra alkalmas termek számát tekintve rosszabb feltételeket tapasztalhatunk. Az iskolák 14%-ában nincsenek ilyen termek, viszont ahol vannak, ott általában 3-6 terem van. Az iskolatípusok tekintetében nincs különösebb eltérés, viszont településtípus szerint itt is a fővárosi és a megyeszékhelyi iskolák a legellátottabbak.

Az iskolák 10%-a nem rendelkezik tornateremmel, és további 20%-uknak csak egy lakás nagyságú termük van. Csak úgy, mint a szaktantermeknél, itt is az általános iskolák vannak a legjobb helyzetben. A főváros ebben az esetben elmarad a megyeszékhelyek mögött.

Úgy tűnik a számítógép ma már az iskolák számára nem elérhetetlen tárgyi eszköz. Szinte minden iskola rendelkezik számítógépes teremmel, csupán 4,3%-uk nem. Emellett a legtöbb iskola a legújabb modern PC-s eszközökkel dicsekedhet. Átlagosan egy iskolában 14 ilyen számítógép van (tehát átlagosan 36 tanulóra jut egy). Ebből a szempontból a fővárosi iskolák a legjobban felszereltek, őket követik a kisvárosi és a községi iskolák. Legrosszabb helyzetben a városi iskolák vannak, őket a megyeszékhelyi iskolák előzik meg. Iskolatípus szerint viszont a szakképző intézmények a legjobban, és az általános iskolák a legrosszabbul ellátottak.

Zárt láncú TV hálózat az iskolák 32%-ában működik. Iskolatípus szerint ez főként a gimnáziumokra jellemző. Településtípus szerint inkább a városi iskolák rendelkeznek ilyen rendszerrel.

A tárgyi feltételek összességét tekintve az iskolákat két kategóriára bontottuk a következő szempontok szerint: hol a legjobb a tanterem ellátottság, hol a legjobb a tornateremmel való ellátottság, hol a legjobb a modern számítógépekkel való ellátottság, valamint van-e zárt láncú TV hálózat az iskolában. Ezen szempontok alapján az iskolák 30%-a került a legjobb tárgyi felszereltséggel rendelkező csoportba. Képzési típusok szerint a legjobban felszerelt iskolák a gimnáziumok, és a legrosszabbul felszereltek a szakképző intézmények.

Ezek az adatok természetesen csak a szerkezetváltó iskolákra vonatkoznak, és nem értelmezhetők az iskolatípusokra nézve általában. Az ellátottsági mutatók alapján azt valószínűsíthetjük, hogy az általános iskolák és a szakképző iskolák közül az átlagosnál jobban felszereltek kezdtek bele a szerkezet átalakításba, míg a szerkezetváltó gimnáziumok tárgyi feltételei a hagyományos gimnáziumokhoz képest nem mutatnak lényeges eltéréseket.

2. AZ ISKOLÁK SZEMÉLYI FELTÉTELEI

Az iskolák innovációs törekvéseinek minden esetben az iskolavezetés és a tantestület a kezdeményezője és a letéteményese. A szerkezetváltó iskolák vizsgálata során ezért nagy figyelmet szenteltünk annak, hogy milyen személyi feltételek mellett valósultak meg ezek a programok.

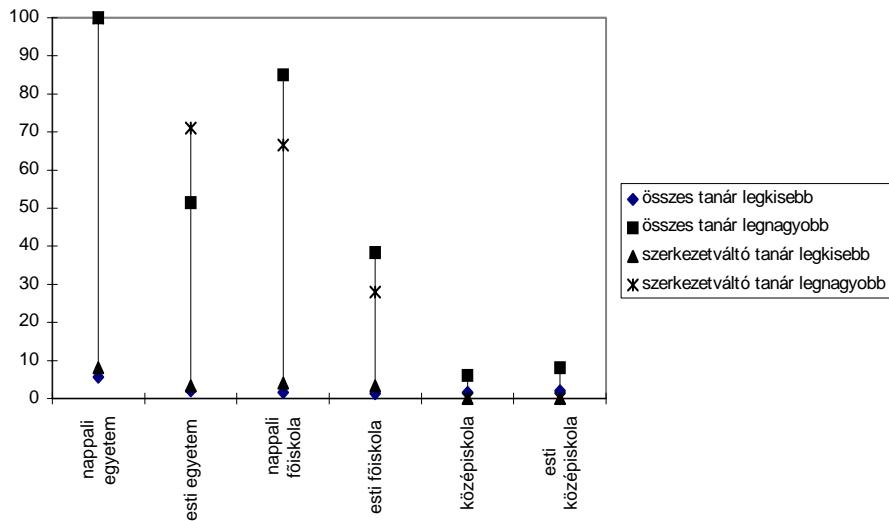
2/1. A TANTESTÜLETEK

A vizsgált iskolák többsége stabil tantestülettel rendelkezik. A tantestületek átlagosan 85%-ban főállású tanárokból állnak. Emellett nagyobb részt óraadó tanárokat, kisebb részben szerződéses tanárokat alkalmaznak. Iskolatípus szerint az általános iskolákban vannak a legnagyobb arányban a főállású tanárok (94%), és a szakképző intézményekben a legkisebb arányban (82%). A szakképző intézmények inkább a szerződéses tanárokat, míg a gimnáziumok az óraadó tanárokat részesítik előnyben. A szerkezetváltó képzésben részt vevő tanárok inkább az iskola főállású tanáraiból kerülnek ki, itt a főállású tanárok átlagos aránya 92,5%. Szerződéses tanárokat viszonylag kevesen alkalmaznak, itt is az óraadó tanárok száma a magasabb. Iskolatípusonként más arányokat kapunk, mivel a szerkezetváltó programoknál főként a szakképző intézmények támaszkodnak a főállású tanárokra (96%) az általános iskolákban viszont magas (átlagosan 10%) az óraadó tanárok száma.

A tanári kar 30%-ban férfi tanárokból áll. Ez az arány a szerkezetváltó képzésben kicsit magasabb, 32,3%. A legtöbb férfi tanár a szakképző intézményekben dolgozik és a szerkezetváltó képzésben is ennél az iskolatípusnál a legnagyobb az arányuk. A legelnőiesedettebbek az általános iskolák. Ami a tanárok átlagéletkorát illeti, a tanári kar átlagéletkora 38 év. A legidősebb a tantestület a szakképző intézményekben, a legfiatalabb az általános iskolákban. A szerkezetváltó osztályokban inkább a fiatalabb korosztály tanít, az átlagos életkor 36 év. Az általános iskolákban inkább a tapasztalt, idősebb tanárok tanítanak, a gimnáziumokban viszont inkább a fiatalabb tanárokat (34 év) választották ki a szerkezetváltó osztályokba.

Az iskola eredeti profilja és a szerkezetváltó képzés között főként a nyelvtanárok számában van különbség. A tanári karon belül átlagosan 6% az orosz tanárok aránya, az egyéb idegen nyelvet oktatóké pedig 17%. A szerkezetváltó képzésben résztvevő tanárok között átlagosan mindössze 1% az orosz, és 24% az egyéb idegen nyelvet tanítók aránya.

A tanárok végzettsége (%)



Az ábra a tanárok iskolai végzettségét mutatja oly módon, hogy az adott iskolai végzettségű tanárok hány százalékát képezik a tanári karnak. Az ábra azt jelzi, hogy igen nagyok a különbségek az egyes iskolák között. Van olyan iskola, ahol minden pedagógusnak nappali egyetemi végzettsége van, viszont akad olyan iskola is, ahol csupán a tantestület 5%-a rendelkezik ilyen végzettséggel. Az összes iskola viszonylatában a tantestületek 59%-a nappali egyetemen végzett, 11%-uk esti egyetemen, nappali főiskolán 26%-uk, 8%-uk pedig esti főiskolán. Mint az ábra is mutatja, akadnak olyan iskolák is, ahol (nappali/esti) középiskolai végzettséggel is tanítanak (átlagosan 3-5%). A szerkezetváltó képzésben tanító tanárok az átlagnál magasabb végzettségűek. (Az ábra is mutatja, hogy itt kevesebb a nappali/esti főiskolai végzettségű, és nincs középiskolai végzettségű tanár.) A szerkezetváltó képzésben a tanárok átlagosan 67%-ban nappali egyetemi végzettségűek, 20%-ban esti egyetemi végzettségűek. Átlagosan nappali főiskolát 27%-uk, esti főiskolát 11%-uk végzett.

Iskolatípus és településtípus szerint is szignifikáns és erős összefüggés mutatkozik a tanárok iskolai végzettségével. A gimnáziumokban (74% a nappali egyetemet végzettek aránya) és a fővárosban (73% a nappali egyetemen végzettek aránya) tanítók végzettsége a legmagasabb. A többi iskola- és településtípusnál jóval alacsonyabb a nappali egyetemen végzettek aránya. Mivel nem követelmény, így az általános iskolákban a legkisebb (21%) a nappali egyetemet végzettek átlagos aránya, de a szakközépiskolák is jóval elmaradnak a gimnáziumok mögött (53%). Az esti egyetemi végzettséget tekintve a gimnáziumok és a szakképző intézmények között nincs különbség.

Településtípus szerint viszont minél kisebb a település, annál magasabb az estin végzettek aránya. Nappali főiskolán főként az általános iskolai tanárok végeztek. Viszont az esti főiskolán végzettek átlagos aránya magasabb a szakképző intézményeknél, mint az általános iskolákban. Településtípus szerint itt is hasonló arányokat kapunk, mint az előbb, a fővárosban és a megyeszékhelyeken a nappalin végzettek, a kistelepüléseken pedig az estin végzettek aránya magasabb. Középiskolai végzettséggel rendelkező tanárok leginkább a szakképző intézményeknél fordulnak elő.

A szerkezetváltó képzésen belül a fenti fő jellegzetességek megmaradtak, vagyis a gimnáziumok és a fővárosi iskolák jelentős előnye itt is érződik, de mind az általános iskoláknál (48%), mind a szakképző intézményeknél (63%) magasabb a nappali egyetemi végzettséggel tanítók átlagos aránya, mint ugyanezen iskolák "normál" osztályaiban.

Mint láthattuk, a szerkezetváltó osztályokban fiatalabbak és magasabb iskolai végzettségű tanárok tanítanak, valamint magasabb a tanárok között a férfiak aránya is. Hogyan kerültek a tanárok a szerkezetváltó képzésbe? A legtöbb esetben (28%) erről az igazgató döntött. Az iskolák 19%-ában a munkaközösségvezetők joga volt a tanárok kiválasztása, míg a tantestületek csak az iskolák 8%-ában döntöttek. A legdemokratikusabbak ebből a szempontból a szakképző intézmények voltak, ahol gyakrabban döntöttek a tantestületek és a munkaközösségek. Sok esetben (26%) az volt a helyzet, hogy a szerkezetváltó tantervek készítői lettek a tanárok. A kiválasztási szempontok között főként az dominált, hogy kik tartoznak a legjobb szaktanárok közé. A gimnáziumokra jellemző, hogy főként az általános iskolai tapasztalattal rendelkezőket részesítették előnyben.

Ami a pedagógusok béreit illeti természetesen a közalkalmazotti bértábla alapvetően meghatározza a fizetéseket, de kisebb eltéréseket mégis találhatunk iskolatípusonként és településtípusonként is. A képzési típustól függetlenül a kisebb településeken átlagosan 2-3000 Ft-tal magasabbak a bérek, mint a megyeszékhelyeken vagy a fővárosban, főként igaz ez a nyelvtanárok bérét illetően. A nem szerkezetváltó képzésben tanítók között a szakképző intézmények bérei a legmagasabbak (nettó 28,615 Ft), a gimnáziumban tanítóké a legalacsonyabbak (nettó 25,800 Ft). A nem szerkezetváltó osztályokban tanítók bére átlagosan 1000 Ft-tal alacsonyabb, mint a szerkezetváltó osztályokban tanító pedagógusoké. A szerkezetváltó képzésben tanítóknál az általános iskolai bérek (nettó 29,200 Ft) a legmagasabbak, és itt is a gimnáziumokban tanítóké a legalacsonyabb.

Bár az idegen nyelvet tanítókat a kisebb településeken jobban megfizetik, mégis itt hiányzik a legtöbb nyelvtanár. Míg egyéb tantárgyakból csak egy-egy iskola jelezte, hogy nincs elegendő tanára, addig az iskolák 20%-ában lenne nyelvtanásra szükség. Az iskolák a hiányt azonos szakos tanár helyettesítésével, illetve külső óraadóval próbálják megoldani.

A vizsgált iskolákban egy tanárra átlagosan 12 tanuló jut¹. Az általános iskolákban ez a szám 13 fő, a szakképző intézményeknél 12 a gimnáziumoknál pedig 11 fő. Településtípusonként a megyeszékhelyi és a városi iskolákban a legmagasabb az egy tanárra eső diákok száma (13). A szerkezetváltó képzésen belül ezek a számok a felére csökkennek, Átlagosan 6 diák jut egy tanárra, az általános iskolákban 7, a gimnáziumokban 5, a szakképző intézményekben pedig 4 tanuló. Településtípusonként már nincsenek nagyobb különbségek. Szerkezet szerint a nyolc osztályos iskolákban átlagosan 7 diák jut egy tanárra, míg a hat osztályos szerkezetben 4 tanulóra esik egy tanár. A szerkezetváltó osztályokban tehát nemcsak a tanterveket alakították át, hanem a differenciált, kiscsoportos képzést is minden iskolában megvalósították.

2/2. AZ ISKOLÁK IGAZGATÓI

A szerkezetváltó iskolák igazgatói átlagosan 49 évesek, vagyis egyáltalán nem tartoznak a fiatal igazgatók közé. A női és férfi igazgatók átlagéletkora között nincs különbség. Valamivel idősebbek az átlagnál (átlagosan 50 évesek) a tiszta típusú gimnáziumok igazgatói és valamivel fiatalabbak az átlagnál (átlagosan 47 évesek) az általános iskolák igazgatói. Az átlagosnál valamivel fiatalabbak (átlagosan 46 évesek) az alacsonyabb presztizsű szerkezetváltó iskolák igazgatói, és a nem önkormányzati iskolák igazgatói is (átlagosan 42 évesek).

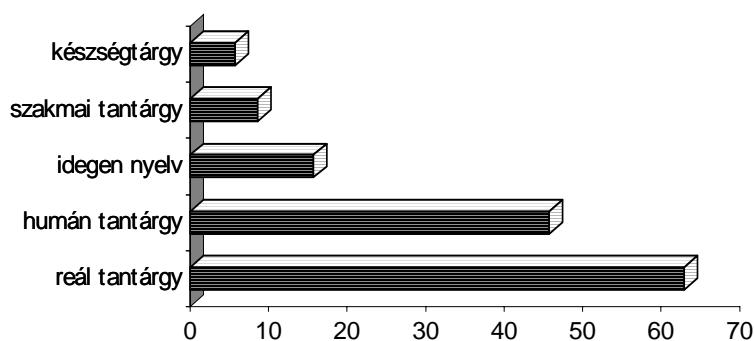
Az igazgatók túlnyomó többsége (81%) nappali tagozaton szerzett egyetemi diplomával rendelkezik. Az átlagnál gyakoribb a nappalin szerzett egyetemi diploma a tiszta típusú gimnáziumok igazgatói esetében (95%), és az átlagosnál lényegesen ritkább (43%) a szerkezetváltó általános iskolák igazgatói esetében. Itt az igazgatók több mint egynegyede (29%) esti tagozaton szerezte az egyetemi diplomáját, és ugyanekkora hányada csak főiskolai diplomával rendelkezik.

¹ Nemzetközi összehasonlításként: az OECD 1993-as felmérése szerint öt olyan tagország van, ahol az egy tanárra jutó diákok száma az általános iskolákban 10-12 között van: Ausztria, Németország, Magyarország, Svédország és Norvégia. Összehasonlításként, az OECD országok másik nagy csoportja, ahol 18-20 tanuló esik egy tanárra: Finnország, Franciaország, Japán, Hollandia. Csak két olyan ország van, amely a két nagy csoport közé esik, Portugália (13,4) és az USA (15,2). A középfokú oktatásban mindenhol magasabb az egy tanárra eső diákok száma, mint az alapfokú oktatásban. A legalacsonyabbak Belgiumban és Norvégiában, 12 fő alatt. A legáltalánosabb a 13-17 diák, Magyarország mellett ide tartozik még Franciaország, Németország, Anglia és az USA. Education at a Glance, OECD Indicators, OECD, 1993, Paris, Centre for Educational research and Innovation

Az iskolák presztizse is szorosan összefügg az igazgatók iskolai végzettségével. Míg az országos hírű iskolák élén minden esetben nappali egyetemet végzett igazgató áll, a "magas" presztizsű iskolák élén az ilyen igazgatók aránya 77%, a "közepesek" élén pedig csak 72%. A nem önkormányzati fenntartású iskolák esetében ugyancsak az átlagosnál ritkább (71%) a nappali egyetemet végzett igazgató.

Az igazgatók többsége eredetileg valamilyen reál tantárgyat tanító tanár volt. A humán szakos igazgatók aránya ennél lényegesen kisebb, és a szakközépiskolai képzést folytató gimnáziumok esetében is viszonylag ritka a szakmai tanárból lett igazgató. Készségtárgyat tanító tanárból igen kicsi valószínűséggel lett igazgató a szerkezetváltó iskolákban.

**Az iskolák igazgatói tanári szakjuk szerint
(az összes igazgató %-ában)**



Az iskolák igazgatóinak többségét 1985 körül nevezték ki először iskolájuk élére, ami azt jelenti, hogy többségük nagy tapasztalatú vezető, aki már legalább 10 éve vezeti az iskolát. Ebből az is látszik, hogy ezek az igazgatók többnyire olyan jól felkészült szakemberek voltak, akik a rendszerváltást követő politikai indíttatású vezetőcseréket is túlélték, ill. akik a 80-as évek második felében nem politikai lojalitásuk jutalmául, hanem szakmai érdemeikre való tekintettel nyerték el az igazgatói pozíciót.

A legmagasabb presztizsű iskolák élén állnak a legrégebben (átlagosan 1983-ban) kinevezett igazgatók, akiknek feltehetően igen jelentős érdemeik vannak abban, hogy iskolájuk elnyerte jelenlegi jóhírét.

Az igazgatók kétharmada igazgatói kinevezése előtt is ugyanebben az iskolában dolgozott (egy harmaduk igazgatóhelyettesként, egy harmaduk pedig tanárként). Mindössze 14%-uk volt másik iskolában tanár. Még ennél is lényegesen kisebb azoknak az igazgatóknak az aránya, akik másik iskolában vezetők voltak, vagy egyéb intézményben dolgoztak.

Ezek a számok arra utalnak, hogy a 80-as évek közepétől (amióta a tantestületek beleszólást nyertek az igazgatók kinevezésébe) egyre kevésbé van esélyük a kinevezésre az egyik iskolából a másikba "vándorló" igazgatóknak és az oktatásirányításból kipottyant "ejtőernyős" igazgatóknak. Legalábbis a szerkezetváltó iskolákban az utóbbi években ilyen igazgatók nemigen jutottak vezetői székhez. A tantestületek ragaszkodnak az általuk jól ismert, sőt "kipróbált" vezetőkhez.



A

szerkezetváltó iskolák jelenlegi igazgatóit az utolsó kinevezés alkalmával átlagosan 82%-kal választotta meg a tantestület. Többségük tehát a tantestületek nagy része által elfogadott és támogatott vezetője az iskolának.

Utolsó kinevezése alkalmával az igazgatók majdnem kétharmadának nem kellett vetélytárral megküzdenie a vezetői pozícióért, 64%-uk egyedül pályázott az iskola élére. Ahol több pályázó volt, ott ez iskolánként átlagosan 1-2 főt jelentett.

Megkérdeztük az igazgatókat arról is, hogy mik a legfőbb vezetői ambícióik. A válaszokból az derült ki, hogy a szerkezetváltó iskolák igazgatóinak többsége az oktatás színvonalának emelését és a nagyobb hatékonyság elérését tűzte ki célul, ill. a korábbinál jobb minőségű oktatást szeretne megvalósítani iskolájában.

Ehhez a kifejezetten szakmai ambícióhoz képest viszonylag kevés az olyan "menedzser" típusú igazgató, aki az oktatás felételeinek a megteremtésére vagy fejlesztésére koncentrálna. Ez természetesen következhet abból is, hogy a szerkezetváltó iskolákban más iskolákhoz viszonyítva kielégítőek a tárgyi feltételek.

Az igazgatók vezetői ambíciói

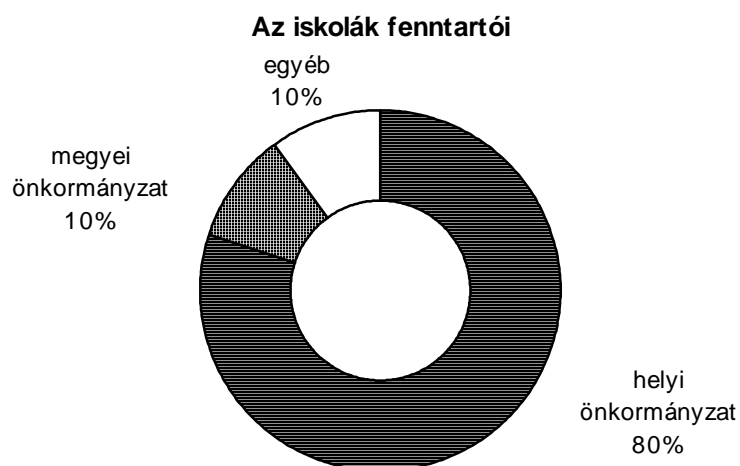
vezetői ambíciók	N	%
nagyobb hatékonyság elérése	41	58,6
jobb továbbtanulási arányok	21	30,0
tehetség gondozás	13	18,6
az oktatás tartalmi fejleszt	8	11,4

a feltételek biztosítása	8	11,4
a feltételek fejlesztése	5	7,1
a stabilitás megőrzése	4	5,7
az iskolatípus átalakítása	4	5,7
új tagozat bevezetése	1	1,4
esélyegyenlőség biztosítása	3	4,3
terheléscsökkentés	2	2,9

A válaszokból az is látszik, hogy a szerkezetváltó iskolák igazgatóinak többsége már nem törekszik újabb szolgáltatások bevezetésére, ill. az iskola profiljának a további átalakítására. Többségük abban bízik, hogy a szerkezetváltással elérhető az oktatás színvonalának emelése, ill. az iskola vonzerejének és népszerűségének a megtartása. Ugyancsak kevés olyan igazgatót találtunk, akinek a szakmai ambíciói között az esélyegyenlőség megteremtése szerepelne, vagyis a szerkezetváltó iskolák igazgatói nem a szociális érzékenységükről nevezetesek. És ami még meglepőbb, alig találtunk olyan igazgatót, aki a gyerekek terhelésének a csökkentését tűzte volna ki célul, holott a szerkezetváltó programok nagy része éppen arra hivatkozott, hogy a lineáris tanterv megvalósítása, ill. a tananyag újratanításának a kiküszöbölése a gyerekek tanulmányi terheinek a csökkenésével fog együtt járni.

3. A SZERKEZETVÁLTÓ ISKOLÁK FENNTARTÓI

Az általunk vizsgált szerkezetváltó iskolák 80%-ának helyi önkormányzat, 10%-ának megyei önkormányzat 10%-ának pedig egyéb intézmény (pl. felsőoktatási intézmény, egyház, alapítvány) volt a fenntartója ².



² Az eredeti mintába ugyan nem válogattunk be egyházi iskolákat, de akadt olyan iskola, amely a mintavételt követően került egyházi tulajdonba.

Mint már a bevezetőben említettük, a szervezetváltás bonyolult kérdésének tisztázása érdekében 20 iskola esetében interjút készítettünk a fenntartó önkormányzatoknál. A megkérdezettek valamennyien önkormányzati tisztségviselők azokon a településeken, ahol a szervezetváltó iskolák működnek. Attól függően, hogy ki foglalkozik az oktatás kérdéseivel, vannak közöttük polgármesterek, alpolgármesterek, oktatási irodavezetők és beosztott önkormányzati munkatársak is.

Az interjúk 1994 őszén készültek, amikor az önkormányzati választások miatt sok helyen még bizonytalan és kialakulatlan volt a politikai helyzet. Igyekeztünk olyan embereket megkérdezni, akik önkormányzati tisztségviselőként résztvettek az előző ciklus munkájában, tehát pontosan tudták, hogy 1990 és 94 között milyen változások zajlottak le az adott településen az oktatási intézményekben.

3/1. AZ ÖNKORMÁNYZATOK MŰKÖDÉSE

Az önkormányzati iskolafenntartásnak a korábbi évekhez képest az a specialitása, hogy igen differenciálttá vált a kép abban a tekintetben, hogy a fenntartók hogyan viszonyulnak az oktatás és az oktatási intézményrendszer kérdéséhez.

Igen nagyok a különbségek az önkormányzatok között abban a tekintetben is, hogy a testületek mennyire megosztottak a frakciók ill. az egyes pártok érdekei mentén. Vannak olyan önkormányzatok, ahol a képviselők döntései következetesen pártérdekeknek megfelelően születnek, de olyan önkormányzat is akad, ahol többé-kevésbé sikerül az adott település érdekeit a pártérdekek fölé helyezni, és a rivális pártokhoz tartozó képviselők is támogatják egymást egy-egy fontos döntés megszavazásánál.

Az önkormányzati testületek tagjainak politikai elfogultsága a leggyakrabban a személyi kérdésekre vonatkozó döntésekben nyilvánul meg. (Nem ritka, hogy pártállásuk függvényében szavaznak egy-egy iskolaigazgató kinevezése ellen, vagy mellett.) Ehhez hasonlóan megosztják a képviselőtestületeket politikai pártállásuk mentén az egyházi kárpótlásra vonatkozó döntések is. (Az a jellemző, hogy a jobboldali, konzervatív pártok képviselői az egyházi ingatlanok mielőbbi visszaszolgáltatása, a baloldali pártok képviselői viszont a volt egyházi ingatlanokban működő önkormányzati iskolák megőrzése mellett foglalnak állást.)

Igen nagy különbség van az önkormányzatok között abban a kérdésben is, hogy mekkora gazdasági autonómiát biztosítanak a fenntartásuk alá tartozó intézményeknek. Van olyan önkormányzat, amelyik amellett, hogy biztosítja az iskolák működtetését, egyáltalán nem szól bele a pénz felhasználásába, de olyan is van, ahol az iskolaigazgatóknak 50 Ft elköltéséről is ki kell kérniük az önkormányzati testület véleményét. Az iskolaszervezet átalakítására vonatkozó döntések viszont minden vizsgált önkormányzatnál a képviselőtestület hatáskörébe tartoznak.

Nagy különbségek vannak az önkormányzatok között abban is, hogy mennyire erős az oktatási lobby, vagyis mennyire jutnak érvényre az oktatási intézmények érdekei egy-egy (főként finanszírozási) döntéshelyzetben. Az oktatási lobby hatékonysága mint más lobbyk esetében is, attól függ, hogy az önkormányzat nagytekintélyű és magas pozíciójú tagjai (polgármester, alpolgármester, frakcióvezetők, bizottsági elnökök) mennyire elkötelezettek az oktatás ügyének. Ahol egy-egy tekintélyes pedagógus (vagy iskolaigazgató) vezeti az önkormányzatot, ott az oktatásnak nyert ügye van, az iskolák biztosak lehetnek abban, hogy a költségvetési pénzek elosztásánál nem fognak rosszul járni.

És végül különböznek az önkormányzatok abban is, hogy döntéseikben mennyire érvényesül a protekcionizmus, mennyire befolyásolja a pénzek elosztását, hogy az adott intézmények vezetőinek milyen a viszonya a képviselőtestület tekintélyes tagjaihoz.

3/2. AZ OKTATÁSI BIZOTTSÁGOK

Az önkormányzati törvény előírja, hogy ha az önkormányzat két nevelési-oktatási intézménynél többet tart fent, létre kell hozni az ágazati döntéseket előkészítő ill. döntéshozó oktatási bizottságot.

Az önkormányzati oktatási bizottságokat csak az egyszerűség kedvéért nevezzük így, a valóságban ezeknek a bizottságoknak a tevékenysége szélesebb körű. Elnevezésük is nagyon különböző (oktatási bizottság, oktatási és kulturális bizottság, humánpolitikai bizottság, stb.), és a legtöbb esetben a humán, ill. a kulturális ügyekkel is foglalkoznak. Ebből következően a bizottságok a kultúra legkülönbözőbb területein dolgozó szakemberekből állnak (pedagógusok, művelődési intézmények vezetői, muzeológusok, levéltárosok, sport-szakértők, stb.)

Néhány településen előfordult, hogy a kultúra többféle területével foglalkozó "vegyes" bizottságokat egy idő után több bizottságra vagy albizottságokra bontották fel, mert az volt a tapasztalat, hogy éppen a szakmai kompetencia gyengül, ha a bizottság túlságosan széles profilú.

A törvény előírása szerint az oktatási bizottságoknak az önkormányzat képviselőiből és külső szakértőkből kell állniuk. (A képviselők számának egy taggal meg kell haladnia az összes tagok 50%-át, és az oktatási bizottságok elnöki funkcióját is egy képviselő tagnak kell viselnie.) A bizottságok "vegyes" profilja ellenére a tagok többsége a gyakorlatban a pedagógusok közül kerül ki (képzettségükre nézve többnyire még azok a tagok is pedagógusok, akik jelenleg nem ilyen munkakörben dolgoznak). Az oktatási bizottságok pedagógus "túlsúlya" helyenként azzal a veszéllyel jár, hogy pedagógus érdekvédelmi szervezetként kezdenek működni, holott az oktatásügyi döntések során a szülői és a fenntartói érdekeknek is legalább ilyen jelentős hangsúllyal kellene megjeleníteniük. Igen gyakori, hogy az oktatási bizottságok külső szakembernek az adott település oktatási és kulturális intézményeinek a vezetőit kéri fel.

Azokban az esetekben, amikor az oktatási bizottságban viszonylag kevés a pedagógus, ill. a bizottságnak oktatási ügyekben gyenge a kompetenciája, a döntés-előkészítésekben az átlagosnál nagyobb szerephez jutnak az önkormányzati oktatási osztályok (irodák) szakemberei, akik nemcsak a döntések előkészítésében vesznek részt, de személyesen is ott ülnek a bizottsági üléseken.

Az oktatási bizottságok képviselő tagjait a legtöbb településen különböző pártok képviselőiből igyekeznek összeállítani, és előfordul, hogy a külső szakemberek felkérése sem nélkülöz politikai szempontokat. Fontos kérdéssé válhat az is, hogy milyen pártállású az oktatási bizottság elnöke. (Találkoztunk olyan oktatási bizottsággal, amely azért vált működésképtelenné, mert a bizottság elnöke kormánypárti volt, a polgármester pedig ellenzéki, és ez utóbbi, politikai elfogultsága miatt sorra megvétózta az oktatási bizottság előterjesztéseit.)

Egy-egy településen az oktatás helyzetét jelentősen befolyásolhatja, hogy milyen képviselők kerülnek be az oktatási bizottságba. Azokon a helyeken, ahol az oktatási bizottság tekintélyes képviselő tagokból (pl. frakcióvezetőkből) áll, a bizottság az átlagosnál nagyobb jelentőséget, és az oktatásügy az átlagosnál nagyobb fontosságot képes kivívni magának.

A kisebb településeken (kisvárosokban) könnyedén megvalósítható, hogy az oktatási bizottságban képviselő, vagy külső tagként valamennyi oktatási intézmény delegáltja helyet kapjon. Ezekben az esetekben a bizottságban zajló viták egyúttal érdekképviseleti fórumot jelentenek az oktatási intézmények számára. A nagyobb településeken azonban gyakran előfordul, hogy az oktatási bizottságot az oktatás különböző ágazatainak egy-egy reprezentánsából állítják össze (van benne az óvodát, az általános iskolát, a középiskolát képviselő tag). Az intézmények egy része ilyenkor szükségképpen kimarad a bizottsági képviseletből, és ezek az intézmények úgy érzik, hogy érdekeik nem kapnak kellő hangsúlyt az önkormányzati testületek döntéseiben.

A vizsgált szervezetváltó iskolák felének van közvetlen képvisellete a fenntartó önkormányzat valamelyik testületében (a leggyakrabban oly módon, hogy az iskola valamelyik pedagógusa helyi képviselő). Ez a helyzet az átlagosnál ritkábban (36%) fordul elő a szervezetváltó általános iskolákkal. Az átlagosnál gyakoribb viszont (62%) a közvetlen helyi képviselet a kisvárosi iskolák esetében, de pontosan egyforma gyakorisággal fordul elő a 6 ill. a 8 osztályos gimnáziumokkal.

Az oktatási bizottságok a legtöbb helyen főként döntés-előkészítő feladatot látnak el, ill. az a funkciójuk, hogy az önkormányzatok oktatási döntéseinek a szakszerűségét biztosítsák, de van olyan önkormányzat, ahol a testület az oktatási bizottságra döntési hatásköröket is átruházott.

Az esetek többségében a képviselőtestületek a döntéseknél az oktatási bizottságokban kialakított álláspontokra hagyatkoznak, abból a megfontolásból, hogy a képviselők kevésbé kompetensek egy-egy szakmai kérdésben, mint az oktatási bizottság tagjai. Ugyanakkor jó néhány esetben előfordul az is, hogy a képviselőtestület felülbírálja az oktatási bizottság álláspontját, vagy nem veszi figyelembe a véleményét. Ez a leggyakrabban finanszírozási kérdéseknél (amikor az oktatási bizottságot elfogultnak tartják) és személyi döntések esetén (amikor a képviselők hajlamosak politikai szempontokat érvényesíteni) fordul elő.

Az irányító munka akkor hatékony, ha az oktatási bizottság a művelődési osztályra (irodára) támaszkodik a döntés-előkészítésnél, a képviselőtestület pedig az oktatási bizottságra a döntések meghozatalánál. Ha a fenti testületek politikai okokból vagy személyi torzskodás folytán bizalmatlanok egymással, akadózik a rendszer működése.

Feszültségek természetesen akkor is adódnak, ill. vitákra akkor is van alkalom, ha elvileg bizalommal van az oktatási bizottság iránt a képviselőtestület. A feszültségek forrását a legtöbb esetben a szűkös anyagi lehetőségek szolgáltatják. Az oktatási bizottságok elsősorban az oktatás feltételeinek a javítását szorgalmazzák, míg a képviselőtestületnek a település egyéb problémáinak megoldását is szem előtt kell tartania. Nem véletlen, hogy a testületi vitákban az oktatási bizottságok leggyakrabban a pénzügyi bizottságok álláspontjával kerülnek szembe

Az önkormányzati apparátus közvetítő szerepet tölt be az oktatási intézmények és az irányítók között. Az irodák továbbítják az intézményekből beérkező információkat a bizottság és a képviselő testület felé, és ők informálják a testületekben született döntésekről az iskolákat. Ebből következően az adminisztratív apparátus egy sajátos szűrő funkciót is betölt, az intézmények és az irányítók között, aminek a jelentősége annál nagyobb, minél több olyan intézmény működik a településen, amelynek nincs saját képviselője a testületekben.

3/3. A HIVATALI APPARÁTUS

Az oktatási ügyekkel foglalkozó apparátus az önkormányzati hivatal része, döntési jogköre nincs, információkat gyűjt az iskolákról, és továbbítja problémáikat az önkormányzati testületeknek. Szakmai felügyeletet és ellenőrzést az iskolák fölött nem gyakorolhat ill. szakmai kérdésekbe nem szólhat bele.

Az önkormányzatok mellé rendelt apparátus létszámban jóval kisebb a régi tanácsai apparátusoknál. A nagyobb településeken az a gyakorlat, hogy 3-4 főből áll, akik az oktatás egy-egy ágazatáért (óvodák, általános iskolák, középiskolák) felelősek, a kisebb településeken viszont mindössze 1-2 ember látja el a munkát. Gyakori, hogy az iskolák mellett a többi kulturális és művelődési intézménnyel, ill. a sport és a szociális ügyekkel is csak egyetlen személy foglalkozik.

Az apparátusok dolgozói egy kicsit a nemecek szerepét játsszák az önkormányzatokban. Hatalmuk nincs, ill. legfeljebb csak informális, de ők végzik a hivatali aprómunkát, ők az előkészítői és a végrehajtói a testületek által hozott döntéseknek. Miután az apparátus mindig kis létszámú, a munkatársak rendszerint túlterheltek, de kétségtelen, hogy ennek fejében az önkormányzatok tisztességesen megfizetik őket.

Az oktatást irányító apparátusok tagjainak többsége eredeti képzettségét tekintve pedagógus, aki már a volt tanácsai művelődési osztályon is dolgozott. 1990-ben a legtöbb helyen az volt a gyakorlat, hogy az új önkormányzatok a művelődési osztályok vezetőit ugyan elküldték, de néhány politikailag kevésbé kompromittálódott munkatársat megőriztek az apparátusban már csak azért is, hogy általuk biztosíthassák a szakértelem és az irányítási rutin folytonosságát.

Az önkormányzati oktatási apparátus helyzete és személyi összetétele nem független a helyi választásoktól. Ahogy a 90-es választások megrengették a tanácsai apparátust, a négyévenkénti önkormányzati választások után sincs arra semmilyen garancia, hogy az új győztesek a korábbi apparátust változatlanul elfogadják.

Előfordul, hogy az önkormányzati hivatal és benne az oktatási apparátus még egy-egy választási cikluson belül sem marad állandó, hanem a minél olcsóbb és hatékonyabb működési formát keresve többszöri átszervezésen esik át.

Miután a 80-as évekhez képest nemcsak az apparátus létszáma csökkent, de hatásköre is jelentősen lepadt, az iskolák jelenleg a korábbinál sokkal nagyobb szakmai, gazdasági és szervezeti autonómiát élveznek. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy megnőtt az iskolaigazgatók, ill. a tantestületek önállósága és felelőssége. Az intézményekben gyakorlatilag az történik, amit az iskolavezetés elhatároz, és ebbe a hivatali apparátus nemigen szólhat bele, már csak azért sem, mert gyakran nincs is információja a belső helyzetről.

3/4. OKTATÁSI KONCEPCIÓ

Az önkormányzati iskolafenntartás első négy évét még nagyon sok helyen olyan önkormányzati magatartás jellemezte, amely a finanszírozásról hozott döntésekben merült ki és lényegében zöld utat engedett az iskolák valamennyi megújulási és fejlesztési törekvésének. Ennek a pusztán finanszírozói funkciót felvállaló és eseti döntésekre szorító fenntartói magatartásnak a helyi oktatási koncepciók megszületése vetett véget.

1994-re az önkormányzatok egy részében már megfogalmazódott az az igény, hogy nem akarnak pusztán az oktatás finanszírozójává válni, a pénzükért cserében beleszólást kérnek az oktatási intézményrendszer működésébe. Vizsgálatunk idején, 1994 őszén a legtöbb helyi önkormányzat már rendelkezett oktatási koncepcióval. Ahol nem volt ilyen, ott is érezték a szükségességét és a fontosságát, és jelezték, hogy a közeljövőben kidolgozásra kerül. A már kész oktatási koncepciók között elég nagy volt a különbség abban, hogy mennyire volt részletezett, ill. az egyes intézmények szintjére lebontott, és mennyire csak általános célkitűzéseket tartalmazó.

Habár minden vizsgált településen működött oktatási bizottság, a helyi oktatási koncepciókat az esetek többségében a hivatalok művelődési osztályainak (irodáinak) a szakemberei dolgozták ki. Az is előfordult, hogy az oktatási bizottság egy-egy külső szakértőt (helyi igazgatót vagy tanárt) kért fel az oktatási koncepció kidolgozására. Ennek főként az volt az oka, hogy egy valóban használható (megvalósítható) oktatási koncepció olyan alapos helyismeretet és intézményi tapasztalatokat feltételezett, amellyel a képviselők ill. az oktatási bizottságok tagjai még nem rendelkeztek. A koncepció tervezetét a legtöbb helyen egyeztetették az érintettekkel (az iskolák igazgatóival), majd elfogadta az oktatási bizottság és a képviselőtestület is.

Az elfogadás minden szinten vitákat kavart és a koncepció kisebb-nagyobb korrekciójával járt. Lényegében ennek az "egyeztetési kényszernek" tudható be, hogy főként azokon a településeken nem készült el 94-ig a helyi oktatási koncepció, ahol súlyos politikai ellentétek és feszültségek terhelték a testületek működését.

A helyi oktatási koncepcióknak részben a település intézményhálózatát kellett áttekinteniük, másrészt az iskoláztatással kapcsolatos lakossági igényeket kellett felmérniük, a tervezett változtatásoknál mindvégig szem előtt tartva a finanszírozás korlátait.

Az elmúlt négy évben a helyi önkormányzatok bőven szerezhettek tapasztalatokat arról, hogy milyen lehetőségeik vannak az oktatási intézményrendszer átalakítására. Megtapasztalhatták, hogy ha egy-egy iskola képzési struktúráját vagy profilját átszervezik, azt a szülők ill. a lakosság megfelelő indokok alapján minden további nélkül elfogadja, de mihelyt az iskola léte kerül veszélybe (ha be akarnak zárni egy erős létszámcsökkenést mutató intézményt, vagy át akarnak adni egy önkormányzati iskolát az ingatlan korábbi egyházi tulajdonosának) azonnal a szülők és a helyi lakosság heves ellenállásába ütköznek. Vagyis meg kellett tapasztalniuk, hogy a települések lakói ragaszkodnak az intézményeikhez és még a racionális érvekkel indokolható esetekben is csak igen nehezen törődnek bele az intézménystruktúra jelentős átalakításába.

Az intézményhálózat kapacitásában a demográfiai hullámvölgy miatt ebben az időszakban inkább felesleg, mint hiány mutatkozott, de annál több problémájuk volt az önkormányzatoknak az iskolák állapotával (nemcsak a korábbi években elhanyagolt karbantartás, hanem a rossz minőségű és ésszerűtlen beruházások miatt is), és alacsony szintű komfortjával (sok helyen okozott problémát a fűtés, kevés volt a tornaterem, stb.).

Az oktatási koncepciók elkészítésének során számtalan financiai kérdés is felmerült a helyi iskoláztatással kapcsolatban. Ezek közül az egyik legfontosabb (amely szinte minden nagyobb település közös problémája) a bejáró gyerekek oktatási költségeinek kérdése volt. Minél nagyobb hányaddal volt kénytelen kiegészíteni a fenntartó helyi önkormányzat az egy gyerekre eső költségvetési támogatást, annál élesebben vetődött fel az a kérdés, hogy miért finanszírozza meg saját adóbevételeiből a más településeken élő gyerekek iskoláztatását. Ezt a problémát sokan és sokféle képpen próbálták azóta megoldani (pl. hozzájárulást kértek a szomszédos önkormányzatoktól a bejáró gyerekek után), de a legtöbb helyen a vita még ma sem jutott nyugvópontra. A helyi oktatási koncepcióknak reflektálniuk kellett a lakosság részéről megjelenő iskoláztatási igényekre. Ezek közül az egyik leghatározottabb igény az volt, hogy a középosztályi szülők a szabad iskolaválasztás lehetőségét kihasználva egyre inkább a jobb minőségű oktatást nyújtó, magasabb presztizsű iskolák felé igyekeztek, és megindult a presztizs-rangsor végén kullogó (főként lakótelepi és külterületi) iskolák fokozatos elnéptelenedése.

Ugyancsak a lakossági igény változására utalt bizonyos iskolatípusok (szakközépiskolák, szerkezetváltó gimnáziumok) egyértelmű preferenciája másokkal (pl. szakmunkásképzőkkel) szemben.

Az önkormányzati oktatási koncepciók a legtöbb esetben az oktatás modernizációját ill. színvonalának javítását is igyekeztek támogatni. Ez általában olyan formában történt, hogy rangsorolták a célkitűzéseket ill. kijelölték a legfontosabb oktatási területeket (pl. nyelvoktatás, számítástechnika, gimnáziumi oktatás, stb.) és speciális támogatási formákat (céltámogatás, pályázat, stb.) dolgoztak ki fejlesztésük érdekében.

Valamennyi önkormányzat tisztában volt azzal, hogy az intézményprofil átalakítására ill. az oktatási kínálat bővítésére legfeljebb inspirálhatja az iskolákat, de az erre vonatkozó szakmai programjaikat kompetencia híján nem bírálhatja el, és ugyanígy nincs kompetenciája az iskolákban folyó munka szakmai értékelésére sem.

Ebből következően az önkormányzatok iskolafenntartói feladatellátását mindvégig nehezítette az oktatási intézményrendszer hiányos szakmai infrastruktúrája. (A szakfelügyeletet ill. a szaktanácsadást lényegében felszámolták, a megyei pedagógiai intézeteket a rendszerváltás első négy éve alatt leépítették, a helyettük létrehozott TOK-ok a gyakorlatban nem működtek, tehát "folyamatellenőrzésre" lényegében nem volt lehetőség. De mivel a NAT nem készült el és a vizsgarendszer bevezetésére sem került sor, a "kimenetellenőrzés" is hiányzott.) Ha valamelyik fenntartónak az iskolában folyó munkát megbízhatóan megítélni képes szakértőre volt szüksége, a minisztériumon kívül lényegében nem volt hova fordulnia.

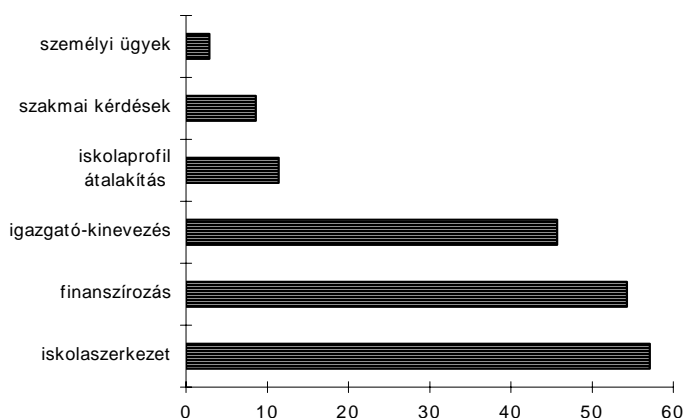
Az önkormányzatok egy része szakmai kompetencia hiányában arra az álláspontra helyezkedett, hogy elismerve a tantestületek szakmai kvalitásait valamennyi innovációs kezdeményezésüket támogatta, ha az nem kívánt súlyos anyagi áldozatokat, vagyis az iskolák szakmai újításainak csak a finanszírozás szabott korlátot.

Az önkormányzatok első éveinek a munkáját nehezítette az is, hogy igen lassan és hosszas viták után került csak sor az új oktatási törvény bevezetésére. 1990 és 93 között lényegében átmeneti helyzet alakult ki, mert a 85-ös oktatási törvény előírásait a megváltozott helyzetben már nem lehetett betartani, új szabályozás pedig még nem volt.

Ehhez hasonlóan súlyos problémát jelentett, hogy az iskolaszervezet kérdésében az oktatásirányítók és a szakértők körében végeláthatatlan viták kezdődtek és lényegében a mai napig sem alakult ki egyetértés. Ennek tudható be, hogy az időközben elkészült oktatásirányítási dokumentumok (a 93-as törvény, annak módosításai és a NAT-változatok) megkerülik a határozott állásfoglalást az iskolaszervezet kérdésében megengedve a legkülönbözőbb iskolaszervezeti konstrukciókat (8 osztályos, 10 osztályos általános iskola, 4 osztályos, 6 osztályos, 8 osztályos gimnázium, stb.).

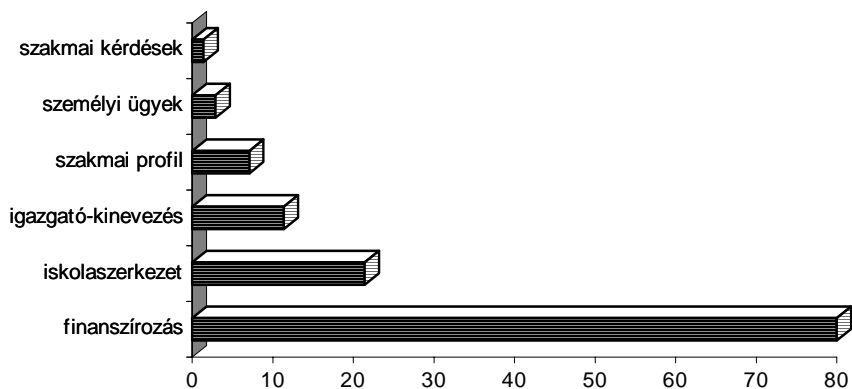
Az oktatásirányítás bizonytalanságai ellenére az iskolák igazgatói 1994-ben úgy látták, hogy az önkormányzatok többségének határozott elképzelései vannak az iskolaszervezet, a finanszírozás és az igazgatók kinevezésének a kérdésében.

**Milyen kérdésekben van határozott elképzelése az
önkormányzatoknak az igazgatók szerint
(az összes iskolák %-ában)**



Az igazgatók szerint az iskolák és az önkormányzatok között kialakult viták többsége a finanszírozás körül zajlik. Ennél lényegesen kevesebb a vita az iskolaszervezetről és az igazgató-kinevezésről. Egyéb kérdésekről pedig csak elvétve fordul elő vita az önkormányzatok és az iskolák között.

**Miben volt vitájuk az önkormányzattal az igazgatók szerint
(az összes iskola %-ában)**



Megfigye

lhető, hogy minél kisebb településen van az iskola (tehát minél közvetlenebb a kapcsolat a szereplők között), annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy vita alakul ki az iskola és az önkormányzat között az igazgatók kinevezésének kérdésében.

3/5. AZ ÖNKORMÁNYZATOK AKTUÁLIS GONDJAI

A 90-es évek elején az önkormányzatok iskola-fenntartási gondjait nemcsak az új irányító apparátus tapasztalatlansága és a permanens anyagi gondok nehezítették, hanem néhány olyan változás ill. új rendelkezés is, amely már a rendszerváltás következménye volt.

⇒ Egyházi kártalanítás

A vizsgált iskolák 17%-át igényelte vissza az egyház az 1991-es egyházi kárpótlási törvény jogán. Az egyházak által visszaigényelt iskolák közül mindegyik gimnázium volt, és az egyházi visszaigénylés az átlagosnál gyakrabban érintette az országos hírnévre szert tett iskolákat.

Az egyházi kárpótlásra vonatkozó törvény különböző mértékben érintette az önkormányzatokat. A különbségek főként a települések vallási tradícióiból fakadtak (egy-egy püspöki székhelyen korábban az iskolák nagy része egyházi tulajdonban volt, míg vannak olyan új városok, ahol korábban egyáltalán nem volt egyházi iskola).

Az egyházi ingatlanátadás kérdésében az önkormányzatok még ezen belül is nagyon különböző stratégiát követtek. Magatartásuk egyrészt a település nagyságától függött (ahol sok és sokféle iskola volt, ott könnyebben lemondtak egy-egy épületről, mint ahol a település egyetlen általános iskoláját vagy gimnáziumát kérte vissza az egyház), másrészt a képviselőtestület összetételétől. Előfordult, hogy az önkormányzat a leendő egyházi iskola mielőbbi beindítását tűzte ki célul, és ennek érdekében olykor saját anyagi érdekeiről is lemondva, igyekezett minél gyorsabban és zökkenőmentesebben kiüríteni és átadni az ingatlanokat. Ez főként a konzervatív többségű önkormányzatokat jellemezte, amelyek ideológia tekintetében közel állnak az egyházakhoz. A másik fajta magatartás főként a liberális és szocialista többségű önkormányzatokat jellemezte. Az épületátadás ilyenkor is elkerülhetetlen volt, de az önkormányzatok halogatták az ingatlanok átadását, míg az egyházi iskolát támogatók rövid idő alatt bonyolították le a cserét. Ugyancsak siettették az ingatlanvisszaadást azok az önkormányzatok is, amelyeknek gazdasági megfontolásból jött jól egy-egy intézmény kényszerű bezárása, amelyek tehát ezúton szabadulhattak meg iskola-fenntartási kötelezettségüktől.

⇒ Alapítványi iskolák

A szerkezetváltó iskolák egy részét (5%) nem az önkormányzatok, hanem alapítványok tartják fent. Az alapítványi iskolákhoz az önkormányzatok többsége kifejezetten semleges viszonyult, se nem támogatta, se nem akadályozta létrejöttüket és működésüket. Ez lényegében azt jelentette, hogy a legtöbb esetben a törvény által előírt önkormányzati megállapodásokat sem kötötték meg velük, ami jó néhány alapítványi iskola esetében lehetetlenné tette a működést. A támogató magatartás nemcsak azokban az esetekben maradt el, amikor az önkormányzat szakmailag bizalmatlan volt az alapítókkal szemben, vagy amikor az alapítványi iskola magas tandíjat kért, hanem azokban az esetekben is elmaradt, amikor a magániskola az önkormányzati iskolák által elhanyagolt feladatok (pl. hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatása) ellátására vállalkozott.

Ennek a "semleges", vagy távolságtartó önkormányzati magatartásnak részben az az oka, hogy az önkormányzatokat az iskolafinanszírozás feladata amúgy is éppen eléggé megterhelte, s így örültek, ha az újonnan szervezett alapítványi iskolák fenntartása legalább nem az ő gondjaikat szaporítja. Másrészt pedig az, hogy ebben az időszakban az önkormányzati iskolákban fokozatosan csökkent a gyereklétszám (és ezzel együtt a gyerekszám után járó állami támogatás), és az önkormányzatok nem voltak érdekeltek abban, hogy egy-egy jól prosperáló alapítványi iskola további létszámot "szívjon el" az általuk fenntartott intézményekből.

⇒ Szakképzés

A szerkezetváltó iskolák között ma már szép számmal (27%) akadnak olyan iskolák, amelyek az általános képzés mellett valamilyen formában (főként szakközépiskolaként) szakképzést is folytatnak.

A magyar oktatási rendszernek a szocializmus időszakában is a szakképzés volt a leginkább problematikus szektora, és a rendszerváltás után is itt jelentkeztek a legsúlyosabb problémák. Ezekkel az intézményrendszer egészét érintő "országos" gondokkal az iskolákat fenntartó önkormányzatok is nap mind nap szembekerülnek.

A szakképzés egyik legnagyobb problémája az, hogy megszűntek vagy tönkrementek a korábbi gyakorlóléhelyek, és az iskolák nem tudják a gyakorlati képzést biztosítani a gyerekeknek. Jó néhány esetben előfordult, hogy a fenntartó önkormányzatok komoly áldozatok árán tanműhelyeket vettek meg az átalakuló vállalatoktól annak érdekében, hogy a gyakorlati képzést biztosítani tudják, de többnyire nem számoltak azzal, hogy itt nem egyszeri költségigényről van szó. A hatékony szakmai oktatás érdekében a felszerelés, a gépek és a szerszámok fokozatos felújításra, modernizálásra szorulnak, vagyis a fenntartónak ezekben az esetekben folyamatos támogatást kell biztosítania.

A szakképző iskolák másik aktuális gondja az, hogy a szakmai képzési struktúra elavult, az iskolákban megtanulható szakmák nagy részével nem lehet elhelyezkedni, vagyis az iskolák igen magas arányban képeznek potenciális munkanélkülieket. A képzési struktúra átalakításának a szükségességét minden érdekelt belátja, de igen nehéz azt a gyakorlatban megvalósítani. Ennek egyrészt az az oka, hogy a szakképző iskolák nem alkalmasak arra, hogy felmérjék, hogy az adott térségben perspektivusan milyen szakmával rendelkező munkaerőre lesz szükség. Ennek megítélésére a legtöbb esetben a fenntartó önkormányzat is alkalmatlan, hiszen a szakképzés fejlesztésénél nemcsak egy-egy település, hanem a szélesebb régió igényeit is figyelembe kellene venni.

Ráadásul a munkaerőigény prognosztizálásában az önkormányzatok mellett a gazdasági intézményekre is fontos szerep várna, de az ilyen együttműködésen alapuló szakmai képzési koncepciók kidolgozására eddig még csak elvétve került sor. Igaz, hogy ha lenne ilyen koncepció, akkor sem biztos, hogy megvalósulhatna, hiszen a képzési szerkezet átalakítása igen költséges (pedagógusok átképzése, gyakorló műhelyek kialakítása, stb.), és ennek a feladatnak a finanszírozását jelenleg sem az állami költségvetés sem a gazdaság szereplői nem hajlandók elvállalni.

A harmadik gond az, hogy a szakképző iskolák szükségképpen nemcsak helyi, hanem területi feladatokat is ellátnak (ezekben az iskolákban a legmagasabb a kollégista és a bejáró tanulók aránya), és így a helyi önkormányzatok nem igazán érzik illetékesnek magukat a fenntartásukban (pl. sajnálják a helyi adókból származó költségvetési kiegészítést a más településeken élő gyerekektől).

Ugyancsak szaporítja a problémákat, hogy az oktatási törvény által előírt 10 osztályos általános képzés utolsó két osztályát a gyerekek elvileg vagy az ilyen képzésre vállalkozó általános iskolákban vagy középfokú iskolákban végezhetik el. Az önkormányzatok szerint az általános iskolák nemigen vállalkoznak erre a feladatra, a 9-10. osztályok beindítása tehát főként a szakképző iskolákra vár. Ezekben az iskolákban viszont meglehetősen kevés a közismereti tantárgyakat oktató pedagógus, és nincsenek birtokában olyan helyi tanterveknek sem, amelyekre ezt az oktatási formát építhetnék.

A 9-10. osztályos általános képzést felvállaló szakképző iskolák az egész intézményt megrendítő átalakulás előtt állnak. Tantestületeiket az új feladatoknak megfelelően kell átstrukturálniuk, amihez valószínűleg elkerülhetetlen lesz a jelenlegi pedagógusok legalább részbeni cseréje.

A szakképző iskolák számára az átmeneti időszak túlélésének az egyik lehetőségét az jelentette, hogy szakmunkásképző osztályaik mellett szakközépiskolai osztályokat is indítottak. Csakhogy jó néhány olyan iskola akadt, ahol a pedagógusok képzettségi szintje nem felelt meg a vállalt feladatnak. Így jelenleg előfordul, hogy az érettségire készülő szakközépiskolai osztályoknak sincs egyetlen végzett tanáruk, ami legalábbis kétségessé teszi a megfelelő színvonalú oktatást.

4. AZ ISKOLÁK FINANSZÍROZÁSA

1990 és 94 között az oktatásfinanszírozás számos dilemmával küszködött. A legfőbb problémát természetesen a finanszírozás szűkössége jelentette, vagyis az, hogy sem az állami költségvetés, sem az önkormányzati újraelosztás során nem jutott annyi pénz az oktatásra, amennyire szükség lett volna. A másik problémacsomag a finanszírozás módjából következett, egyrészt a gyerekek létszáma szerint számolt költségvetési támogatásból (a gyereklétszám ebben az időszakban folyamatosan csökkent), másrészt az önkormányzatok szintjén történő újraelosztásból (ill. a kiegészítő támogatások elosztásából). További feszültségek származtak az oktatásfinanszírozásra vonatkozó törvényi előírásokból is (miszerint az iskolafenntartó önkormányzatok a bejáró gyerekek oktatásának anyagi terheit is kénytelenek voltak felvállalni), amelyeknek a korrekciójára máig sem került sor.

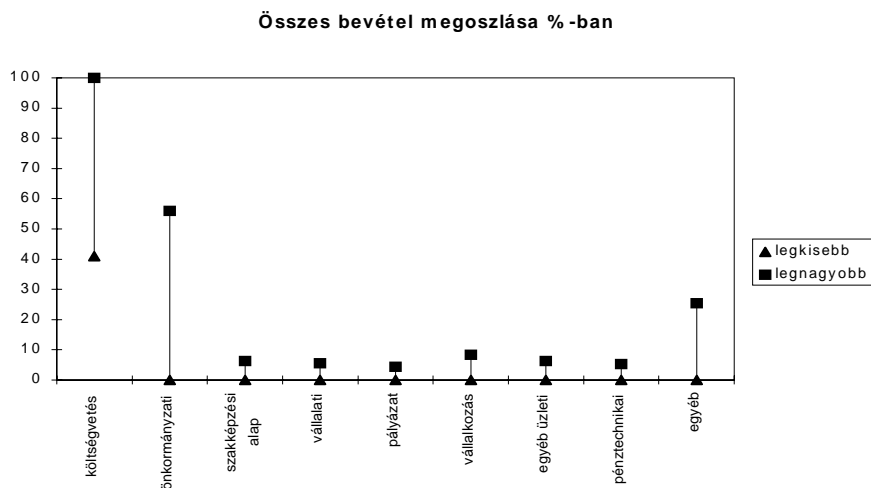
Nem meglepő, hogy ebben az ellentmondásokkal és feszültségekkel terhes átmeneti időszakban a finanszírozási problémák jóvoltából az iskolák igen gyakran kerültek konfliktusba fenntartóikkal, miközben mind a fenntartók, mind az intézmények megpróbálták kialakítani saját finanszírozási stratégiájukat.

Az oktatásfinanszírozás helyzete az elmúlt négy évben fokozatosan romlott le. A 91-es állami támogatás még sok helyen elegendő volt a fenntartói feladatok ellátásához, de miután a fejkvóta számottevően nem emelkedett, a 93-as és a 94-es év már komoly erőfeszítésekre készítette az önkormányzatokat. Az elmúlt két évben fokozatosan nőtt az olló, a településeknek egyre többet kellett hozzátenni a költségvetési támogatáshoz. Ezzel együtt növekedett az önkormányzati testületekben az elégedetlenség is az oktatási ágazattal szemben (túl sok embert foglalkoztat, túl sok pénzt nyel el, stb).

Azt tapasztaltuk, hogy az önkormányzatok többsége él az "újraelosztás" lehetőségével, azaz nem automatikusan utalja át az iskoláknak a gyereklétszám alapján számolt költségvetési támogatást, hanem az intézmények feltételeit és igényeit mérlegelve újraosztja. Ebből következően van olyan iskola, amelyik rendre kevesebb támogatást kap, mint amennyi a gyereklétszám alapján megilletné, és olyan is, amelyik többet. Ennek ellenére az iskolák működési költségeinek a legnagyobb hányadát a költségvetési támogatás fedezi.

Az általunk vizsgált szerkezetváltó iskolák bevételeinek átlagosan a 90%-át nyújtja a központi költségvetési támogatás. A többi forrás közül átlagosan a legnagyobb az önkormányzati kiegészítő támogatás (2,8%). A többi bevételi forrás aránya átlagosan az egy százalékot sem éri el.

Az iskolák egyes bevételi forrásainak nagysága azonban igen különböző. A következő ábra azt mutatja, hogy az egyes iskolák milyen bevételi forrásokból gazdálkodnak és az egyes források mekkora hányadát teszik ki az összes bevételnek (a vonalak hosszúsága jelzi az iskolák közötti eltéréseket, a háromszög legkisebb százalékos arányt, míg a négyzet a legnagyobb százalékos arányt mutatja).

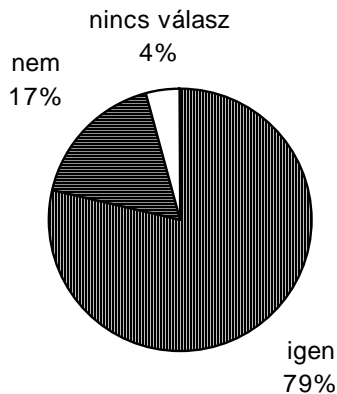


Mint láthatjuk igen nagy különbségek vannak a központi támogatások, az önkormányzati támogatások és az egyéb (a fenti kategóriákba besorolhatatlan) támogatások arányait tekintve. A központi költségvetési támogatás leggyakrabban az általános iskolák bevételének a fő forrása. A szakképző iskoláknál a legkisebb az aránya ennek a támogatási formának, éppen úgy, ahogy az önkormányzati támogatásnak is. Viszont a Szakképzési Alap és a vállalati támogatás inkább erre az iskolatípusra jellemző, csakúgy, mint a vállalkozások és az egyéb üzleti bevételek. A másik két iskolatípus hasonló arányban kapott önkormányzati támogatást (csak 0,1%-kal magasabb az általános iskolák támogatottsága). Településtípus szerint főként a kisvárosi és a fővárosi önkormányzatok támogatták az iskolákat. A pályázati bevételek a gimnáziumok költségvetését egészítik ki nagyobb arányban. Ez jellemző a pénzügyi és az egyéb bevételekre is.

A legkisebb arányban az általános iskoláknak van lehetőségük a központi támogatáson kívüli egyéb bevételi források megszerzésére. Viszont ha a költségvetésüket az átlagosan egy tanulóra jutó összeg alapján vizsgáljuk, nem ők vannak a legrosszabb helyzetben, hanem a szakképző intézmények. A szakképző intézményeknél (képzési típustól függetlenül az összes tanuló tekintve) 65,000 Ft jut egy tanulóra. Az általános iskolák esetében viszont 79,000 Ft, a gimnáziumoknál pedig 84,000 Ft. Az egy tanulóra fordítható pénz a fővárosi iskolákban a legmagasabb (112,000 Ft), és a megyeszékhelyi iskolákban a legalacsonyabb (57,000 Ft).

Az 1994/95-ös tanévben az igazgatók szerint a szerkezetváltó iskolák 79%-a kapta meg az önkormányzatoktól azt a támogatást, ami az iskolát a költségvetésből a fejkvóta szerint megillette. Az iskolák majdnem egy ötödének esetében viszont az önkormányzat az újraelosztás során "lecsípett" ebből az összegből.

Megkapja-e az iskola a teljes fejkvótát az igazgatók szerint



Ebben a tekintetben iskolatípusonként némi eltérést tapasztalunk. Eszerint a szakközépiskolával együttműködő gimnáziumok esetében a leggyakoribb (84%) hogy teljes mértékben megkapják a fejkvóta után számolt támogatást. Településtípusonként sem egyforma az újraelosztás. Az adatok szerint a megyeszékhelyi önkormányzatok esetében a legritkább (63%), hogy az iskola hiánytalanul megkapja a gyereklétszám után számolt támogatást. Szerkezeti modell tekintetében is eltérés tapasztalható. Eszerint a 8 osztályos gimnáziumok gyakrabban (84%) kapják meg a fejkvóta teljes összegét, mint a 6 osztályosok (74%).

Az újraelosztás során elszenvedett hátrány az "egyéb" fenntartású iskolák esetében a leggyakoribb. A felsőfokú intézmények, egyházak és alapítványok által fenntartott szerkezetváltó iskoláknak csak a 43%-a kapja meg azt a támogatási összeget, amely számára a költségvetésből járna.

A fejkvóta teljes összegét az átlagosnál gyakrabban (83%) kapják meg azok az iskolák, amelyeknek közvetlen képviselőjük van a fenntartó önkormányzatnál, és ezáltal a finanszírozásról hozott döntéseknél az átlagosnál hatékonyabban érvényesíthetik érdekeiket.

Az a tapasztalat, hogy minél alacsonyabb szintű oktatási formáról van szó, annál több önkormányzati kiegészítő támogatásra van szükség (a költségvetési támogatás az óvodák és az általános iskolák esetében a legalacsonyabb). Jó néhány olyan önkormányzattal talákoztunk, amely már évek óta a középiskoláknak szánt költségvetési támogatásból csíp le annak érdekében, hogy óvodáit fenntarthassa.

Az önkormányzatok igen különböző összegeket fordítanak az iskolák költségvetésének kiegészítésére. Az összeg nagysága azonban nemcsak attól függ, hogy milyen iskolatípusról van szó, hanem attól is, hogy, mennyire tehetős az önkormányzat (mennyit tud költeni a saját bevételeiből oktatásra), hogy mennyire drága az adott iskolák működtetése (mennyire költséges a fűtése, világítása, stb.), ill. hogy mennyire erős a településen az "oktatási lobby", vagy milyen ambíciói vannak az önkormányzatnak az oktatás színvonalát illetően (van olyan önkormányzat, amelynek valamennyi iskolája extra szolgáltatásokat kínál, és van olyan is, ahol az intézményekben az alapellátásra is alig telik).

Az önkormányzatok egy része a saját támogatás elosztásának azt a módját választotta, hogy pályázatokat ír ki az iskoláknak céltámogatásra.

Az éves költségvetés megtervezésénél az iskolák abban érdekeltek, hogy minél több, az önkormányzatok pedig abban, hogy minél kevesebb pénz jusson nekik. A tényleges költségvetés hosszú alku-folyamat eredménye, amelyben mindkét fél engedni kényszerül eredeti elképzeléseiből.

A rendszerváltást követő években az oktatásirányításban és a gazdálkodásban is tapasztalatlan önkormányzatok egy-egy tetszetős oktatásfejlesztési koncepciót megszavazva fokozatosan sétáltak bele a finanszírozási csapdába. A fejlesztési koncepciók elfogadása ugyanis olyan finanszírozási kötelezettségeket rótt a fenntartókra, amilyenre aligha számítottak a szavazásnál. (ha pl. engedélyt adtak valamelyik iskolának a szerkezet átalakítására, számolniuk kellett volna annak magasabb pedagógus-bérigényével, vagy megnövekedett kapacitás igényével is.)

A gyereklétszám csökkenése miatt jelentkező pedagógus-felesleg problémájára az iskolák többsége úgy reagált, hogy olyan pedagógiai szolgáltatásokat igyekezett bevezetni, amelyek lekötötték a feleslegessé vált munkaerőt (csoportbontás, tagozat, szerkezetváltás, stb.). Ennek egyrésztől az lett a következménye, hogy bővült az oktatási szolgáltatások kínálata az iskolákban, ill. egyre differenciáltabb szülői igényeknek voltak képesek megfelelni az iskolák, másrésztől viszont a gyereklétszám csökkenése ellenére nőtt a pedagóguslétszám (1995-ös reprezentatív felmérésünk adatai szerint három év alatt a gyereklétszám 3%-os csökkenése ellenére 6%-os pedagóguslétszám emelkedés történt³), és ezzel együtt növekedett az oktatási intézmények költségigénye.

A rendszerváltás utáni első években az iskolák egy része azt a gyakorlatot követte, hogy az önkormányzat megkérdezése nélkül fejlesztette a szolgáltatásait majd benyújtotta igényét ezek finanszírozására. 1994-re az önkormányzatok egy része ebben a tekintetben már szigorúnak mutatkozott: mindenfajta szolgáltatásbővítést önkormányzati engedélyezéshez kötött.

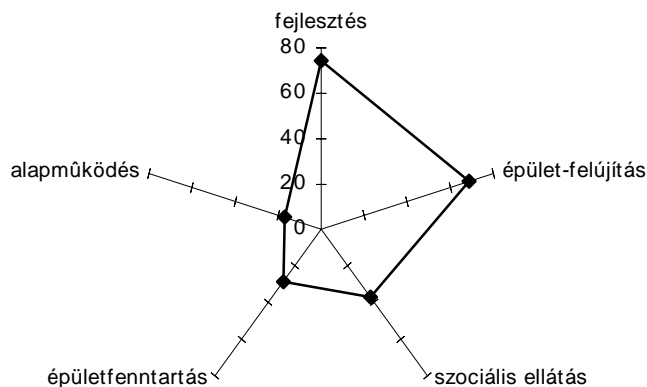
³ Iskolaszékek mérlegén, Kutatási Zárótanulmány, 1995., MKM

Ma már az önkormányzatok többsége rangsorolni kénytelen az oktatással kapcsolatos feladatok között. Finanszírozás tekintetében általában az a jellemző, hogy elsődleges a működés feltételeinek megteremtése, majd az épületek karbantartása következik, ezután az aktuális beruházások biztosítása, és végül az új pedagógiai programok megfinanszírozása.

Amikor 1994-ben az önkormányzatok az első négy év eredményeit mérlegelték, a legtöbb helyen az derült ki, hogy a tervektől leginkább a fejlesztések és a beruházások maradtak el (nem sikerült tornatermet építeni, tanulószobát kialakítani, stb.). Sok helyen a szükséges karbantartási munkák is elmaradtak, aminek az lesz a következménye, hogy az iskolaépületek állapota néhány éven belül igen jelentősen le fog romlani.

A vizsgált szerkezetváltó iskolák az 1994/95-ös tanévben az igazgatók véleménye szerint igen sok tekintetben szenvedtek hiányt. Az iskolák majdnem háromnegyed részében nem jutott elég pénz fejlesztési célokra, több mint kétharmadukban nem jutott elég pénz épület-felújításra, több mint egyharmadukban nem volt elég a pénz szociális juttatásokra és több mint egynegyedükben az épületfenntartásra, majdnem egyötödükben pedig az alapműködés biztosítására is kevés volt a pénz.

**Mire nem jut elég pénz az igazgatók szerint
(az összes iskola %-ában)**



Az átlagosnál gyakrabban (21%) kevesellték az alapműködésre a pénzt a szakközépiskolával együttműködő gimnáziumok. Ugyancsak az ő esetükben hiányzott a leggyakrabban (37%) a pénz az épületfenntartásra. A fejlesztési feladatokra szánt összegeket az átlagosnál gyakrabban (86%) hiányolták a szerkezetváltó általános iskolák. A szociális célokra fordítható összegek pedig az átlagosnál gyakrabban (47%) hiányoztak a gimnáziumokban.

Az alapmûködésre (26%), az épületfenntartásra (47%) és a fejlesztésre (84%) szánt összeggel a megyeszékhelyi iskolák voltak a leggyakrabban elégedetlenek. Az épület-felújításra szánt összegeket az átlagosnál jobban kevesellték a városi (73%) és a kisvárosi (73%) iskolák, és a szociális célra szánható pénz is a kisvárosi iskolákban hiányzott a leggyakrabban (46%).

*Mire nem jut elég pénz a képzési modellek szerint
(az összes iskolák %-ában)*

feladat	6 osztályos	8 osztályos	Összesen
fejlesztés	76,2	74,3	74,3
épület-felújítás	78,9	58,1	68,6
szociális cél	34,2	41,9	37,1
épületfenntartás	31,6	25,8	28,6
alaplâködés	26,3	6,5	17,1

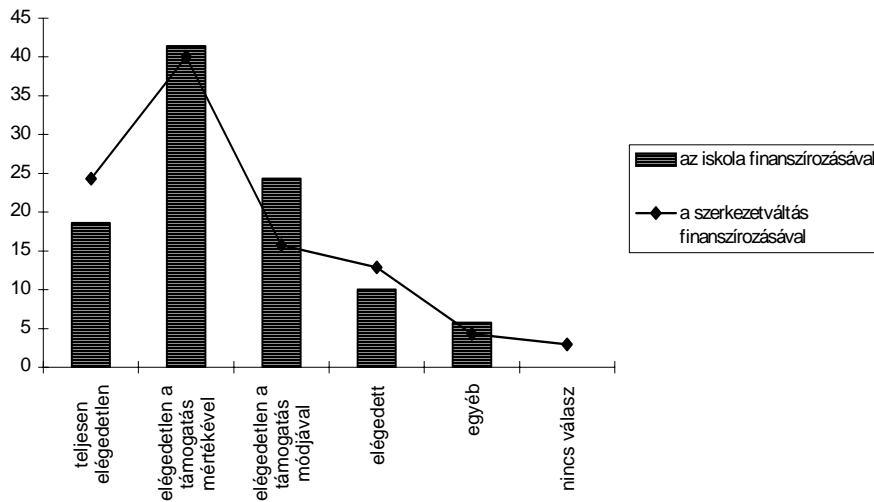
A különbözô fenntartók iskoláit összehasonlítva jól látszik, hogy az önkormányzati iskolák finanszírozása még mindig elfogadhatóbb, mint az egyéb fenntartókkal mûködô iskoláké. Ez a csoport szinte valamennyi szempontból az átlagosnál kevésbé kielégítônek tartja a finanszírozását.

*Mire nem jut elég pénz a fenntartók szerint
(az összes iskolák %-ában)*

feladat	helyi önkormányzat	megyei önkormányzat	egyéb fenntartó	összesen
fejlesztés	70,9	85,7	100,0	75,4
épület-felújítás	70,9	71,4	57,1	69,6
szociális cél	40,0	28,6	28,6	37,7
épületfenntartás	29,1	14,3	42,9	29,0
alaplâködés	18,2	0,0	28,6	17,4

A fenti kielégítetlen szükségletekkel magyarázható, hogy az igazgatóknak majdnem egyötöde volt kifejezetten elégedetlen a finanszírozással, és mindössze 10%-uk mutatkozott minden szempontból elégedettnek. Az igazgatók a szerkezetváltó osztályok finanszírozásával méginkább elégedetlenek, mint az iskola finanszírozásával általában.

Mennyire elégedettek az igazgatók a finanszírozással (%)



Ugyancsak szorosan összefügg az igazgatók elégedettsége a szerkezetváltó iskola modelljével is. Míg a 8 osztályos gimnáziumok igazgatóinak csak a 9%-a, a 6 osztályosoknak a 26%-a elégedetlen az iskola finanszírozásával. Az igazgatók elégedetlensége összefügg az iskolák presztizsével is. Míg az országos hírű iskolák igazgatóinak csak a 11%-a elégedetlen, ugyanez az arány az alacsonyabb presztizsű iskolák esetében 22%. És függ az igazgatók elégedetlenségének mértéke az iskolák fenntartójától is. Eszerint a megyei fenntartású iskolák igazgatói a legkevésbé elégedetlenek, az "egyéb" fenntartású iskolák igazgatói pedig a leggyakrabban (29%).

Az igazgatók elégedettségét nagy mértékben befolyásolja, hogy milyen támogatást kapnak a szerkezetváltó osztályok finanszírozására. Azokban az iskolákban, amelyek általános iskolai kvótát kapnak a "kisgimnazistákra", az igazgatóknak mindössze 6%-a elégedett a finanszírozással, míg azokban az iskolákban, ahol az önkormányzatok gimnáziumira egészítik ki a fejkvótát az igazgatók 57%-a elégedett.

A jelenlegi finanszírozási feltételekkel nemcsak az iskolák elégedetlenek, hanem az önkormányzatok is. Az önkormányzatok egy része az oktatási feladatok fontosságának tudatában egyéb önkormányzati feladatok ellátásáról mond le (pl. csatornázás, útépítés, stb.), csakhogy az iskolákat működtetni tudja. Ennek következtében a képviselő testületekben egyre többen válnak "oktatásellenessé". Ráadásul a képviselők és a helyi polgárok egy része is úgy véli, hogy az oktatás elsősorban állami feladat, míg a helyi kommunális beruházások biztosítása az önkormányzatok hatáskörébe tartozik.

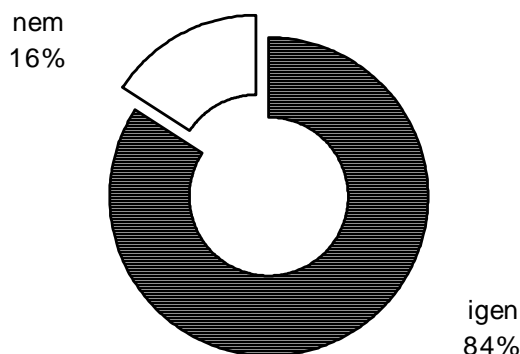
Az általános elégedetlenséget az váltja ki, hogy az állami oktatásfinanszírozás szűkmarkúsága és a helyi források korlátozottsága következtében az önkormányzatok egy része az elmúlt évek alatt eladósodott és jelenleg már képtelen fenntartani iskoláit. Miután az önkormányzati törvény csak az alapfokú oktatást jelöli meg kötelező feladatként, egyre több olyan önkormányzat akad, amelyik lemond közép fokú iskoláiról, és az ingatlannal együtt átadja az intézményeit a megyei önkormányzatnak.

Az oktatásfinanszírozás egyik súlyos gondja az elmúlt években az volt, hogy az iskolafenntartó önkormányzatoknak nemcsak a településükön élő gyerekek után járó fejkvótát kellett kiegészíteniük, hanem a más településekről bejárókat is. Minél nagyobb összegeket fordítottak az önkormányzatok az állami támogatás kiegészítésére, annál inkább súlyosbodott ez a probléma is. Jó néhány helyen próbálkoztak azzal a megoldással, hogy felszólították a gyerekek lakóhelyi önkormányzatát, hogy járuljon hozzá az oktatási költségekhez, de ez a legtöbbször nem járt sikerrel. Jelenleg a legtöbb önkormányzat reménytelennek ítéli ennek a kérdésnek a helyi rendezését (van olyan középiskola, ahova 30-40 településről járnak be gyerekek, az iskolafenntartó önkormányzat ennek már csak az adminisztrációját sem győzné), és országos (törvényi) szabályozást sürget a probléma megoldására.

Az állami támogatás szűkmarkúságát némiképpen ellensúlyozhatják azok az új (főként alapítványi) források, amelyekkel az iskolák pályázatok útján kiegészíthetik a költségvetésüket. Az így elnyert pénzeszegek nagysága iskolánként nagyon különböző. Legfőképpen annak a függvényében változik, hogy mennyire képes az iskola mások által is "korszerűnek" ítélt fejlesztésekre, ill. mennyire ügyes az iskolavezetés az ilyenfajta források felderítésében és megszerzésében.

Az általunk vizsgált szerkezetváltó iskolák 83%-a oly módon is igyekszik enyhíteni finanszírozási gondjain, hogy saját iskolai alapítványt hozott létre, amely lehetővé teszi, hogy a tehetősebb szülők befizetéseikkel hozzájáruljanak az iskola működéséhez.

Működik-e alapítvány az iskolában az igazgatók szerint

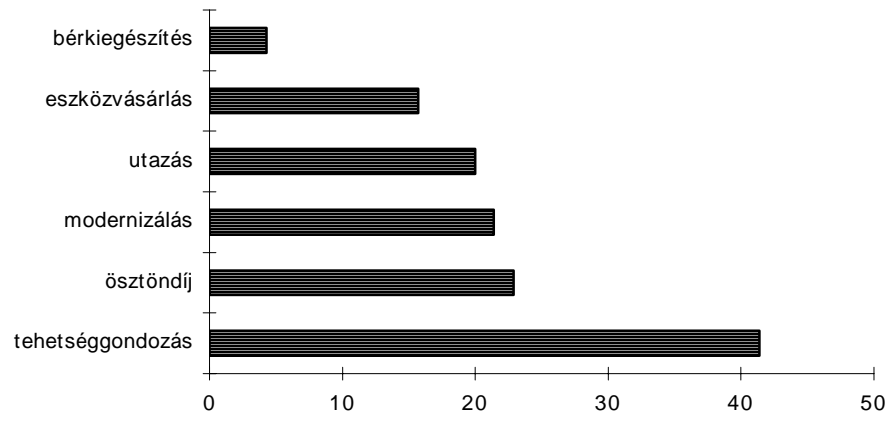


Az átlagosnál is gyakoribb (93%) az iskolai alapítványok működtetése azokban az esetekben, amikor általános iskolák vágtak bele 6 vagy 8 osztályos gimnáziumi fejlesztésbe. Az iskolai alapítványok működtetése attól is függ, hogy hol van az iskola (ill., hogy mennyire tehetősek szülők laknak a körzetében). A legritkábban (77%) a kisvárosi iskolák működtetnek ilyen alapítványokat, és az átlagosnál ritkábban (78%) van iskolai alapítvány az alacsonyabb presztizsű iskolákban is.

Az alapítványi számlákon iskolánként átlagosan 640 ezer Ft van. Az alapítványi vagyon nagysága elsősorban attól függ, hogy mennyire tehetősek az iskola körzetébe tartozó szülők. Az átlagosnál lényegesen gazdagabbak a tiszta típusú gimnáziumok (820 ezer Ft-os átlaggal), és az átlagosnál szegényebbek a szakközépiskolával vegyes gimnáziumok (450 ezer Ft-os átlaggal) valamint az általános iskolák (408 ezer Ft-os átlaggal) alapítványai. Az átlagosnál lényegesen gazdagabbak a budapesti iskolák (átlagosan 1 460 ezer Ft van a számlájukon), és az átlagosnál szegényebbek a kisvárosi iskolák (átlagosan 370 ezer Ft van az alapítványuk számláján) alapítványai.

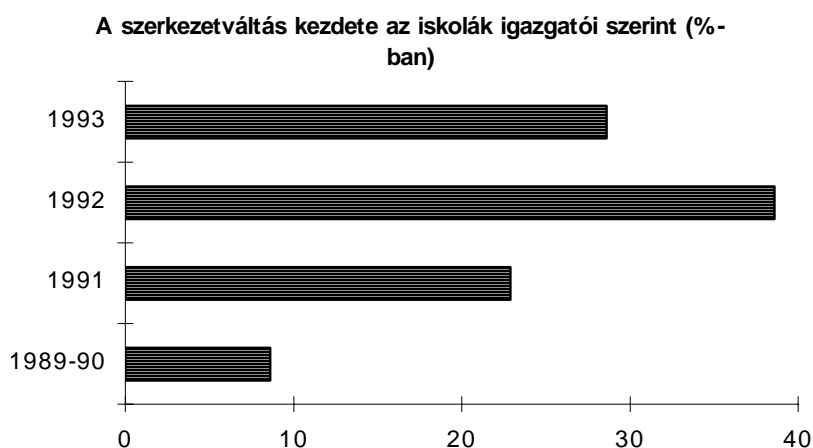
Az alapítványokba befizetett összegeket a legtöbb esetben tehetséggondozás, a gyerekeknek nyújtott ösztöndíj, az oktatás modernizációja és utazás céljára használják fel.

**Milyen célra használják fel az iskolai alapítványt
az igazgatók szerint (%)**



5. A SZERKEZETVÁLTÁS BEVEZETÉSE

A szerkezetváltás nagy fellendülése a rendszerváltást követő első évekre tehető. Az általunk vizsgált szerkezetváltó iskolák 9%-a 1989-90-ben, tehát még a rendszerváltás előtt, kísérleti céllal vezette be az új szerkezetű oktatást. Az 1991/92-es tanévben a vizsgált iskolák 23%-a, az 1992/93-as tanévben pedig 39%-uk vállalkozott az új szerkezetű oktatásra. Ehhez képest az 1993/94-es tanévben már némi megtorpanás tapasztalható, ekkor az iskoláknak már csak a 29%-a kezdett bele a szerkezetváltásba.



A szerkezetváltás éve és az iskolatípusok között annyi összefüggést találunk, hogy az első két évben (1989-90-ben) az általános iskolák még nem vállalkoztak szerkezetváltásra. Viszonylag szoros az összefüggés a szerkezetváltás éve és az iskolák településének típusa között is. Ebből jól látszik, hogy a szerkezetváltás a nagyvárosokból indult ki és fokozatosan terjedt a kisebb települések felé (az első évben a legtöbb szerkezetváltó iskola még budapesti volt, a második évben megyeszékhelyi, a harmadik évben már a városi iskolák vezették a sort, a negyedikben pedig a kisvárosiak voltak a legtöbben).

A szerkezetváltást a helyi önkormányzatok által fenntartott iskolák kezdték el és csak később követték őket a megyei fenntartású és a nem önkormányzati fenntartású iskolák.

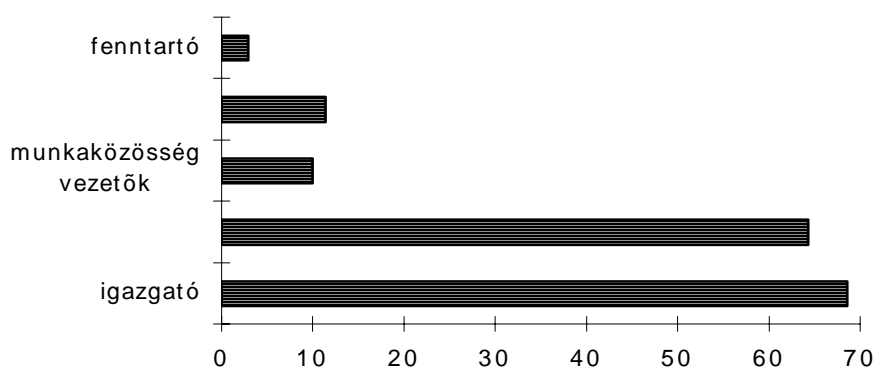
A szerkezetváltás az első években a magas presztizsű iskolák kiváltsága volt és csak fokozatosan érte el az alacsonyabb presztizsű intézményeket (1989-90-ben még nem találunk "közepes" presztizsű iskolát a szerkezetváltók között, 1991-ben már 4 ilyen iskola változtatta meg a szerkezetet, 1992-ben már 7 és 1993-ban is 7).

Összefoglalva tehát azt mondhatjuk, hogy a szerkezetváltást előbb a tiszta típusú, jó hírű gimnáziumok kezdték el, s csak később követték őket a szakközépiskolával vegyes típusú iskolák, az alacsonyabb presztizsű iskolák és az általános iskolák.

5/1. A SZERKEZETVÁLTÁS MOTÍVUMAI

Azt is megkérdeztük az igazgatóktól, hogy kinek a javaslatára történt a szerkezetváltás bevezetése. A válaszokból az derül ki, hogy ez a legtöbb esetben egyértelműen az iskolák (az igazgatók és a tantestületek) ambíciója volt. Mindössze az esetek 10%-ában említették a szülőket a kezdeményezők között, az önkormányzatoknak pedig jóformán alig volt szerepük a szerkezetváltás kezdeményezésében. Az ő szerepük arra korlátozódott, hogy zöld utat engedjenek az intézményi ambícióknak.

Ki javasolta a szerkezetváltó képzés bevezetését az igazgatók szerint (%)



Az iskolaszerkezet átalakításának igénye a fenntartó önkormányzatok tapasztalatai szerint is valamennyi esetben az iskolák részéről jelentkezett. A szerkezet-átalakítás ambícióját az önkormányzati tisztségviselők az alábbi okokkal magyarázták:

⇒ Túlélési stratégiák

Az iskolák többsége esetében azért került sor a szerkezetváltásra, mert ezen az úton látták elkerülhetőnek a demográfiai hullámvölgy okozta egzisztenciális fenyegetettséget, a folyamatos gyereklétszám csökkenést, és az ezzel szükségképpen együttjáró pedagógus-elbocsátásokat.

Más esetekben a szerkezetváltás egyszerűen az oktatási szolgáltatások kínálatának a bővítését jelentette. Előfordult, hogy az adott iskola először különböző tagozatok és fakultációk indításával, majd kéttannyelvű oktatással próbálkozott, és ha már az sem volt elég vonzó, akkor tért át valamelyik szerkezetváltó modellre. Ezekben az esetekben a szerkezetváltás háttérben az állt, hogy az iskola versenyképes akart maradni, ill. a csökkenő gyereklétszám mellett is meg akarta őrizni a népszerűségét.

Előfordult, hogy a szerkezetváltással az iskola az intézmény stabilitását ill. nélkülözhetetlenségét kívánta biztosítani. (A csökkenő gyereklétszám miatt egy átlagos iskola könnyebben feleslegessé válhatott volna a fenntartó szemében, mint egy szerkezetváltó, amelyben speciális szolgáltatást nyújtanak a gyerekeknek.) Nem véletlen, hogy az 1994-95-ös iskolabezárási hullámnak egyetlen szerkezetváltó iskola sem esett áldozatul.

A jelentkezőkért folytatott "vetélkedés" egy-egy régióban szabályos szerkezetváltási láncreakciót indított el. Miután egyik iskola sem akart alulmaradni a versenyben, a szomszédos kisvárosok iskolái viszonylag kis földrajzi távolságon belül is sorra indították a 6 és 8 osztályos gimnáziumi osztályokat.

⇒ Elitista ambíciók

Az iskolák többsége számára a szerkezetváltás bevezetése azért kínálkozott jó megoldásnak, mert ettől nem csupán a gyereklétszám stabilizálása, hanem az oktatás színvonalának emelése is remélhető volt. Vagyis a szerkezetváltó gimnáziumok nem egyszerűen a jelentkezők számát akarták növelni, hanem kifejezetten a jó képességű jelentkezőket akarták biztosítani az iskola számára.

Ennek az volt a feltétele, hogy a szerkezet-átalakítás a legtöbb helyen szigorú felvételi vizsga bevezetésével járt együtt, ami képességek és felkészültség szempontjából alaposan megsűrte a jelentkezőket. Már az első években kiderült, hogy a felvételi vizsgán átjutó jó képességű gyerekekkel az átlagosnál hatékonyabb és jobb színvonalú képzésre nyílik lehetőség.

A felvételi vizsgák eredményei azonban, (csakúgy, mint az iskolai teljesítmény általában) nemcsak a gyerekek képességeivel mutatnak szoros korrelációt, hanem származásukkal, ill. családjuk társadalmi helyzetével is. Ahogy általában az iskolai teljesítménymérésekből, a felvételi vizsgák eredményeiből is az derül ki, hogy a magasabban képzett szülők gyerekeinek, ill. a kiegyensúlyozottabb családokban felnőtt, és kulturális szempontból "gazdagabb" körülmények között élő gyerekeknek nagyobb esélyük van a jó felvételi eredményekre. Ennek következtében a felvételi vizsgák szükségképpen társadalmi szempontból is szelektálnak, és így válnak a szerkezetváltó iskolák minden erre irányuló előzetes szándék vagy deklaráció nélkül is az elitképzés színtereivé.

Azok a szerkezetváltó iskolák tehát, amelyek kifejezetten a "tehetséggondozást" tűzték ki célul abból a megfontolásból kiindulva, hogy a tehetséges gyerekeket szegregáltan oktatva jobb eredményeket lehet elérni, lényegében bevallottan vagy anélkül, az elitképzés irányába indultak el.

Az ilyen célkitűzéssel induló szerkezetváltó iskolák főként a gyerekek iskoláztatását fontosnak tartó értelmiségi és középosztályi szülők körében számíthatnak kedvező fogadtatásra, akiknek a számára vonzó perspektívát jelentett, hogy gyerekek "átlagos" és "gyenge" képességű osztálytársaik köréből kiemelkedve, minél korábban jó színvonalú középiskolákba kerülnek, ahol a képességeiknek megfelelő gyorsabb tempóban sajátíthatják el a tananyagot, és ahonnan reményeik szerint egyenes út vezet a sikeres felsőfokú vizsgához.

⇒ Szakmai megfontolások

Kétségtelen, hogy az iskolák egy részénél pedagógiai és pszichológiai megfontolások is erősítették a szerkezetváltás ambícióját (főként azoknál az iskoláknál, amelyek maguk készítették el szerkezetváltó tanterveiket).

A szakmai érvek egy része a tantervekre vonatkozott. A szerkezetváltás mindenütt új, lineáris tanterv bevezetésével járt együtt, amelynek a segítségével kiküszöbölhető volt az általános iskolai és a középiskolai tananyag korábban előírt megisméltése. Az iskolák többsége azt remélte, hogy a lineáris tanterv bevezetésével (ill. a tananyag újratanításának kiküszöbölésével) idő szabadul fel arra a célra, hogy a gyerekeket a korábbinál jobban felkészítsék a továbbtanulásra ill. a felsőfokú felvételi vizsgákra.

A szakmai érvek másik csoportjába a pszichológiai megfontolások sorolhatók. Ide tartozik az az előny, hogy 14 éves korban nem kell a gyerekeknek új iskolába iratkozniuk, ill. nem jelent törést számukra a kamaszkori iskolaváltoztatás. Ide sorolhatók azok az érvek, amelyek az absztrakciós készség és az érdeklődés fejlődésében a 12 éves kort tekintik fejlődés-lélektani határnak. És ide tartozik az az elképzelés is, hogy az egy iskolában eltöltött hosszabb tanulmányi idő alatt nevelési szempontból is jobb eredményekre lehet számítani.

De hogy az új szerkezetre való átállásban mennyire nem a szakmai megfontolások voltak a döntőek, azt ékesen bizonyítja, hogy bár kétségtelenül kialakult a 6 osztályos és a 8 osztályos gimnáziumi szerkezet híveinek tábora, jó néhány esetben előfordult, hogy az iskola nem a hatékonynak tartott szerkezethez, hanem magához a szerkezetváltáshoz ragaszkodott. Ezekben az iskolákban előbb döntötték el, hogy megváltoztatják a hagyományos iskolaszerkezetet, mint mielőtt eldöntötték volna, hogy milyen szerkezetre térnek át.

Amikor az igazgatókat arról faggattuk, hogy milyen célokat akartak megvalósítani a szerkezetváltás bevezetésével, az derült ki, hogy a legtöbb iskolában az oktatás minőségének és hatékonyságának a javulását várták ettől a változástól (jobb minőségű oktatást, jobb továbbtanulási arányokat). Az iskolák egy ötödében szerepelt a bevallott célkitűzések között az elitoktatás, ill. a tehetséggondozás. Viszonylag kevesen említették a célok között az oktatás tartalmának modernizálását (tanterv átalakítás) és még kevesebben a gyerekek terhelésének a csökkentését. Az intézmény stabilizálását szolgáló célkitűzések (presztizs növekedés, létszámmegőrzés) is csak igen ritkán szerepeltek a deklarált célmeghatározások között.

*Mit vártak a szerkezetváltás bevezetésétől az igazgatók szerint
(az összes iskola %-ában)*

a remélt változás	amikor tervezték		jelenleg	
	N	%	N	%
jobb minőségű oktatás	29	41,4	49	70,0
tehetséggondozás	24	34,3	18	25,7
jobb továbbtanulási arány	14	20,0	24	34,3
a tanterv átalakítása	12	17,1	5	7,1
a terhelés csökkentése	11	15,7	18	25,7
presztizs növekedés	8	11,4	10	14,3
létszámmegőrzés	7	10,0	2	2,9

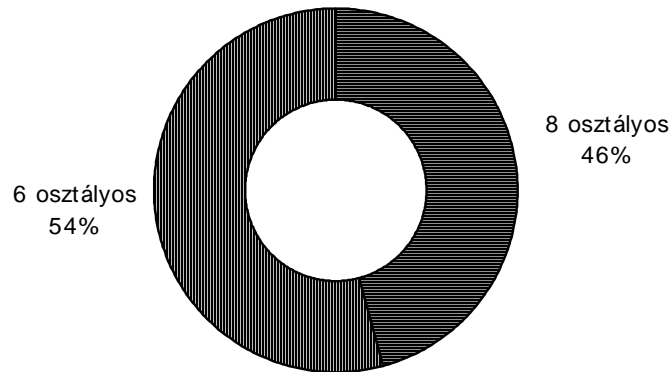
A tehetséggondozást az átlagosnál gyakrabban említették a célkitűzések között a magas presztizsű iskolák (54%), a tiszta típusú gimnáziumok (50%) és a megyeszékhelyi iskolák (47%). Az iskola presztizsének az emelését viszont az átlagosnál gyakrabban említették a közepes presztizsű iskolák (27%), a vegyes típusú iskolák (25%) és a kisvárosi iskolák (21%). A tanulólétszám megőrzése pedig ugyancsak a közepes presztizsű iskolák (27%), az általános iskolák (22%) és a kisvárosi iskolák (17%) esetében szerepelt a leggyakrabban a szerkezetváltás célkitűzései között.

A szerkezetváltás bevezetésétől tehát a különböző típusú iskolák korántsem ugyanazt várták. Azok a nagyvárosi gimnáziumok, amelyek már korábban kivívták jóhírüket, az elitoktatás felé tettek egy határozott lépést a szerkezet átalakításával, a közepes nivójú kisvárosi iskolák (ill. a vegyes profilú iskolák és az általános iskolák) viszont ezúton kívánták a presztizsüket, ill. gyereklétszámukat emelni és ezáltal az iskola helyzetét is stabilizálni.

5/2. A SZERKEZETI MODELL

1995-re a szerkezetváltó iskolák majdnem fele 8 osztályos és valamivel több mint a fele 6 osztályos képzési formát vezetett be.

Milyen modellt vezettek be az iskolákban



Ami a konkrét szerkezeti modell kiválasztását illeti, ez általában a következő megfontolások alapján történt:

Helyenként az számított döntő érvnek, hogy az adott időszakban az országos oktatásirányítás (a szakértők és a minisztérium) melyik modellt preferálta. Mivel az elmúlt öt évben a minisztérium álláspontja ebben a kérdésben figyelemre méltóan megváltozott (a konzervatív pártok által irányított minisztérium a 90-es évek elején a 8 osztályos szerkezetet preferálta, de az 1993-as oktatási törvény kompromisszumra törekedve mindkét formának zöld utat engedett, az 1994-ben hatalomra került liberális minisztérium viszont a 6 osztályos változat mellett foglalt állást), statisztikai adatokkal is kimutatható, hogy eleinte a 8 osztályos, később pedig a 6 osztályos változat vált népszerűbbé.

Milyen modellt vezettek be a szerkezetváltás éve szerint

időpont	6 osztályos		8 osztályos		Összesen	
	N	%	N	%	N	%
1989-90	-	-	6	100,0	6	100,0
1991	6	37,5	10	62,5	16	100,0
1992	19	70,4	8	29,6	27	100,0
1993	13	65,0	7	35,0	20	100,0

A 8 osztályos modell választása mellett szólt néhány iskola esetében a régi 8 osztályos gimnáziumok iránti nosztalgia is, ami helyenként az önkormányzatban többségben lévő konzervatív pártok rokonszenvével is találkozott.

A különböző szerkezetű modellek bevezetése mellett az iskolák (és a szakértők) természetesen szakmai érveket is felsorakoztattak (pl. a 6 osztályos változat 12 éves korra teszi az iskolaváltást, ami fejlődés-lélektani szempontból optimális, a 8 osztályos változat viszont jobban hozzáilleszthető a jelenlegi magyar iskolarendszer szerkezetéhez).

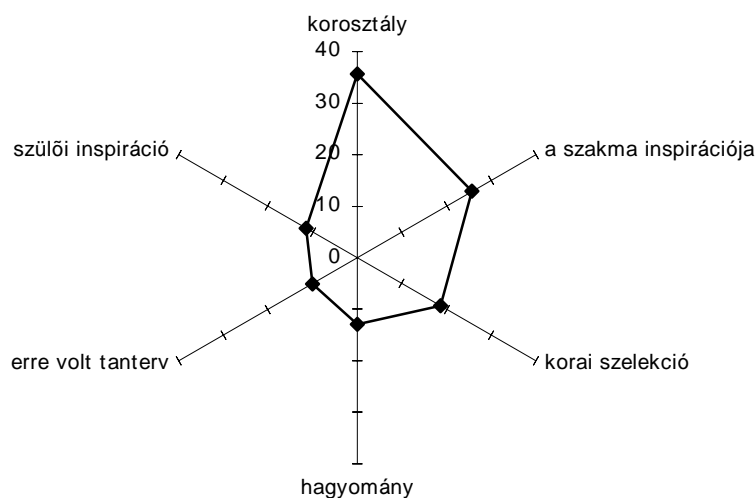
A 6 osztályos változat pártfogóinak érvei között szerepelt az is, hogy ez jobban igazodik az európai iskolaszervezetekhez, valamint hogy legalább két évvel későbbre teszi a szelekciót a 8 osztályosnál.

Viszonylag szoros az összefüggés a település és a választott szerkezeti modell között. Eszerint a nagyvárosokban az átlagosnál több a 8 osztályos szerkezetű, a kisebb településeken (városokban és kisvárosokban) pedig az átlagosnál több a 6 osztályos szerkezetű iskola. A bevezetett modell az iskola eredeti típusától sem független. A tiszta típusú gimnáziumok és a szakközépiskolai oktatást is folytató gimnáziumok az átlagos arányoknak megfelelően vezették be a kétfajta modellt, az általános iskolák viszont főként a 8 osztályos változatot preferálták (az átlagos 46%-kal szemben 64%-uk vezetett be 8 osztályos képzést).

Míg a magukat "közepes" presztizsűnek minősítő iskolák az átlagosnál gyakrabban vezették be a 6 osztályos formát, addig a magukat "magas" presztizsűnek tartók között a 8 osztályos változat volt a népszerűbb.

Az iskolák által bevezetett szerkezeti modell kiválasztásában az igazgatók szerint a leggyakrabban a gyerekekre vonatkozó életkori megfontolások (ebben az életkorban optimális a pályaválasztás, ebben az életkorban megbízható a szelekció, stb.) és a szakma inspirációja (melyik modellt tartották a szakértők előnyösebbnek) játszotta a legfőbb szerepet, de néhány esetben figyelembe vették az iskolák hagyományait, a szülők igényeit és a tantervkínálat korlátait is. A szerkezeti modellek kiválasztásában azonban a fenntartó önkormányzatoknak nem jutott lényeges szerep.

**Miért ezt a modellt vezették be az igazgatók szerint
(az összes iskola %-ában)**



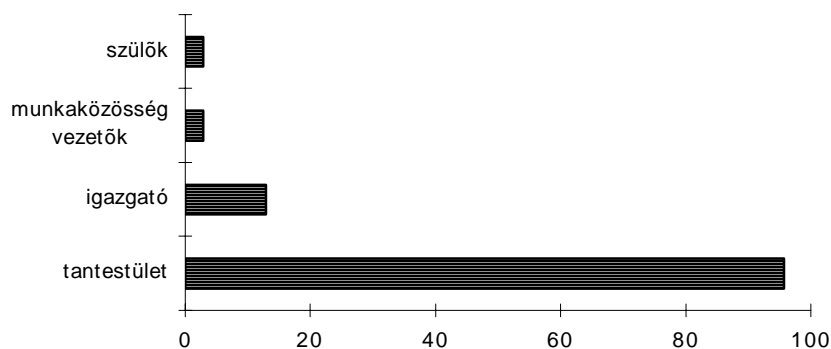
Az ok az iskolák, amelyek a gyerekek életkorát tekintették a döntőnek, az átlagosnál gyakrabban (80%) választották a 6 osztályos modellt. Azok az iskolák viszont, amelyek a korai szelekció elvét tartották fontosnak (69%) és amelyek a tradíciókat vették figyelembe (78%), az átlagosnál gyakrabban döntöttek a 8 osztályos modell mellett. Azok az iskolák, amelyek a tantervkínálat alapján választottak modellt, szintén az átlagosnál gyakrabban (57%) indítottak 8 osztályos gimnáziumokat (ilyen tantervek készültek el korábban).

A szakmai inspirációra hivatkozók hasonló arányban indították a 6 osztályos és a 8 osztályos modellt, ami arra utal, hogy az oktatási szakértők az elmúlt öt évben lényegében nem jutottak egyetértésre az iskolaszervezet kérdésében: jelenleg is legalább annyi híve van a szakértők között az egyik, mint a másik változatnak.

5/3. A SZERVEZETVÁLTÁS ENGEDÉLYEZÉSE

Mint már korábban láttuk, a szervezetről az ötlete a legtöbb esetben az iskolákban született. Nagyon sok olyan eset volt, amikor az iskola igazgatója javasolta a szervezetről bevezetését, de a döntést a tantestület álláspontja alapján hozták meg. Két olyan iskola akadt, ahol a munkaközösségek vezetői döntöttek el ezt a kérdést, és ugyancsak mindössze kettő, ahol a szülők is beleszóltak a döntésbe.

Ki döntött az iskolában a szerkezetváltás bevezetéséről az igazgatók szerint (az összes iskola %-ában)

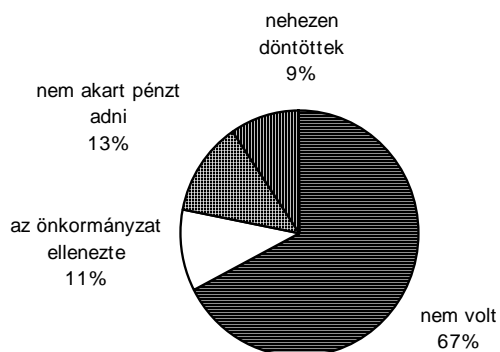


A vizsgált időszakban a szerkezetváltó programok bevezetését még a minisztérium engedélyezte, de az engedélyek kiadásánál az önkormányzatok hozzájárulása ill. anyagi tehervállalása volt a feltétel. Az önkormányzati hozzájárulásról a legtöbb esetben (89%) a helyi képviselőtestület döntött.

Az önkormányzati hozzájárulásra azért volt szükség, mert a rendszerváltás után olyannyira szaporodott a szerkezetváltási engedélyt kérők száma, hogy 1991-ben a minisztérium, amellett hogy továbbra is vállalta a szerkezetváltásra vonatkozó programok szakmai elbírálását, előzetes önkormányzati hozzájáruláshoz, és a szerkezetváltás során felmerülő többletköltségek önkormányzati vállalásához kötötte a kérelmek benyújtását. Ettől kezdve a szerkezetváltásra törekvő iskoláknak először a helyi önkormányzatok engedélyét kellett megszerezniük.

Az önkormányzati tisztségviselőkkel készített interjúkból az derült ki, hogy a 90-es évek első felében az önkormányzati engedélyezés lényegében kettős szűrőn keresztül történt. A szerkezetváltásra vonatkozó iskolai előterjesztések először az önkormányzati oktatási bizottságok elé kerültek, majd az itt kialakított vélemények ismeretében tárgyalta őket a képviselőtestület. Az általunk vizsgált esetek többségében a szerkezetváltás elé sem az oktatási bizottság sem az önkormányzati testület nem gördített akadályt. Az igazgatók szerint az önkormányzati hozzájárulást az esetek 61%-ában mindenfajta vita vagy ellenvélemény nélkül kapták meg az iskolák.

Volt-e vita az önkormányzati hozzájárulásról az igazgatók szerint



Az önkormányzati engedélyezés során az átlagosnál gyakrabban került sor vitára a budapesti iskolák esetében (44%), és a megyei fenntartású iskolák (43%), valamint a nem önkormányzati fenntartású iskolák (43%) esetében.

Mindemellett megfigyelhető volt, hogy minél szakmaközeli testület foglalkozott az önkormányzatnál a problémával, annál gyakoribbak voltak a kétségek és a viták az engedélyezés körül, és minél inkább politikusokból állt a testület, annál inkább csökkent a szerkezetváltást ellenzők aránya (előfordult pl., hogy a művelődési osztály munkatársai elleneztek a szerkezetváltást, az oktatási bizottság vitatta, de a képviselőtestület "simán" megszavazta.)

Ennek az volt az egyik oka, hogy bár a szerkezetváltás valóságos motivációi között az iskolák túlélési stratégiája és az elitoktatásra való törekvés volt a legjelentősebb, ez a szakmai programokban ritkán jutott kifejezésre. Az iskolák a szerkezetváltás mellett elsősorban szakmai érveket hangsúlyoztak. Így az önkormányzati bizottságoknak és képviselőtestületeknek az lehetett a benyomásuk, hogy pedagógiai, szakmai programokról kell ítéletet alkotniuk, ill. csupán szakmai innovációt kell engedélyezniük. Így azokban az esetekben, amikor a program szakmai szempontból alaposan átgondolt és jól kidolgozott volt, elismerve a tantestületek szakmai kompetenciáját, mind az oktatási bizottságok mind a képviselőtestületek lényegében ellenkezés, ill. vita nélkül hozzájárulásukat adták a megvalósításhoz.

A szinte feltétel nélküli "támogató" magatartás azzal is magyarázható, hogy az igazgatókhoz hasonlóan az önkormányzatok is az iskolák presztizsének emelkedését várták a szerkezetváltás bevezetésétől. Miután a képviselők egy része valamilyen módon "elkötelezettje" az adott település gimnáziumának (tanára vagy tanulója volt, esetleg rokonai, barátai ott tanítottak, stb.), személyesen is érdekelte volt a fejlesztési terv sikerében. A lokálpatrióta képviselői magatartást erősítette a szomszédos településekkel (vagy nagyobb településeken a városrészek között) kialakult versenyhelyzet is ("ha nekik van 8 osztályos gimnáziumuk, nekünk miért ne legyen!").

Amellett hogy minden esetben az iskolák részéről (a tan-testületekből vagy az iskolavezetésből) indult ki a szerkezetváltás ambíciója, sok helyen az iskolaigazgatóknak személyesen is igen jelentős volt a szerepük az önkormányzati hozzájárulás megszerzésében. Többnyire vezető szerepük volt a programok elkészítésében és személyesen is jelen voltak azokon a bizottsági és testületi üléseken, ahol az önkormányzatok a szerkezetváltás ügyét tárgyalták. Így szakmai tekintélyüket felhasználva érvelhettek a program elfogadása mellett. Ha az önkormányzat óvakodott megadni az engedélyt, az iskolaigazgatók támogatókat és pártfogókat kerestek (és találtak) terveik megvalósításához (volt olyan önkormányzat, amelyik háromszor tárgyalta a szerkezetváltás ügyét, valamennyi esetben az iskolaigazgató kezdeményezésére).

A szerkezetváltás engedélyezése a leggyakrabban olyan iskolák esetében kavart önkormányzati vitát, amikor általános iskola próbált 6 vagy 8 osztályos gimnáziummá "fel fejlődni". Amellett, hogy ezekben az esetekben az önkormányzatok kevésbé bíztak a programkészítők szakmai kompetenciájában (a gimnáziumi tantestületeket inkább elfogadták szaktekintélynek), a tantestületek képzettségi összetétele sem mindig volt megfelelő (pl. nem volt megfelelő számú egyetemet végzett tanár a gimnáziumi oktatás beindításához).

A szerkezetváltás engedélyezése a magas presztizsű (országos hírű) gimnáziumok esetében történt a legkönnyebben. Nemcsak azért, mert ezek az iskolák többnyire valóban színvonalas és részletesen kidolgozott programokkal álltak elő, hanem azért is, mert a fenntartók számára az iskola hírneve garancia volt arra, hogy a fejlesztés helyes útját választották.

A 90-es évek elején a szerkezetváltás önkormányzati engedélyezése igen gyakran a problémák alaposabb átgondolása és a döntés mérlegelése nélkül, szituatív módon, az iskolák vezetőibe és tantestületeibe vetett feltétlen bizalom alapján történt. Az önkormányzatok ebben az időszakban egyébként sem voltak még az intézményrendszerrel megfelelő ismeretek birtokában és túlságosan tapasztalatlanok is voltak ahhoz, hogy megfontolt döntéseket hozzanak. Előfordult, hogy a döntések rendkívül gyorsan alapos előkészítés nélkül születtek (pl. az iskola júniusban adta be a kérelmet a szeptemberben indítandó szerkezetváltáshoz). Ahogy az önkormányzatok egyre tapasztaltabbakká váltak, annál gyakoribb volt, hogy valamilyen kifogással éltek a szerkezetváltást illetően, és csak hosszas viták árán adták meg a hozzájárulásukat.

Volt-e vita a szerkezetváltásról a bevezetés időpontja szerint

időpont	volt vita		nem volt		összesen	
	N	%	N	%	N	%
89-90	1	16,7	5	83,3	6	100,0
91	3	18,8	13	81,3	16	100,0

92	11	42,3	15	57,7	26	100,0
93	10	50,0	10	50,0	20	100,0

A művelődési minisztérium 1990-ben nemcsak azért szabta a szerkezetváltó pályázatok feltételéül, hogy az iskolák önkormányzati támogatást szerezzenek, mert az anyagi többletterheket akarta az önkormányzatokra hárítani, hanem azért is, mert teljes joggal úgy gondolta, hogy miután az önkormányzaté az iskoláztatási felelősség, az engedélyezett iskolaszervezetnek az önkormányzati iskolapolitikába kell illeszkednie. Az önkormányzatoktól tehát azt várta, hogy felméri az állampolgári igényeket, intézményeik kapacitását, kvalitásait és anyagi lehetőségeiket, majd mindezek alapján döntenek a szerkezetmódosító szándék támogatásáról.

Ennek ellenére az önkormányzati testületek lényegében valamennyi vizsgált esetben anélkül engedélyezték az iskolaszervezet átalakítását, hogy meggyőződtek volna arról, hogy ilyen oktatási forma iránt van-e szülői igény az adott településen. Egy-két esetben előfordult, hogy történt a szülők körében némi tájékozódás (pl. összehívták őket szülői értekezletre), de ez mindig a szerkezetváltásra készülő iskola és nem az önkormányzat kezdeményezésére történt. Mindamellet a kötelező önkormányzati hozzájárulás bevezetését az is indokolta, hogy a minisztérium a szerkezetváltással járó többletköltségeket az iskolák helyi fenntartóira akarta hárítani. Az esetek többségében azonban a helyi önkormányzatok anélkül hagyták jóvá a szerkezet-átalakításra vonatkozó terveket, hogy előzetes számítások történtek volna arra vonatkozóan, hogy ez milyen többletkiadást fog jelenteni az önkormányzat számára. Amikor az engedélyek kiadása után kiderült, hogy a fenntartótól fejkvóta-kiegészítést kér az iskola (mert az állami költségvetés a "kis gimnazisták" számára csak általános iskolai fejkvótát biztosít), vagy hogy tanterem-bővítésre kér pénzt az iskola (mert a meghosszabbított képzési idő megnöveli a szükségleteket), az önkormányzatok már nem mondhattak nemet és sorra szavazták meg az iskolák extra kéréseit. (Volt olyan önkormányzat, amelyik a szerkezetváltó tantervek megírását is támogatta órakedvezményrel, ill. a pedagógusoknak nyújtott bérkiegészítéssel.)

Mindent összevéve tehát azt mondhatjuk, hogy az engedélyeztetés folyamatában viszonylag ritka volt az olyan önkormányzat, ahol alaposan mérlegelték (esetleg előzetes számításokkal is elemezték) az új szerkezetű oktatás bevezetésének a helyi intézményrendszer kihasználtságára (a gimnáziumi férőhelyek csökkenése, és az általános iskolai férőhelyek feleslegessé válása), és az oktatásfinanszírozásra gyakorolt hatását.

Azok a kivételesnek számító önkormányzatok, amelyek feltételekhez kötötték a szerkezetváltásra vonatkozó engedély kiadását, főként arra vonatkozóan fogalmaztak meg kikötéseket, hogy ne kerüljön több pénzbe az új oktatási forma, mint a régi, az új szerkezetű osztályok mellett tartsák meg az iskolák a hagyományos 4 osztályos képzési formát is, és a szerkezetváltás miatt ne kerüljön sor pedagógusok elbocsátására következtében.

Az engedélyezésnek ez az útja, az 1993-as oktatási törvény életbelépéséig volt érvényes, ettől kezdve az engedélyezés teljes felelőssége, ill. jogköre a fenntartó önkormányzatokhoz került. Ha úgy tetszik, 1993-tól a központi oktatásirányítás a szerkezetváltás jogát és teljes felelősségét a fenntartókra hárította. Igaz, hogy az engedélyezés feltételül szabták a programok előzetes szakmai véleményeztetését, csak hogy a gyakorlatban az önkormányzatok számára nehézséget jelentett megfelelő szakembereket találni a véleményezésre (az előző oktatási tárca a megyei pedagógiai intézeteket sorvasztotta el, a jelenlegi pedig a TOK-okat szüntette meg). A jelenlegi oktatásirányítás egyébként az 1993-as törvényhez képest némiképpen megszigorította a szerkezetváltás engedélyezésének folyamatát, amennyiben egy 1995-ös törvénymódosítással megyei ill. fővárosi önkormányzati egyetértéshez kötötte a helyi iskolafenntartó engedélyét.

6. A SZERKEZETVÁLTÁS FELTÉTELEI

Mint az oktatási rendszerben az utóbbi években megvalósult innovációról általában, a szerkezetváltásról is elmondható, hogy a legtöbb helyen szegénység és hiányos feltételrendszer közepette valósult meg.

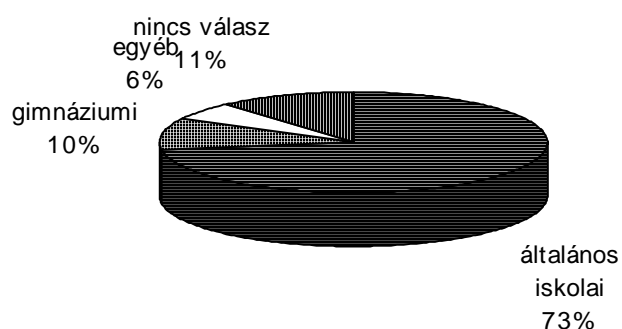
6/1. A SZERKEZETVÁLTÁS FINANSZÍROZÁSA

A szerkezetváltással járó többletköltségeket az állami oktatásirányítás lényegében kezdettől fogva (az első kísérleti osztályokat kivéve) a helyi fenntartókra hárította. Az iskolák stratégiája a finanszírozás kérdésében valamennyi vizsgált esetben az volt, hogy az önkormányzati engedélyek megszerzéséig igyekeztek a programokban a költségigényeket minimális mértékűnek feltüntetni, majd miután elkezdték a szerkezetváltást fokozatosan jelentkeztek a finanszírozási igényekkel.

A költségnövekedés elsősorban attól következett be, hogy a költségvetési támogatás a szerkezetváltó "kisgimnazisták" után általános iskolai fejkvótát számol, holott mindenki számára nyilvánvaló, hogy a gimnáziumi oktatás már csak a képzetesebb és magasabb bérű pedagógusok miatt is drágább, mint az általános iskolai.

A vizsgált szerkezetváltó iskolák 73%-a az igazgatók szerint jelenleg is csak általános iskolai fejkvótát kap a szerkezetváltó osztályokba járó kisgimnazisták után, az iskolák 10%-ának esetében viszont ezt az összeget az fenntartó gimnáziumi mértékűre egészíti ki.

Milyen fejkvótát kap az iskola a szerkezetváltó osztályok tanulói után



Az átlagosnál gyakoribb (16%) a fejkvóta kiegészítése a szakközépiskolával együttműködő gimnáziumok esetében, és gyakorlatilag nem fordul elő azokban az esetekben, amikor általános iskolák folytatnak gimnáziumi képzést. Minél nagyobb a település (ill. tehetősebb az önkormányzat) annál gyakoribb, hogy a "kisgimnazistáknak" járó fejkvótát gimnáziumi szintre egészítik ki (a budapesti iskolák esetében 22%, a kisvárosiak között viszont mindössze 4% az ilyen iskolák aránya). Lényegesen gyakoribb a fejkvóta gimnáziumi mértékűre való kiegészítése a 8 osztályos (15%), mint a 6 osztályos (5%) gimnáziumok esetében.

A fejkvóta-kiegészítés nem független az iskolák presztizsétől sem. Míg a magukat "közepes" presztizsűnek tartó iskolák esetében ez egyáltalán nem jellemző, az országos hírű iskolák közül 22% kapja meg a fejkvóta kiegészítést.

Az iskolák másik gyakran jelentkező támogatásigénye az iskolaépületek bővítésére, esetleg új tantermek építésére vonatkozott. Valamennyi szerkezetváltó iskola esetében kiderült, hogy a megnövekedett képzési idő csökkenti az iskolákba felvehető gyerekek számát. Ha tehát az iskola is és az önkormányzat is azt akarta, hogy a szerkezetváltással egyidejűleg ne csökkenjen a hagyományos osztályokba felvehető gyerekek száma, akkor új tantermeket és egyéb helyiségeket kellett biztosítani. Ráadásul a szerkezetváltás valamennyi esetben a képzés színvonalának a javítását is ígérte, ami az új szerkezet mellett is csak akkor valósítható meg, ha a nehezebb tantárgyakban (matematika, idegen nyelv, stb.) csoportbontásra kerül sor. Ez természetesen amellet, hogy újabb helyiségigényt jelent a pedagóguslétszám, ill. az óraszám emelésével is együtt jár.

Ezen felül a szerkezetváltást saját tantervi programmal indító iskolák esetében hozzájárult a megnövekedett igényekhez a tantervírásért ill. a tantervkészítő pedagógusok órakedvezményéért kifizetett bérköltség is.

Ugyancsak többletköltséget igényelt jó néhány iskola esetében a "kisgimnazisták" igényeihez szabott tantermek berendezése és felszerelése, valamint a délutáni foglalkoztatás (napközi, tanulószoba) megoldása. Az igazgatóktól származó információk szerint az önkormányzatok kétharmada ígért az iskoláknak anyagi támogatást a szerkezetváltáshoz. De csak alig több mint egyharmaduk váltotta be az ígétét.

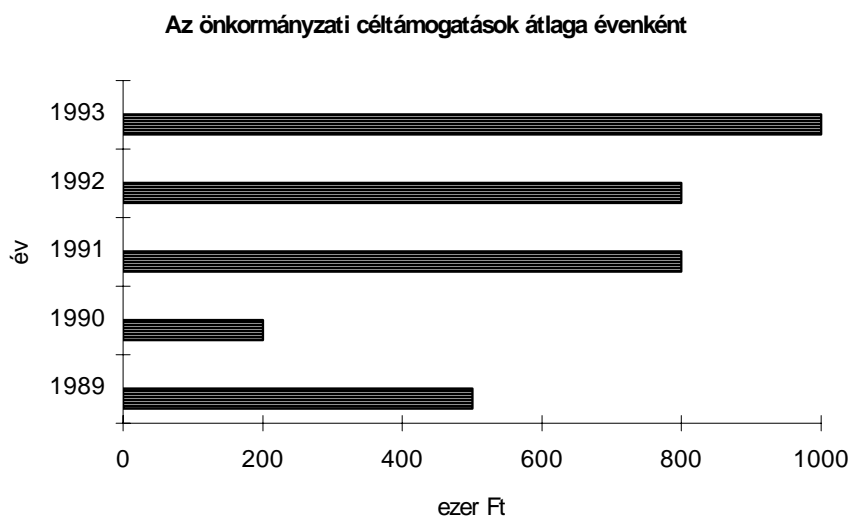
Kapott-e támogatást a szerkezetváltáshoz az iskola

	ígért		kapott	
	N	%	N	%
igen	47	67,1	27	38,6
nem	23	32,9	43	61,4
összesen	70	100,0	70	100,0

Az átlagosnál lényegesen ritkábban kaptak anyagi támogatást fenntartóiktól a budapesti iskolák (22%), az alacsonyabb presztizsű iskolák (28%), valamint a megyei fenntartású (14%) és a nem önkormányzati fenntartású (14%) iskolák.

Az is megfigyelhető, hogy az önkormányzati támogatások a szerkezetváltó iskolák számának növekedésével fokozatosan csökkentek. Míg 1991-ben még az iskolák 56%-a kapott támogatást, 1992-ben már csak a 41%-uk, 1993-ban pedig már 25%-ra csökkent az önkormányzati támogatással induló iskolák aránya. Ez természetesen nemcsak a szerkezetváltás népszerűségének csökkenését jelzi, hanem az önkormányzatok fokozatos elszegényedését, ill. az oktatásfinanszírozás ellehetetlenülését is.

Annak ellenére, hogy az önkormányzatok egyre kevesebb szerkezetváltó iskolának adtak erre a célra támogatást, az egy iskolára eső támogatás mértéke (valószínűleg az inflációnak köszönhetően is) évről-évre növekedett.

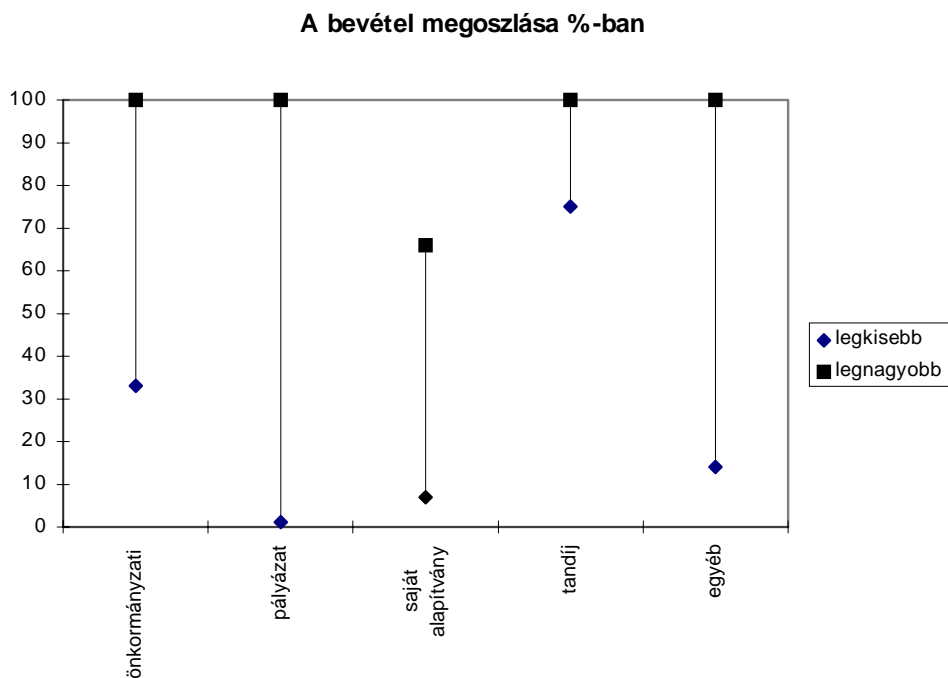


Végülis a vizsgált szerkezetváltó iskolák három nagy csoportba sorolhatók. Szűk egyharmaduk sem ígéretet, sem támogatást nem kapott, ugyancsak szűk egyharmaduk beváltatlan ígéretet kapott, bő egyharmaduk esetében pedig a fenntartó beváltotta a szerkezetváltás támogatására tett ígéretét.

A szerkezetváltó iskolák valamennyi anyagi igényét természetesen csak a leggazdagabb és a leginkább "támogató" hajlamú önkormányzatok tudták kielégíteni. A többség esetében az a helyzet, hogy a szerkezetváltás költségigényei minden évben a helyi költségvetési tárgyalások alkujának tárgyai, amelyek eredményeként hol többet, hol kevesebbet sikerül az önkormányzattól kisajtolni.

Akármilyen gálánsnak mutatkozik is a fenntartó önkormányzat, az iskolák saját bevételi források kiaknázására is rá vannak kényszerítve. A legtöbb szerkezetváltó iskola igyekszik megpályázni minden lehetséges forrást, és ebből időnként tetemes támogatásra tesz szert. Ezen felül néhány iskolában kifejezetten a szerkezetváltás támogatására hoztak létre alapítványt, ahová a tehetősebb szülők gyermekeik színvonalasabb oktatása érdekében befizethetnek.

A következő ábra az egyes bevételi források eloszlásának iskolánkénti különbségeit mutatja.



Mi

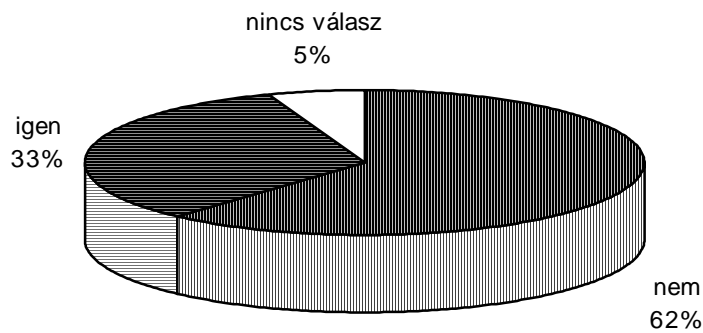
nt láthatjuk elég nagy a szórás az egyes iskolák között, mivel több olyan iskola is akad, amely csak egy-egy forrással egészítette ki költségvetését. A leggyakoribb bevételi forrás a pályázati támogatás, ez az iskolák 56%-ra jellemző. Szintén gyakori az önkormányzati céltámogatás (52%). Az iskolák 32%-ában jelentenek fontos bevételi forrást a saját alapítványi támogatások (az iskolák 58%-ban működik alapítvány). Tandíjat csak két iskolában kell fizetni a tanulóknak. Míg az iskolák teljes költségvetési bevételeinek arányát tekintve a szakképző intézmények részesültek a legkevesebb önkormányzati támogatásban, addig a szerkezetváltó képzés bevezetésekor ők részesültek legnagyobb mértékben ebből a támogatási formából.

Településtípus szerint pedig az összes bevétellel ellentétben, a megyeszékhelyi önkormányzatok voltak a legbőkezűbbek. A pályázati és alapítványi támogatás leginkább a gimnáziumokra jellemző.

Az iskolák átlagosan egy millió forint plusz támogatást tudtak szerezni ezekkel a bevételi forrásokkal. Az iskolatípusokon belül a gimnáziumok szerezték a legtöbb bevételt.

Az általunk megkérdezett szülők egyharmada mondta azt, hogy az elmúlt tanévben valamilyen célra pénzübeni támogatást fizetett be az iskolának.

Kért-e az iskola pénzübeli hozzájárulást



Ebben a tekintetben a budapesti iskolák vezeték a rangsort, ahol a szülőknek majdnem a fele (49%) fizetett be valamilyen pénzübeli támogatást az iskolába. Az iskolának befizetett támogatás az iskolatípustól is függ. Az általános iskolákból kinőtt szerkezetváltó iskolák kifejezetten ritkán (8%) kérnek a szülőtől ilyen befizetéseket. A szülői kérdőívekből az derül ki, hogy minél magasabb társadalmi rétegekhez tartoznak a szülők, annál gyakrabban vállalnak ilyenfajta anyagi áldozatot. Míg a középfokú végzettségű szülőknek alig egynegyede (24%) járult hozzá az iskola támogatásához, a diplomás szülőknek majdnem a fele (43%).

Ugyanakkor az iskolák anyagi támogatásának gyakorisága és a szülők jövedelmi helyzete között nem mutatható ki egyenes összefüggés. Az iskolákat támogató szülők családjában majdnem pontosan ugyanannyi az egy főre eső jövedelem, mint azokban, a családokban, amelyek nem támogatták az iskolát.

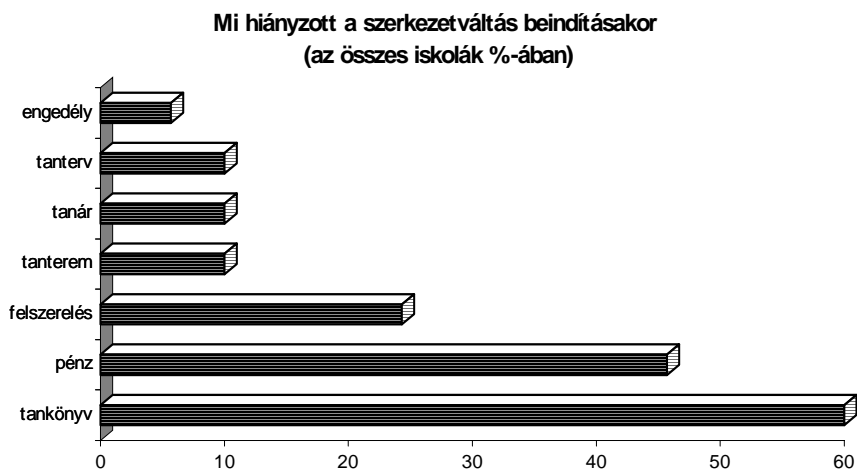
A szerkezetváltó iskolákat támogató szülők az elmúlt félévben átlagosan 3,129 Ft-ot fizettek be az iskola kérésére. Az általános iskolák esetében nemcsak hogy ritkábban került sor ilyen befizetésre, de ha mégis sor került, akkor is csekélyebb összeg (átlagosan 1,500 Ft) befizetése történt meg. A budapesti iskolák nemcsak a befizetések gyakoriságában, hanem a befizetések nagyságában is az élen járnak (átlagosan 3,418 Ft-tal). A befizetések nagysága méginkább igazodik a szülők iskolai végzettségéhez, mint a befizetések gyakorisága. Míg a diplomás szülők átlagosan 5,339 Ft-ot fizettek be, az érettségizettek csak 1,750 Ft-ot.

Az iskolába történő befizetések 18%-a történt iskolai alapítvány céljára, a többi esetben alkalmi támogatásokról volt szó. Az alapítványi célra történt befizetések lényegesen magasabbak (átlagosan 5,451 Ft) voltak az átlagnál.

Az önkormányzatoknál készült interjúkból az derül ki, hogy azok a többnyire kisvárosi önkormányzatok, amelyeknek a teherbírását az utóbbi években egyértelműen meghaladta a középiskolák fenntartása, igyekeznek megszabadulni tőlük, ill. szorgalmazzák, hogy megyei fenntartásba kerüljenek át. Tapasztalataink szerint azonban ez viszonylag kevés szerkezetváltó iskolát érint, sokkal gyakoribb, hogy a helyi önkormányzat valamelyik szakképző iskola fenntartásáról mond le. Ennek részben az az oka, hogy a szerkezetváltó gimnáziumokba általában több helybenlakó gyerek jár, míg a szakképző iskolákban több a bejáró, másrészt pedig az, hogy a lokálpatrióta képviselőtestületek nehezebben mondanak le a település patinás gimnáziumáról, mint az alacsony presztizsű és a gimnáziumoknál még sokkal súlyosabb gondokkal küszködő szakmunkásképzőkről.

6/2. TÁRGYI FELTÉTELEK

Ahogy ez a magyar kísérleteknél lenni szokott, a szerkezetváltás beindításakor, az iskolák nagy részében hiányoztak a megfelelő feltételek. Az iskolák abban bíztak, hogy majd menet közben sikerül a hiányokat pótolniuk. A legtöbb helyen többféle dolog is hiányzott: az iskolák több mint felében nem álltak rendelkezésre a tankönyvek, az iskolák majdnem felében nem volt elég pénz, és az iskolák majdnem egynegyedében nem volt megfelelő berendezés sem az új osztályok elindításához. Sőt néhány olyan iskola is akadt, ahol engedély nélkül kezdték el a szerkezetváltó kísérletet.



Tanterem dolgában a volt általános iskolák álltak a legjobban (egyetlen iskolából sem hiányzott tanterem), ami azt jelzi, hogy a gyereklétszám csökkenése miatt ezek az iskolák kezdtek bele a leggyakrabban a szerkezetváltásba azért, hogy kihasználják a rendelkezésükre álló kapacitást. Ugyanakkor a megfelelő (egyetemi) végzettségű tanárok hiánya is éppen ezekben az iskolákban volt a leggyakoribb (29%-ukban hiányoztak megfelelő tanárok a gimnáziumi képzés beindításához).

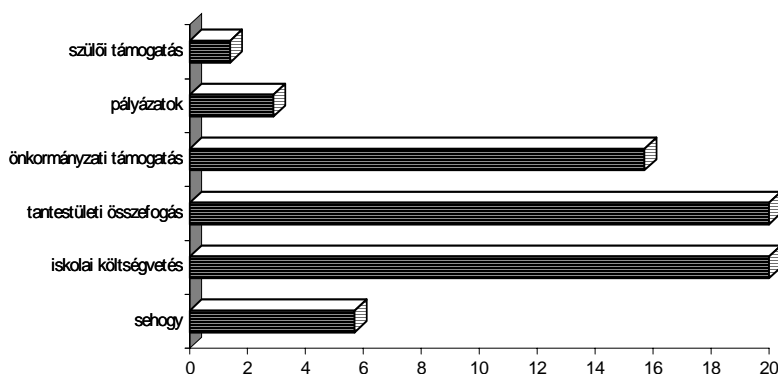
A szerkezetváltáshoz szükséges tantermek az átlagosnál gyakrabban (23%) hiányoztak a kisvárosi iskolákból. És az új tantervek beszerzése is főként a kisebb települések iskoláinak jelentett gondot.

Annak ellenére, hogy a tankönyvhiány valamennyi iskolatípust és településtípust érintette, minél kisebb településen volt az iskola, annál gyakoribb volt, hogy hiányoztak a megfelelő tankönyvek a szerkezetváltó osztályok indulásának idején.

A szerkezetváltást engedély nélkül elkezdő iskolák valamennyien (4 iskola) 8 osztályos gimnáziumok voltak. A szerkezetváltáshoz szükséges pénz pedig az átlagosnál gyakrabban (71%) hiányzott a nem önkormányzati fenntartású iskolákból.

Amikor megkérdeztük az igazgatókat arról, hogy hogyan sikerült megteremteniük a hiányzó feltételeket, mindössze egy töredékük válaszolta azt, hogy "sehogy", vagyis hogy ma is ugyanolyan rosszak a körülményeik, mint amikor elkezdték a szerkezetváltást. Az iskolák legtöbbször "saját erőforrásokra" (iskolai költségvetés átcsoportosítása, tantestületi összefogás) támaszkodott. Amiből az látszik, hogy a szerkezetváltásba kezdő iskolák egy részének voltak mozgósítható tartalékaik egy ilyen kísérlet elkezdéséhez. Az igazgatók szerint viszonylag kevesen (16%) bízhattak önkormányzati támogatásban és még kevesebben a pályázati úton elérhető anyagi juttatásokban. Figyelemre méltó, hogy a szülők anyagi hozzájárulását (alapítvány, tandíj, egyéb befizetések) csak viszonylag kevés iskola vette igénybe. Ez azt jelzi, hogy a szerkezetváltás "haszonélvezői" (a főként jómódú, középosztályi és értelmiségi szülők) többnyire anélkül jutottak a szerkezetváltó iskolákban extra szolgáltatáshoz (az átlagosnál jobb színvonalú oktatáshoz), hogy az jelentősebb többletköltséggel járt volna számukra. Gyerekeik átlagosnál jobb színvonalú oktatását az iskolák hathatós hozzájárulásával lényegében az állam finanszírozta meg.

Hogyan sikerült megteremteni a feltételeket
(az összes iskolák %-ában)



A

szerkezetváltáshoz új pedagógusok felvételére az összes iskolák 11%-ában, és ezen belül a felfelé építkező általános iskolák 21%-ában volt szükség. Az önkormányzatok részéről a 8 osztályos és a 6 osztályos gimnáziumok nem egyforma támogatásban részesültek. Míg a 8 osztályosoknak a 25%-a kezdte önkormányzati céltámogatással a szerkezetváltást, a 6 osztályosoknak csak a 8%-a élvezett ilyen kedvezményt. Ugyancsak kedvezőbb helyzetben voltak a 8 osztályos gimnáziumok saját mozgósítható tartalékaik tekintetében is. Míg a 8 osztályos gimnáziumok 25%-a tudott pénzt juttatni ilyen módon a szerkezetváltás feltételeinek a megteremtéséhez, ez a 6 osztályos iskolák esetében csak az intézmények 16%-ában sikerült.

A 6 osztályos iskolák viszont az átlagosnál gyakrabban (28%) számolták be arról, hogy "tantestületi összefogással" teremtették meg a hiányzó feltételeket. Ez valamennyi esetben a pedagógusok ingyenes többletmunkáját és a munkakörülmények további romlását jelentette.

Önkormányzati céltámogatásra lényegében csak a helyi önkormányzatok által fenntartott iskolák számíthattak. Egyetlen olyan iskola sem kapott a szerkezetváltás feltételeinek megteremtésére extra támogatást a fenntartójától, amelyet megyei önkormányzat vagy nem önkormányzat tart fent.

A szerkezetváltás beindítása óta eltelt 3-4 évben némiképpen megváltozott a helyzet, a kezdeti hiányok azonban nem szűntek meg. Jó néhány olyan iskola akadt, amelyben a kezdeti optimizmus ellenére máig sem sikerült megteremteni a hiányzó feltételeket, de olyan iskolák is vannak, ahol a szerkezetváltás nyomán újabb hiányok képződtek, vagyis csak a folyamat közben derült ki, hogy mi mindenre lenne még szükség.

Mi hiányzik a szerkezetváltáshoz az igazgatók szerint
(az összes iskola %-ában)

	az induláskor		jelenleg	
	N	%	N	%
hiányok				
tankönyv	42	60,0	33	47,1
pénz	32	45,7	41	58,6

berendezés	17	24,3	20	28,6
tanterem	7	10,0	8	11,4
tanár	7	10,0	3	4,3
tanterv	7	10,0	4	5,7
engedély	4	5,7	-	-

Az adatok összehasonlításából az derül ki, hogy a szerkezetváltás megkezdése óta az iskoláknak lényegében csak a szükséges engedélyeket sikerült hiánytalanul beszerezniük. Emellett felére csökkent a tantervhiánnyal és a tanárihiánnyal, és némiképpen csökkent a tankönyvek hiányával küszködő iskolák száma. A kezdeti állapothoz képest viszont növekedett a szerkezetváltáshoz szükséges költségek hiányával és a hiányos berendezésekkel működő iskolák száma és változatlan mértékű maradt a tanteremhiány.

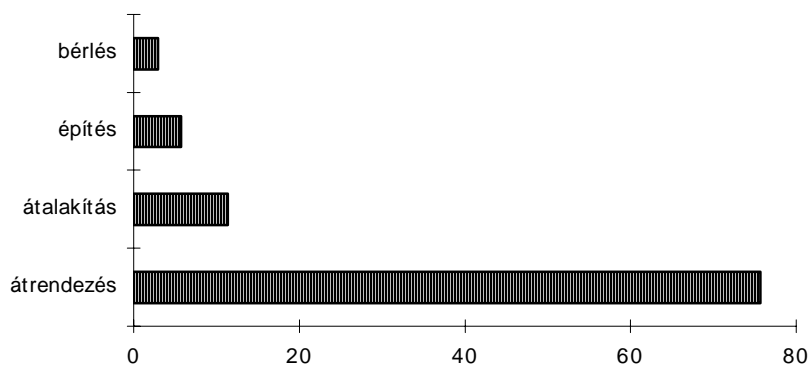
A fentiekből világosan láthatjuk, hogy a szerkezetváltás olyan többletköltségekkel jár, amelyeket a helyi önkormányzatok és az iskolák erőfeszítése ellenére lényegében máig sem sikerült előteremteni. Az az eljárás, amely az állami engedélyezéshez és a helyi tehervállaláshoz kötötte a kísérletek bevezetését, arra az eredményre vezetett, hogy a szerkezetváltó iskolákban állandósult a kielégítetlen szükséglet.

A hiányzó felételek tekintetében, csakúgy mint az induláskor, jelenleg is az általános iskolákból kinőtt szerkezetváltó gimnáziumok vannak a legrosszabb helyzetben (az átlagosnál gyakoribb, hogy nincs megfelelő felszereltségük (36%), és még mindig hiányoznak a megfelelő tantervek (15%). Az átlagosnál gyakrabban küzdenek tanteremhiánnyal a 8 osztályos gimnáziumok (16%), és itt gyakoribb a megfelelő felszerelések hiánya is (34%). A 6 osztályos gimnáziumokból viszont még mindig viszonylag gyakran hiányoznak a szükséges tantervek (8%), és a megfelelő tankönyvek is (58%).

A szerkezetváltó iskolákban állandósult pénzhiány gyakorisága nagy mértékben függ az iskola fenntartójától. Míg a helyi önkormányzatok által fenntartott iskolák 54%-a panaszkodott erről, a megyei fenntartású iskolák 71%-ában és a nem önkormányzati fenntartású iskolák 86%-ában jelent permanens gondot a pénzhiány. Ezek az adatok arra utalnak, hogy az iskolák mellett a helyi önkormányzatok vállalták és vállalják jelenleg is a legjelentősebb anyagi áldozatot a szerkezetváltás érdekében.

A vizsgált iskolákban átlagosan 18 tanterem volt, és ebből átlagosan 3 tantermet (vagyis a rendelkezésre álló hely egy hatodát) foglalták el a szerkezetváltó osztályok. Amikor azt kérdeztük az igazgatóktól, hogyan sikerült helyet biztosítaniuk a szerkezetváltó osztályoknak, a többség úgy válaszolt, hogy a meglévő helyiségeket csoportosították át, vagyis voltak tartalékaik erre a célra. Csak kivételesen, néhány iskolában fordult elő, hogy új helyiséget építettek, vagy béreltek a szerkezetváltó osztályok számára.

Hogyan sikerült helyet biztosítani a szerkezetváltó osztályoknak (az összes iskolák %-ában)

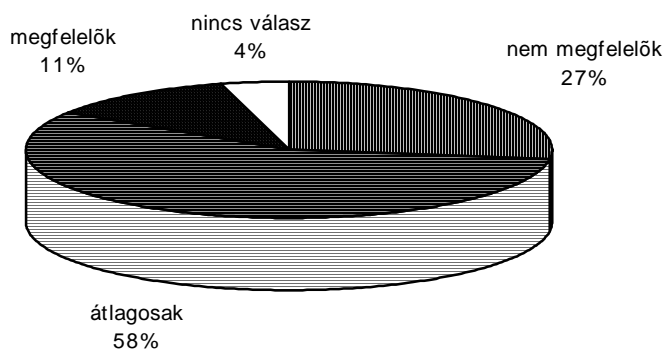


A

Az iskolák 60%-a saját régi bútoraival rendezte be a szerkezetváltó osztályokat, 37%-uk saját erőből, 14%-uk pedig önkormányzati támogatásból vásárolt új bútorokat erre a célra.

Az iskolák több mint egynegyede nem tartja megfelelőnek a szerkezetváltó osztályok jelenlegi berendezését, az igazgatóknak valamivel több mint a fele szerint a berendezés megfelel az iskola átlagos színvonalának, és az igazgatók 11%-a elégedett minden tekintetben a szerkezetváltó osztályok berendezésével.

Az igazgatók elégedettsége a feltételekkel



Iskolatípusonként annyi eltérést tapasztalunk, hogy az általános iskolákból lett szerkezetváltó gimnáziumok igazgatói a leginkább elégedetlenek, és minél alacsonyabb presztizsű az iskola, annál elégedetlenebb az igazgató azzal a berendezéssel, amit a szerkezetváltó osztályoknak nyújtani tudott.

Az iskolai szociális szolgáltatások közül az étkezést szinte valamennyi (91%) iskola biztosítja a szerkezetváltó osztályok tanulónak, de napközis ellátást csak az iskolák egyötöde (21%) tud biztosítani. Az átlagosnál gyakrabban részesülnek napközis ellátásban a kisközépiskolások a volt általános iskolákban (29%), és a kisvárosi iskolákban (31%), ill. a 8 osztályos gimnáziumokban (41%).

6/3. TANTERVEK

Miután az iskolaszervezet átalakítása decentralizált módon, és határozott kormányzati koncepció nélkül indult meg, az új oktatási formához szükséges tantervek elkészítése az iskolák pedagógusaira várt. Ez a tevékenység része volt a szerkezetváltó iskolák "innovációs" törekvéseinek, s ennek következtében a 90-es évek elején a megújulásra kész középiskolákon szabályos tantervkészítési hullám söpört végig. A folyamat következményeként a szerkezetváltó iskolák rendkívül sokféle és gyakran csak félig kész tantervekkel kezdték el az oktatást.

A tantervi koncepciók összehasonlítása alapján a következő jellemzők derültek ki. A belső szerkezet szempontjából a legtöbb tanterv hármas tagolást alkalmazott. A három szakasz minden esetben egy alapozó, egy orientáló és egy specializáló szakasz megkülönböztetését jelenti. Az eltérés abban van, hogy melyik tanterv mennyi időt szán az egyes szakaszokra.

Az általunk vizsgált iskoláknak az 54%-a vezette be a 6 osztályos gimnáziumi formát. Arra a kérdésünkre, hogy az egész képzési időtartamon belül milyen tagolást alkalmaznak, az igazgatók 66%-a nem adott pontos választ. A válaszoló 44% adatai alapján az derült ki, hogy a legtöbben (21%) a háromszor két évre tagolódó belső szakaszokat alkalmazzák, de előfordul 4+2-es, és 1+3+2-es variáció is.

A vizsgált iskolák 46%-a vezette be a 8 osztályos modellt. Az iskolák felétől itt sem sikerült a belső tagolásra vonatkozóan információkat szereznünk. A válaszadók közül a legtöbben (38%) a 2+4+2-es belső tagolást alkalmazzák.

A tantervekhez illeszkedő vizsgakövetelményeket sok iskolában még máig sem dolgozták ki. A vizsgakövetelmények kidolgozásával az iskolák részben azért nem sietnek, mert várják a központi vizsgarendszer bevezetését (majd annak a követelményeihez kívánnak alkalmazkodni), részben pedig azért, mert úgy vélik, hogy a tantervek a gyakorlat során még sokat változhatnak, és ennek megfelelően fognak változni a követelmények is.

A vizsgaelképzelésekkel már rendelkező iskolák többsége (73%) nem éri be a központilag előírt 16 éves kori alapvizsgával és az érettségivel, hanem évente, kétfévente, ill. egyéb időbeosztással tervez vizsgákat a tananyag számonkérésére. Ez egyrészt azt jelenti, hogy a szerkezetváltó iskolák saját tantervi kísérletük kontrolljára az átlagosnál több mérést igényelnek, másrészt pedig azt, hogy a belépésnél tapasztalt szigorú felvételi szelekció nem kivételes aktus, hanem folyamatos szigorú számonkéréssel társuló pedagógiai elv ezekben az iskolákban.

Milyen időközönként terveznek vizsgákat az igazgatók szerint

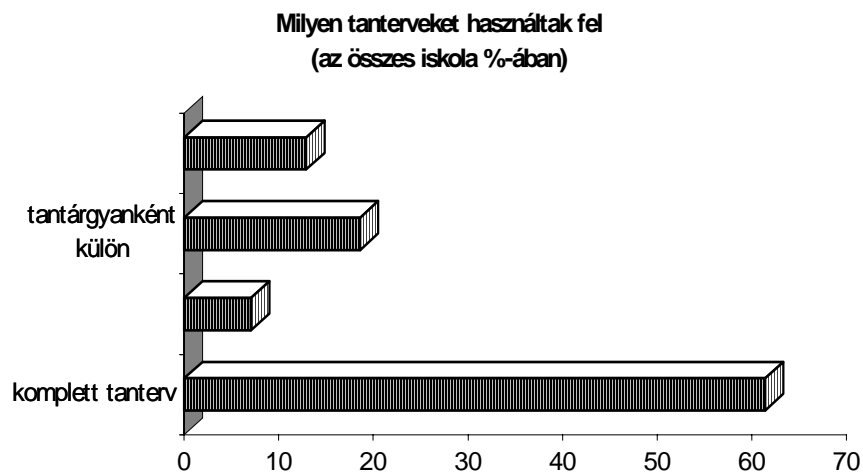
vizsgatervek	N	%
évente	15	21,4
kétfévente	27	38,5
egyéb időközök	9	12,9
csak NAT	6	8,6
csak érettségi	6	8,6
nincs válasz	7	10,0
összesen	70	100,0

Ami a szerkezetváltó tantervek tartalmát illeti, szinte a tantervek mindegyikére jellemző, hogy megnövelték a nyelvoktatásra szánt időt. Ebből a szempontból háromféle tantervet különböztethetünk meg: van, amelyik latin és két idegen nyelv, van, amelyik latin és egy idegen nyelv, és van, amelyik két idegen nyelv tanítására vállalkozik.

Miután a szerkezetváltó koncepciók egyik közös pedagógiai célkitűzése a gyerekek túlterhelésének a csökkentése volt, összehasonlítottuk a kísérleti tantervekhez készült óraterveket a jelenleg érvényben lévő óratervekkel. Arra a megállapításra jutottunk, hogy a 8 osztályos gimnáziumok a jelenlegi heti 30.1 órával szemben 8 év alatt átlagosan heti 29.6 tanórát terveztek, ami azt jelenti, hogy hetente mindössze egy félórát takarítottak meg a gyerekeknek. A 6 osztályos tantervek pedig a jelenlegi heti 30.8 óra helyett ezentúl 6 év alatt átlagosan heti 28.6 órát kívánnak oktatni, vagyis összesen 2.2 tanórával csökkentették a gyerekek terhelését. A szerkezetváltó tantervek tehát csak igen szerényen voltak képesek megfelelni a gyerekek túlterhelésének csökkentésére vonatkozó célkitűzéseiknek.

A szerkezetváltó tantervek közül a többség tantárgyblokkos oktatást vezet be főként a természettudományi, de helyenként a társadalomtudományi tárgyakat illetően is. Viszonylag kevés tantervi koncepcióban jelennek meg új tantárgyak, ahol ilyeneket kívánnak bevezetni, ott a következők fordulnak elő: háztartási ismeretek, hittan, néptánc, informatika. Ez utóbbi a leggyakoribb, és általában a korábbi technika tantárgyat helyettesíti.

Miután az iskolák rendkívül sokféle tantervet alkalmaznak, kíváncsiak voltunk arra is, hogy milyen módon sikerült összeállítaniuk őket. Az igazgatók szerint az iskolák többségében (61%) komplett tantervcsomagot használnak fel, amely kifejezetten a 6 ill. a 8 osztályos gimnáziumok számára készült. Az iskolák alig egyötödében használnak tantárgyanként különböző forrásokból származó, s majd utólag összeállított tanterveket, és csak az iskolák egy töredékében volt jellemző, hogy a felhasznált tanterveket tantárgyblokkonként állították össze.

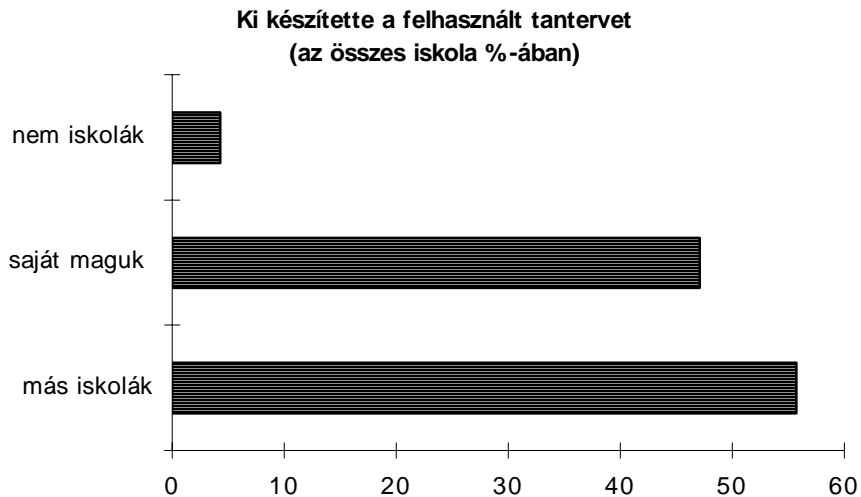


A

kisvárosi iskolák esetében a leggyakoribb (36%), hogy tantárgyi tervekkel dolgoznak. De képzési modellek szerint ebben a tekintetben nem tapasztalható eltérés.

A felhasznált tanterveket az esetek felében maguk a szerkezetváltó iskolák, az esetek másik felében pedig más iskolák pedagógusai készítették. Csak elvétve fordult elő, hogy nem iskolák (hanem pl. szakmai intézetek) által készített tantervekkel indították be a szerkezetváltást.

Ez egyrészt arra utal, hogy az intézmények által kezdeményezett szerkezeti átalakítás egyúttal az oktatás tartalmának és elrendezésének az intézmények szintjén megvalósuló átalakításával járt együtt, másrészt pedig azt jelzi, hogy az oktatásirányítás passzívan asszisztált ehhez a folyamathoz (engedélyeket adott a legkülönbözőbb tantervek bevezetésére), de magukra hagyta az iskolákat, így azok lényegében nem számíthattak a tartalmi kérdésekben központi segítségre.



Hogy

melyik iskola írt önálló tantervet, és melyik nem, az sok mindentől függött. Függött a tantestület minőségétől (volt-e tantervírásra alkalmas szaktanár), a tantestület áldozatvállalásától (hajlandók voltak-e minimális munkadíjért, vagy ingyen tantervet írni), az igazgató tájékozottságától és ügyességétől (tudott-e ingyen vagy legalábbis olcsón, megfelelő minőségű, kész tantervet szerezni) és az egyre bővülő tantervkínálattól (volt-e a piacon olyan megvásárolható tanterv, amely az adott tantestület elképzeléseinek megfelelt). E szempontok mérlegelésével állt elő az a helyzet, hogy olykor kiváló tantestülettel rendelkező iskolák is "követők" váltak, máskor kifejezetten gyenge tantestületek is írtak tanterveket.

Hogy melyik iskola pedagógus-csoportja írt saját tantervet, az részben attól függött, hogy hol működött az iskola. A budapesti iskolák az átlagosnál gyakrabban (67%) indultak saját tantervvel, a kisvárosiak viszont az átlagosnál valamivel ritkábban (42%). Ebben a tekintetben szerkezeti típusonként nem tapasztalunk eltérést. A 8 osztályos gimnáziumok nagyjából hasonló arányban készítettek saját tantervet, mint a 6 osztályosok. Nagy különbségek fedezhetők fel viszont az iskolák presztízse szerint. Míg a közepes presztízsűnek számító iskolák 61%-a használt fel más iskolák által készített tanterveket, ez az országos hírű iskoláknak csak a 22%-ával történt meg. Ez arra utal, hogy ha egy jó hírű gimnázium szerkezetváltásba fogott, annak kellett saját tantervet készítenie.

A senki által nem szabályozott, sőt nem is orientált tantervi piac a tantervek árát is spontán módon alakította: voltak, akik baráti, ismeretségi, kollegiális alapon, ingyen jutattak tantervhez, voltak, akik rendkívül olcsón, és voltak, akik borsos árat fizettek érte. A tantervek árát a tantervek minősége igen kevésbé befolyásolta. Egyes tantervíró iskolák megválogatták, hogy ki követheti őket, mások kvázi piaci magatartást tanúsítottak (a barátaiknak ingyen vagy jutányos áron adták a tanterveket, a rokonszenvesektől "közreműködést" kértek cserébe, a nem rokonszenvesektől viszont magas árat kértek), és voltak, akik következetes piaci elveket követtek (mindenkitől egységárat kértek). A követő iskolák egy része ily módon egyszerű fogyasztóvá, más része viszont közreműködővé vált, miszerint azzal a feltétellel kapta meg a részletes tantárgyi terveket, hogy a további tervek kidolgozásában maga is részt vesz. Miután a szerkezetváltást a legtöbb iskola úgy kezdte meg, hogy a tantervek mindössze 1-2 évre voltak részletesen kidolgozva, erre a közreműködésre az esetek többségében igen nagy szükség volt.

A "külső" tantervekkel dolgozó iskolák többsége (43%) vásárlás útján jutott hozzá a felhasznált tantervhez, 9%-uk pedig jó kapcsolatai útján ingyenesen. A tantervek ára az általunk vizsgált iskolák esetében igen széles skálát mutat (12 ezer Ft-tól 616 ezer Ft-ig). Egy iskola átlagosan 155 ezer Ft-ot költött a szerkezetváltó tantervek megvásárlására. A 8 osztályos gimnáziumok tantervei valamivel drágábbak voltak (átlagosan 193 ezer Ft), mint a 6 osztályosok (átlagosan 124 ezer Ft). Az is megfigyelhető, hogy a szerkezetváltás elterjedésével fokozatosan csökkent a tantervek ára (egy-egy szerkezetváltó tanterv 1991-ben még átlagosan 187 ezer Ft-ba került, míg 1993-ban már csak 56 ezer Ft-ba.)

Az is megfigyelhető, hogy a szerkezetváltás elterjedésével, ill. a szerkezetváltó tantervi kínálat bővülésével egyre általánosabbá vált, hogy a kísérletbe bekapcsolódó iskolák más iskoláktól vásárolták a tanterveiket (az 1990-ben induló iskolák közül még 67% készítette maga a tantervét, míg 1993-ban már csak 16%).

A felhasznált tantervek 33%-a már 1989-90-ben elkészült, vagyis 1991-re már igen jelentős tantervkínálat létezett a szerkezetváltásba kezdő iskolák számára. Logikusnak látszott volna, hogy 1991 őszére, amikor a szerkezetváltás igénye már tömegesen jelentkezett, az elfogadott tantervek némelyikét az oktatási kormányzat követendő mintaként elérhetővé tegye az érdeklődő iskolák számára. Ez azonban óvatosságból vagy bizonytalanságból nem történt meg, s így megindult az iskolák közötti spontán tantervpiac, illetve tanterv-kereskedelem. Egyes iskolák továbbra is úgy készültek a szerkezetváltásra, hogy önálló tanterveket írtak, mások viszont felmérték a piacot, tájékozódtak és tanterveket vásároltak. A rendelkezésre álló tantervkínálat azonban országos koordináció híján csak elvétve és esetlegesen jutott el a szerkezetváltásra készülő iskolákhoz. Ebből következett, hogy a szerkezetváltó tantervek készítése még évekig rendületlenül folyt tovább. Holott a tantervkészítés igen jelentős pluszmunkával és időbeli elfoglaltsággal járt a pedagógusok számára. A tantervkészítés munkálataiba iskolánként átlagosan 17 pedagógus kapcsolódott be.

Ezt a munkát természetesen nem lehetett ingyen elvárni a pedagógusoktól. Összességében azt mondhatjuk, hogy a tantervkészítés az iskolák számára nem volt olcsó mulatság (átlagosan 256 ezer Ft-ot költöttek el erre a célra), lényegében többbe került, mintha kész tanterveket vásároltak volna. Az átlagos ráfordítás azonban iskolánként nagyon különbözött (10 ezer Ft-tól 1 millió 200 ezer Ft-ig terjed a skála).

Az adatok azt mutatják, hogy a 8 osztályos gimnáziumi tervek elkészítése lényegesen többbe (átlagosan 368 ezer Ft) került, mint a 6 osztályosoké (átlagosan 190 ezer Ft). Időben is lényegesen csökkent a tantervkészítésre történő ráfordítás (1991-ben még átlagosan 360 ezer Ft-ot költöttek az iskolák saját tanterveik elkészítésére, míg 1993-ban már csak 102 ezer Ft-ot.)

Lényegesen több pénzt költöttek tantervkészítésre az általános iskolák (átlagosan 442 ezer Ft), mint a gimnáziumok (átlagosan 230 ezer Ft), és lényegesen többet költöttek a budapesti iskolák (átlagosan 490 ezer Ft), mint a kisvárosiak (átlagosan 100 ezer Ft).

Az is megfigyelhető, hogy minél nagyobb az iskola presztízse, annál jobban meg tudták fizetni a tantervkészítő pedagógusok munkáját (a közepes presztízssű iskolákban átlagosan 165 ezer Ft-ot, a magas presztízssűekben pedig átlagosan 339 ezer Ft-ot költöttek erre a célra.)

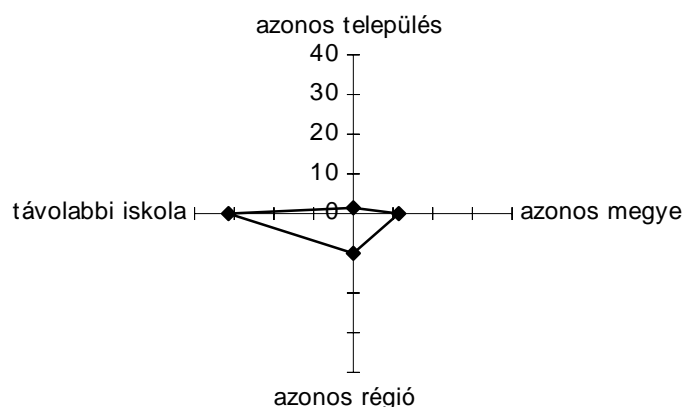
A tantervírás spontán piacán természetesen voltak, akik nagyon jól, és voltak, akik nagyon rosszul jártak. Hogy a tantervírásért ki mennyi pénzt kapott, az legkevésbé a munka mennyiségétől és minőségétől függött, sokkal inkább a pedagógusok önzetlen lelkesedésétől (mennyire voltak hajlandók ingyen dolgozni), az igazgatók ügyességétől (mennyi pénzt tudtak szerezni a tantervírásra) és jóindulatától (mennyit juttattak ebből a beosztottaiknak). Nem beszélve arról, hogy teljesen áttekinthetetlen, hogy a tantervíró csapatok közül ki kinek az ötletét másolta le, és hány helyen találták ki másodsor vagy sokadszor ugyanazt a megoldást.

Azt is megkérdeztük az igazgatóktól, hogy ha árusították az elkészült szerkezetváltó tantervet, mennyi bevételük származott ebből. Miután a tantervpiac nem volt legális, a választ adó igazgatók közül mindössze 9% mert beszámolni a tantervekből származó bevételekről. Eszerint a tantervkészítés nem bizonyult rossz befektetésnek. Egy-egy iskola átlagosan 289 ezer Ft-os bevételhez jutott. A szórás azonban itt is rendkívül nagy (12 ezer Ft-tól 1 millió 200 ezer Ft-ig), ami azt jelzi, hogy ebben a tekintetben igen sok múlott az iskolavezetés ügyességén.

Az iskolák által árusított tantervek piaci ára nagy mértékben függött az iskola jó hírétől. (Míg a közepes presztizsű iskolák átlagosan 56 ezer Ft-os bevételre tettek szert ebből a forrásból, az országos hírű iskolák átlagosan 507 ezer Ft-os bevételhez jutottak.)

A szerkezetváltási kísérletek nyomán kialakult "tantervpiac" felpezsdítette az iskolák közötti kapcsolatokat. A tantervvásárlás előtt lényegében nem volt földrajzi akadály, a legtöbb iskola a saját településétől távol eső intézményektől vásárolta a tanterveit.

**Honnan vették a tanterveket
(az összes iskola %-ában)**



A spontán tantervpiac ún. modell tanterveket is kialakított, amelyeket több iskola is megvásárolt. A tanterveket vásárló iskolák többsége (73%) attól a nyolc iskolától vásárolta meg a tanterveit, amely az elmúlt években szinte tantervkészítő centrumként funkcionált.

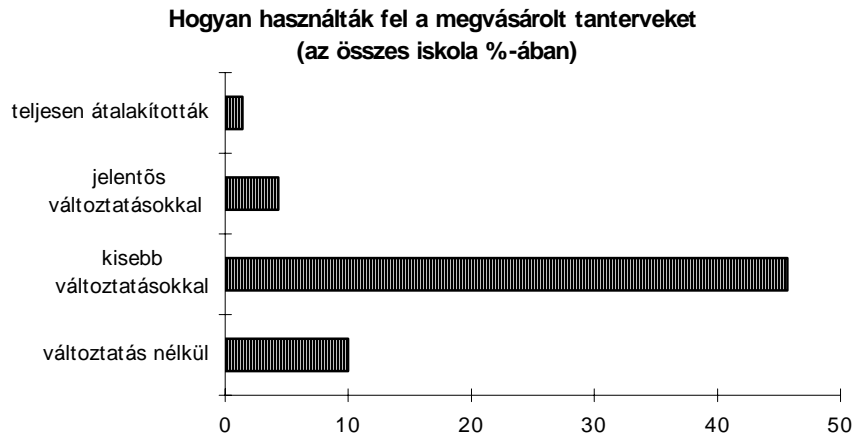
Hány iskola vásárolt tantervet a centrum-iskoláktól

centrum-iskolák	N	%
Baja, III.Béla Gimnázium	6	8,6
Mosonmagyaróvári Gimnázium	5	7,1
Bp.-Radnóti Gimnázium	4	5,7
Bp. Németh László Gimnázium	3	4,3
Gyöngyös Berze Nagy Gimnázium	3	4,3
Nyíregyháza, Kossuth Gimnázium	2	2,9
Szeged-Radnóti Gimnázium	2	2,9
Bp.-Újreál Gimnázium	2	2,9
csak egyéb helyről vásárolt	10	14,3
nem vásárolt	33	47,1
Összesen	70	100,0

A megvásárolt tantervekért egy-egy iskola átlagosan 74 ezer Ft-ot fizetett. (A szórás itt is rendkívül nagy volt, a tantervek ára 15 ezer Ft-tól 430 ezer Ft-ig terjedt). A szerkezetváltás terjedésével a tantervek ára fokozatosan csökkent. Míg a szerkezetváltó iskolák 1991-ben átlagosan még 94 ezer Ft-ot adtak a megvásárolt tantervekért, ugyanez 1993-ban az iskoláknak átlagosan már csak 56 ezer Ft-ba került.

Minél alacsonyabb presztizsű volt egy iskola, annál többbe kerültek neki a megvásárolt tantervek. A közepes presztizsű iskolák átlagosan 84 ezer Ft-ot adtak ki erre a célra, az országos hírű iskolák viszont átlagosan csak 72 ezer Ft-ot.

Azt is megkérdeztük az igazgatóktól, hogy milyen módon használták fel a megvásárolt tanterveket. Az igazgatók szerint a legtöbb helyen kisebb változtatásokat eszközöltek.



A

szerkezetváltás beindulása után néhány helyen ún. iskolaközi tantervkészítő team-ek is kialakultak. Az együttműködés azonban korántsem volt általános. Az általunk megkérdezett iskoláknak mindössze a 13%-a vett részt olyan tantervkészítő munkában, amely más iskolákkal közösen folyt. A tantervkészítő team-ekbe való bekapcsolódás főként a nagyvárosi iskolákat jellemezte (míg a budapesti szerkezetváltó iskolák 56%-a vett részt ilyen munkában, a kisvárosi iskolák közül egy sem.)

A team-munka nagyjából hasonló mértékben volt jellemző a 6 osztályos és a 8 osztályos gimnáziumok esetében. Minél magasabb presztízstű volt egy iskola, annál nagyobb valószínűséggel kapcsolódott bele közös tantervkészítési munkákba (az országos hírű iskolák 22%-a vett részt ilyen munkában, míg a közepes presztízstűek közül csak 6%.)

A tantervkészítő együttműködés csak a szerkezetváltás második-harmadik évében bontakozott ki. Míg 1990-91-ben még valamennyi iskola elszigetelten dolgozott a tantervkészítésen, 1992-ben már az iskolák 11%-a, 1993-ban pedig az iskolák 15%-a vett részt közös tantervkészítő munkában.

Annak ellenére, hogy a szerkezetváltás engedélyezését a minisztérium a 90-es évek első felében a már meglévő tantervekhez kötötte, a szerkezetváltó iskolák egy részében még máig sem állnak rendelkezésre a szükséges tantervek (a felsőbb osztályok tanterve még a szerkezetváltó iskolák 20%-ában hiányzik). Ez egyrészt azt jelzi, hogy a központosított engedélyeztetés mennyire nem képes kontrollálni a tényleges folyamatokat, másrészt pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy a szerkezetváltó iskolák több mint egyötödében jelenleg olyan módon folyik az oktatás, hogy a pedagógusok nem látják a folyamat kimenetét, vagyis még nem tudják, hogy mit fognak tanítani a felsőbb évfolyamokon a gyerekeknek.

A tantervi ellátás hiányosságai és a tantervek sokszínűsége egyaránt a szerkezetváltás folyamatának specialitásaiból következett. A tartalmi sokszínűséget akár az iskolarendszer lendületes megújulásának jeleként is értelmezhetnénk, ha nem hiányoznának belőle az áttekinthetőség és a minőség minimális garanciái is. Csakhogy ez a tantervi sokszínűség nálunk olyan körülmények között kapott lábra, hogy sem folyamat-kontroll (a tanfelügyeletet már az 1985-ös oktatási törvény eltörölte), sem kimeneti kontroll (a vizsgarendszert még mindig nem sikerült bevezetni) nem kísérte, és így a szerkezetváltó iskolákban oktatott tananyag tartalma és minősége mind az oktatásirányítók mind a "fogyasztók" (szülők) számára tökéletesen értékelhetetlenné és áttekinthetetlenné vált.

6/4. TANTÁRGYAK

A nyolc osztályos képzésen belül első osztályban a heti óraszám iskolánkénti középértéke 27 óra⁴. Az egyes iskolák heti óraszámára erős szórás jellemző, akad olyan iskola ahol 21 óra a heti óraszám, de van olyan iskola is, ahol 30 óra. A legtöbb iskola 25-28 heti órát alkalmaz. Iskolatípusok szerint az általános iskolákban a legmagasabb az óraszám, a gimnáziumokban és a szakképző intézményekben hasonló. Második osztályban a heti óraszám középértéke már 28 óra. Itt is összesen kilenc féle óraszámot alkalmaznak az iskolák, a minimum 23 óra, a maximum 31 óra. A legtöbben 27 ill. 29 órát tartanak egy héten. Csakúgy, mint első osztályban itt is az általános iskolában a legmagasabb a heti óraszám. Harmadik osztályban a heti óraszám középértéke 30 óra. A minimális heti óraszám 24 óra, a maximális 33 óra. A legtöbben 29-30 órát tartanak hetente. Iskolatípus szerint a harmadik osztályban a szakképző intézmények óraszámai a legmagasabbak, a másik két iskolatípusban azonos az óraszám. Ha a lábjegyzetben felsorolt adatokkal összevetjük nyolc osztályos szerkezetben alkalmazott átlagos heti óraszámokat, akkor azt tapasztaljuk, hogy az általános iskolák felső tagozatában alkalmazott heti óraszámok nem mutatnak szignifikáns eltéréseket.

⁴ Egy normál általános iskola felső tagozatában a következő heti óraszámok vannak: 5. osztály 28 óra, 6. osztály 28 óra, 7. osztály 32 óra, 8. osztály 31 óra.

A hat osztályos képzésen belül az első évfolyamon 28 óra a heti óraszám középértéke. Ez alacsonyabb az általános iskolák 7. osztályának óraszámánál. E képzésen belül is eléggé eltérők az egyes iskolák (az óraszám 22-33 óra között mozog). Csakúgy, mint a nyolc osztályos képzésnél, itt is az általános iskolákban a legmagasabb az óraszám az első és második évfolyamon egyaránt. A harmadik évfolyam óraszámait illetően nincs szignifikáns különbség az iskolatípusok között. A második évfolyam heti óraszámának középértéke 29 óra, amely szintén alacsonyabb az általános iskolai óraszámánál. A harmadik évfolyam heti óraszámának középértéke szintén 29 óra. A legalacsonyabb heti óraszám 26 óra, a legmagasabb pedig 33 óra.

Érdekes összevetni a heti óraszámokat az igazgató indoklásaival arra vonatkozóan, hogy miért vezették be a szerkezetváltó képzést, illetve mit várnak ettől a képzési formától. Azoknál az iskoláknál, ahol a jobb minőségű képzés érdekében vezették be a szerkezetváltást, az átlagosnál magasabbak a heti óraszámok. Azokban az iskolákban viszont, amelyek a gyerekek terhelésének csökkentése érdekében vezették be a szerkezetváltást, a heti óraszámok nem mutatnak különbséget a hagyományos iskolákkal szemben. A hat osztályos képzési formán belül az átlagosnál magasabbak a heti óraszámok azoknál az iskoláknál, amelyek a szerkezetváltó képzés bevezetését azzal indokolták, hogy jobb minőségű képzést, ill. tehetséggondozást szeretnének megvalósítani. Viszont azoknál az iskoláknál is magasabb az átlagosnál a heti óraszám, amelyek a gyerekek terhelésének csökkentését tűzték ki célul.

Bár a heti órázámban nincs lényeges különbség az általános iskolák felső tagozatai és a nyolc osztályos szerkezetű képzés között, a tantárgyi felosztásban nagy különbségeket találunk. A fejezet végén mellékelt ábrákon nyomon követhetjük a tantárgyfelosztásokat és azok heti óraszámának összehasonlítását a három képzési formára vonatkozóan évfolyamonként (a nyolc osztályos és a hat osztályos szerkezeten belül mivel különböző tantervek vannak, az egyes tantárgyak óraszámának középértékét vettük figyelembe). A nyolc osztályos képzés 1.-2.-3. évfolyamát az általános iskola 5.-6.-7. évfolyával hasonlítjuk össze. A hat osztályos képzés 1.-2. évfolyamát az általános iskolai képzés 7.-8. osztályával, valamint a nyolc osztályos képzés 3. évfolyamával.

A nyolc osztályos szerkezet 1. évfolyamának és az általános iskola 5. évfolyamának összehasonlításakor máris szembetűnnek a különbségek. A hagyományos általános iskolai tantárgyakkal szemben a nyolc osztályos képzésen belül tantárgyblokkok jelennek meg, a társadalomismeret, és a természetismeret. Emellett az olyan természettudományi tárgyak, mint a biológia, földrajz, fizika, amelyeket általános iskolában csak később tanulnak a diákok, a nyolc osztályos képzésben már az első évfolyamon bevezetésre kerültek. A másik nagy különbséget az idegen nyelv oktatása jelzi. Egyrészt a nyolc osztályos képzésben két idegen nyelvet tanítanak, másrészt kétszeres óraszámokban tanítják az általános iskolákhoz képest az idegen nyelveket.

A nyolcosztályos képzési típuson belül is különbségeket tapasztalhatunk, attól függően, hogy a középértékhez képest alacsonyabb vagy magasabb óraszámokban tanítja-e az adott iskola a tantárgyat, vagy egyáltalán nem tanítja. Jellemző, hogy történelmet, valamint társadalomismeretet csak kevés iskola tanít ezen az évfolyamon. Természettudományos tárgyakat szintén kevesen tanítanak, viszont természettudományi ismereteket, mint tantárgyblokkot, sokkal többen. Az óraszámokat illetően, a megadott középértékekhez képest csak kevés iskola nyújt kevesebb óraszámot az adott tantárgykból. Magasabb óraszámot három tárgynál találunk: idegen nyelv, matematika és testnevelés. Az iskolák felében első idegen nyelvből négy órát, második idegen nyelvből három órát tanítanak hetente, az iskolák 30%-ukban még ennél is magasabb óraszámokban folyik a nyelvoktatás (akad olyan iskola, ahol heti 9 nyelvóra van). Tehát a nyolc osztályos gimnáziumok elsősorban a nyelvoktatás terén nyújtanak a hagyományos iskolánál igényesebb szolgáltatást.

A nyolc osztályos szerkezet 2. évfolyamában és az általános iskola 6. osztályában ugyancsak az idegen nyelv intenzívebb tanítása az alapvető különbség. Emellett a nyolc osztályos szerkezetben nagyobb hangsúlyt kap a matematika és a magyar, mint az általános iskolai képzésben. A természetismereti blokk bevezetésével azonban összességében kevesebb óraszámokban tanulnak a diákok természettudományos tárgyakat, mint az általános iskola hatodik osztályában.

A harmadik ábra már nemcsak az általános iskola 7. osztályának tantárgyfelosztásával hasonlítja össze a nyolc osztályos szerkezetet, hanem a két szerkezeti típus különbségét is mutatja. Itt találhatjuk a legkisebb eltéréseket. Továbbra is az idegen nyelvi képzésben van a legfőbb különbség, és ez a hat osztályos szerkezetre is érvényes, mindkét szerkezetben az általános iskoláinál intenzívebb a nyelvi képzés. A másik különbség az, hogy a szerkezetváltó képzésben csökken a készségtárgyak szerepe az általános iskolákhoz képest.

A nyolc osztályos szerkezeten belül természettudományos tantárgyakat 3. osztályban ugyanannyi óraszámiban tanítják, mint az általános iskolában, és megszűnnek a tantárgyblokkok (mindössze csak egy iskolában van). A hat osztályos képzésen belül sincsenek tantárgyblokkok (itt is csak egy iskola tanít természetismeretet). Ebben a képzési típusban a középértéktől felfelé tér el az iskolák 38%-a a nyelvi képzés és a készségtárgyak képzése terén, és ugyanezek az iskolák térnek el lefelé a természettudományos tantárgyak heti óraszámiban.

A következő ábra már a hat osztályos szerkezet 2. évfolyamának tantárgyait hasonlítja össze az általános iskola 8. osztályának tantárgyfelosztásával. Különbség itt is csak a nyelvi képzés terén mutatkozik. A hat osztályos szerkezeten belül az előző évfolyam tantárgyfelosztásához képest csak kisebb eltéréseket találtunk. Az iskolák 24%-ában a középértéktől felfelé térnek el a nyelvoktatás, a számítástechnika és a készségtárgyak órái.

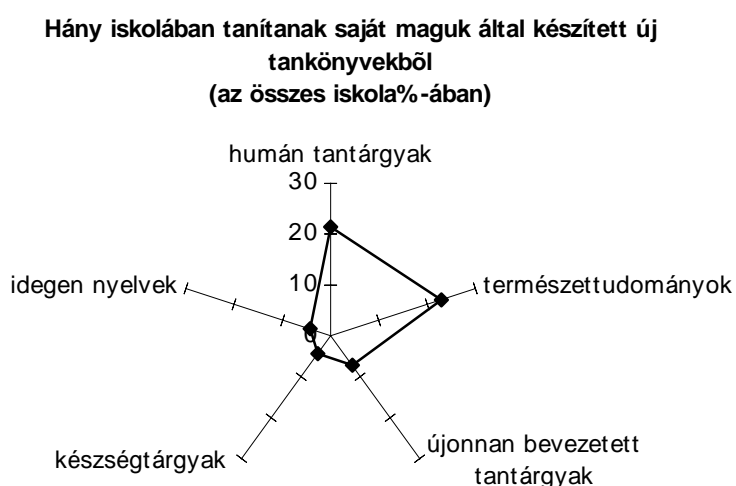
A szerkezetváltó iskolák között nagyon kevés az olyan iskola, ahol csak kétféle nyelvet tanítanak (4,3%). Az iskolák többsége (79%) 3-5 féle idegen nyelvet is oktat. A legtöbben négy félért (30%). Viszont minden hetedik iskolában hat, illetve hét nyelv közül is választhat az ott tanuló diák. A kínálaton belül az angol és a német nyelv a leggyakoribb, és az orosz a harmadik leggyakrabban oktatott idegen nyelv. Csak ezután következik a francia és a latin. Iskolatípus szerint idegen nyelvekből a legnagyobb választék a gimnáziumokban van, de csak kicsit maradnak el ettől a szakképző intézmények. Az általános iskolákban a legkisebb a kínálat. Településtípus szerint a fővárosi iskolák nyújtják a legtöbb lehetőséget (átlagosan hat nyelvet kínálnak diákjaiknak), ezután a megyeszékhelyi és a kisvárosi iskolák következnek (4 nyelv).

Összességében tehát a heti óraszámok a vizsgált évfolyamoknál nem mutatnak lényeges különbségeket a három képzési forma között, ugyanakkor egyes tantárgyak viszonylatában különbségek mutatkoznak. A legalapvetőbb különbség az idegen nyelv képzése terén mutatkozik. Mind a nyolc osztályos, mind a hat osztályos szerkezetű képzés sokkal nagyobb hangsúlyt fektet a nyelvi képzésre, mint a hagyományos általános iskola. A szerkezetváltó képzésen belül is igen nagy különbségeket tapasztalhatunk. A nyolc osztályos szerkezetnél kilenc, míg a hat osztályos szerkezetnél tizenegy féle tantárgycsoportot oktatnak.

6/5. TANKÖNYVEK

Amennyire kockázatos a tantervek terén kialakult sokszínűség működtetése egy közös rendezőelv, a kimeneti szabályozás, illetve a központi vizsgarendszer nélkül, ugyanannyira hiányzik a szakmai infrastruktúra másik eleme, az iskolák igényeit kiszolgáló tankönyvi kínálat. Jelenleg a szerkezetváltó tantervekhez képest csak a szükséges tankönyveknek egy töredéke készült el, és az iskoláktól a jövőben sem várható sokkal több. Tökéletes illúzió lenne azt várni, hogy valamennyi tantervíró iskola maga készítse el a tantárgyi terveihez illeszkedő tankönyveket. Erre a pedagógusok a tanítás mellett akkor sem lennének képesek, ha egyébként alkalmasak lennének a tankönyvírásra. Jelenleg a tankönyvhasználat terén a legteljesebb spontaneitás uralkodik, egy-egy tanár általában többféle tankönyvet is használ, és mindenki olyat használ, amelyenhez hozzájut.

Jelenleg az iskolák egy ötöde használ az új tantervekhez saját készítésű új tankönyveket.



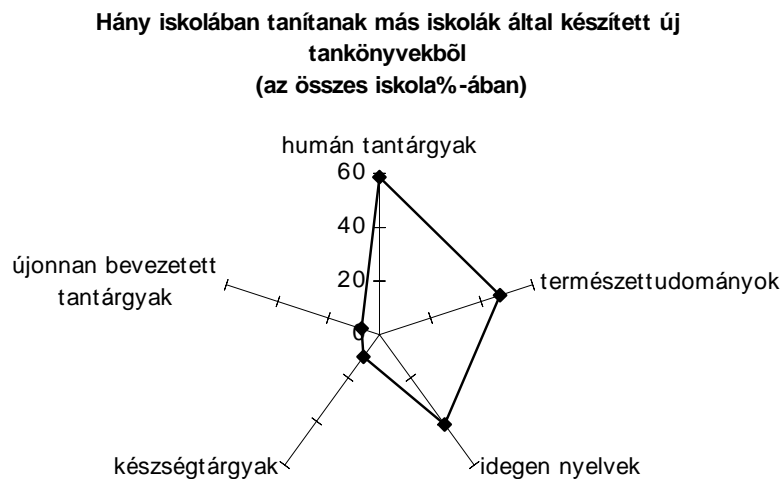
Új tankönyvek a leggyakrabban a humán és a természettudományos tantárgyakhoz készültek. Az adatok azt mutatják, hogy a 8 osztályos gimnáziumok számára lényegesen több új tankönyv készült el mind a humán mind a természettudományos tantárgyakból. (Míg a 8 osztályos gimnáziumok 36%-a használ humán tantárgyak oktatásához és 42%-a a természettudományi tárgyak oktatásához az iskola pedagógusai által elkészített új tankönyvet, ugyanez az arány a 6 osztályos gimnáziumok esetében csak 11, ill. 8%.)

Ugyancsak jelentős különbségeket fedezhetünk fel a tankönyvellátottságban az iskolák presztízse szerint. Míg az országos hírű iskolák 41%-ában a humán tárgyakhoz és 42%-ában a természettudományi tárgyakhoz használnak saját készítésű tankönyveket, addig a közepes presztízssű iskolákban ez az arány mindössze 11, ill. 17%.

Ugyancsak szoros összefüggés mutatkozik a saját készítésű tankönyvek használata és a szerkezetváltás bevezetésének időpontja között. Míg az 1990-ben szerkezetváltást indító iskolák 33%-a használ saját készítésű tankönyveket a humán tárgyak és 50%-a a természettudományos tárgyak oktatásához, addig az 1993-ban szerkezetváltásba fogott iskolák esetében ez az arány csak 15, ill. 10%. Ennek valószínűleg az a magyarázata, hogy csak azokban az iskolákban volt idő a tantervekhez szükséges tankönyvek megírására, amelyek már évekkal ezelőtt belefogtak a szerkezet átalakításába.

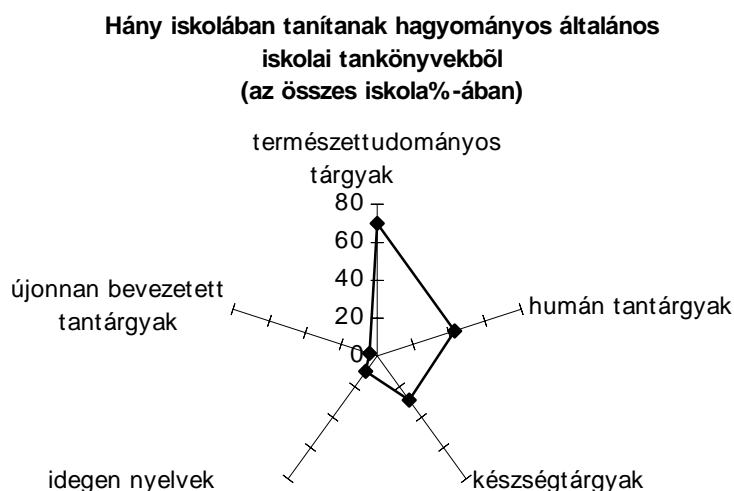
Ugyanezek a különbségek megmutatkoznak abban is, hogy hány ilyen tankönyvet használnak az iskolák. Egy iskola átlagosan 4 saját készítésű tankönyvet használ. A 8 osztályos gimnáziumok jobb tankönyvellátását jelzi, hogy míg az ilyen iskolákban átlagosan 4 saját készítésű tankönyvet használnak, a 6 osztályosokban csak egyet. Az iskola presztizsének szerepét pedig az bizonyítja, hogy míg a közepes presztizsű iskolákban átlagosan 3 ilyen tankönyvet használnak, az országos hírűekben átlagosan öt ilyen tankönyv áll rendelkezésre. A szerkezetváltás bevezetésének időpontja sem mellékes. Erre utal, hogy az 1990-ben induló szerkezetváltó iskolák átlagosan 6 saját készítésű tankönyvből tanítanak, az 1993-ban induló iskolákban viszont átlagosan csak 2 ilyen tankönyv áll rendelkezésre.

Új tankönyveket természetesen csak azok az iskolák készítettek, amelyek maguk állították össze a tanterveiket, a szerkezetváltó iskolák viszonylag jelentős csoportja más iskoláktól átvett tanterveket alkalmaz, és az ezekhez illeszkedő tankönyvekből tanít.



Mások által készített új tankönyveket az iskolák fele használ a szerkezetváltó osztályokban, vagyis lényegesen többen, mint saját készítésűeket. Ebben a tekintetben sem a bevezetett modell sem az iskolák presztízse szempontjából nem tapasztalunk karakteres eltéréseket. Mindössze annyi állapítható meg, hogy azokban az iskolákban használnak kevesebb ilyen tankönyvet, amelyekben korábban tértek át a szerkezetváltásra és azokban használnak többet, amelyek később kezdték el a szerkezetváltást. Ennek feltehetően az az oka, hogy míg a korábban kísérletezni kezdő iskolák még rá voltak kényszerítve saját tankönyvek elkészítésére, a későbbben kezdők már nagyobb eséllyel hozzájuthattak más iskolák által készített új tankönyvekhez is. Az átlagosnál több ilyen tankönyvet (5) használnak az 1993-ban szerkezetet váltó iskolák, és az átlagosnál kevesebbet (3) a szerkezetváltó kísérletet 1990-ben elindított iskolák.

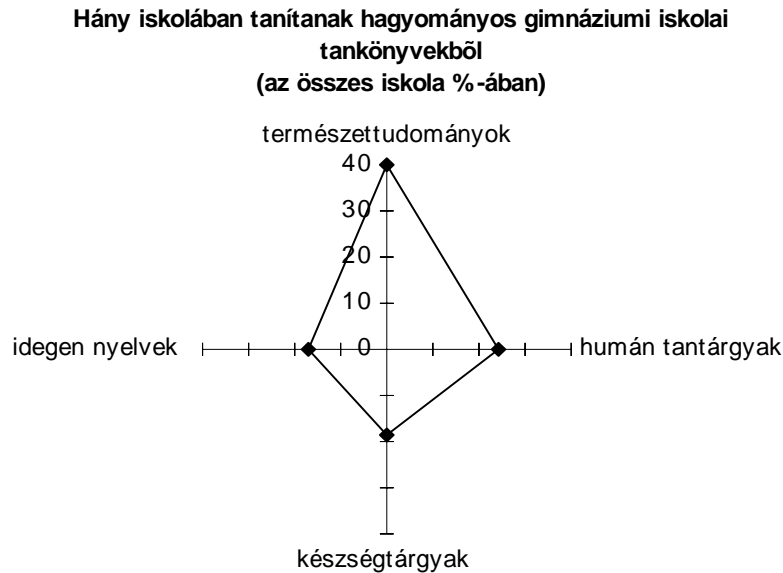
Az újonnan elkészült tankönyvek azonban messze nem elégítik ki a szerkezetváltó iskolák tankönyv-szükségletét. Az iskolák többsége arra kényszerül, hogy jó néhány tantárgyból hagyományos általános iskolai tankönyveket is használjon.



Az adatokból az derül ki, hogy a szerkezetváltó iskolákban a hagyományos általános iskolai tankönyveket elsősorban a természettudományos tárgyak oktatásához használják. De ilyen tankönyveket használ az iskoláknak majdnem a fele egyes humán tantárgyak oktatásához is. Ebben a tekintetben a 6 osztályos és a 8 osztályos gimnáziumok között nincs figyelemre méltó eltérés, de nem azonos a helyzet a különböző presztízszű iskolák esetében. Míg az országos hírű iskolák közül 24% használ a humán tantárgyak és 53% a természettudományos tárgyak tanításához hagyományos általános iskolai tankönyveket, ugyanez az arány a közepes presztízszű iskolák esetében 44, ill. 72%.

A szerkezetváltó iskolák átlagosan 4 hagyományos általános iskolai tankönyvet használnak az oktatás során. Ebben a tekintetben az iskolák között semmilyen szempontból nem mutatkozik eltérés.

Hagyományos gimnáziumi tankönyveket is használnak az oktatáshoz a szerkezetváltó iskolák majdnem felében a természettudományi tárgyak oktatásához és majdnem egynegyedében a humán tantárgyak oktatásához is.

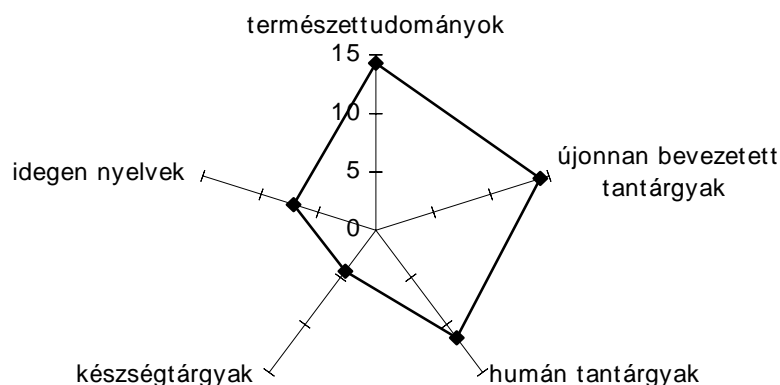


Mind a humán tantárgyakhoz (36%) mind a természettudományi tantárgyakhoz (47%) az átlagnál gyakrabban használnak hagyományos gimnáziumi tankönyveket a 6 osztályos gimnáziumok.

Az általunk vizsgált szerkezetváltó iskolák iskolánként átlagosan 3 féle hagyományos gimnáziumi tankönyvet használnak. Az átlagnál több (iskolánként 5) ilyen tankönyvet használnak az országos hírű iskolák.

Viszonylag kevés esetben (mindössze két iskolában) fordult elő, hogy a szerkezetváltó iskolákban hagyományos szakközépiskolai tankönyvekből is tanítottak. Ennél lényegesen gyakoribb, hogy a megfelelő tankönyvek hiányát házi sokszorosítással próbálják pótolni a pedagógusok. Ez a módszer az iskoláknak valamivel több mint egy tizedében terjedt el, főként a természettudományi tantárgyak, az újonnan bevezetett tantárgyak és a humán tantárgyak esetében.

**Hány iskolában tanítanak sokszorosított jegyzetektől
(az összes iskola%-ában)**

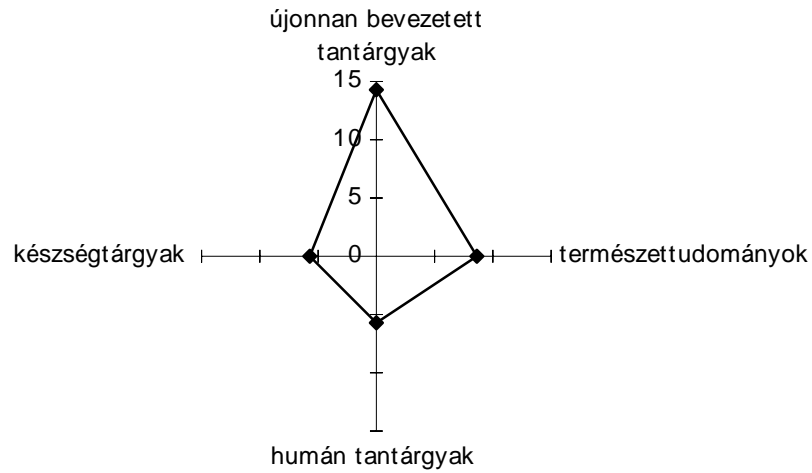


Azt tapasztaljuk, hogy minél magasabb presztízstű az iskola, annál gyakrabban folyamodik a tankönyvpótló jegyzetek alkalmazásához. Az országos hírű iskolák 18%-ában alkalmazzák ezt a megoldást a humán tantárgyak és 41%-uk esetében a természettudományi tantárgyak tanításához.

Fénymásolt jegyzeteket iskolánként átlagosan egy tantárgy oktatásához használnak. Ebben a tekintetben nincsenek lényeges eltérések az iskolák között.

Annak ellenére, hogy a szerkezetváltó osztályokban a pedagógusok a legkülönbözőbb tankönyveket használják fel az oktatáshoz, elég sok olyan iskola akad, amelyben bizonyos tantárgyak oktatásához egyáltalán nem használnak tankönyveket. Az adatokból az derül ki, hogy ez a leggyakrabban az újjonnan bevezetett tantárgyak (számítástechnika, társadalomismeret, stb.) esetében fordul elő.

**Hány iskolában hiányzik tankönyv a szerkezetváltó
osztályok oktatásához
(az összes iskola%-ában)**



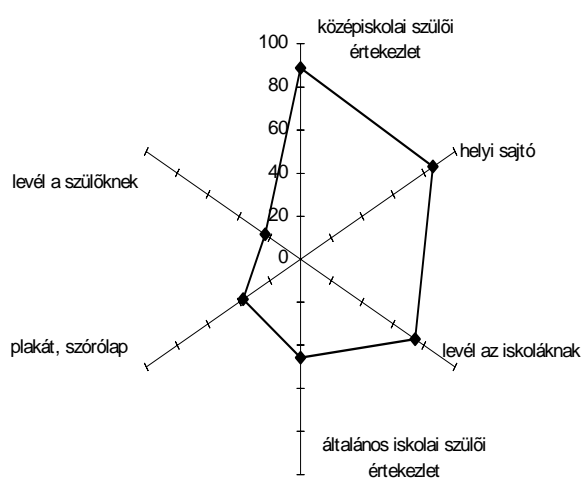
Iskolánként átlagosan egy tantárgyat oktatnak tankönyv felhasználása nélkül. Ez az átlagosnál gyakrabban (2-3 tantárgy esetében) fordul elő a kisvárosi iskolákban, a viszonylag alacsony presztizsű iskolákban és azokban az iskolákban, amelyek viszonylag későn (1993-ban) kezdték el a szerkezetváltást.

A szerkezetváltó iskolák többsége tudatában van a szakmai infrastruktúra hiányából adódó bizonytalanság kockázatainak. Az általunk megkérdezett igazgatók szerint a szerkezetváltó iskolák jelenleg mind a tantervek tartama, mind a hozzájuk kapcsolódó követelményrendszer, mindpedig a tankönyvszükséglet biztosítása terén tökéletesen magukra hagyva, a teljes bizonytalanság állapotában érzik magukat.

7. FELVÉTELI SZELEKCIÓ

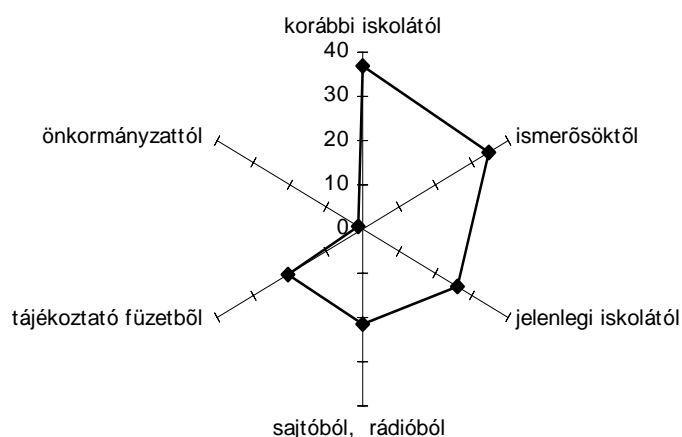
Az adatok azt mutatják, hogy a szerkezetváltásba kezdő iskolák mindent megtettek annak érdekében, hogy vállalkozásuk híre eljusson a szülőkhöz. A legtöbb iskola szülői értekezletet hívott össze, tudósítást adott a helyi sajtóban, és levélben is értesítette az általános iskolákat az új szerkezetű osztályok indításáról. Az iskolák egy kisebb hányada ezen felül az általános iskolákban is összehívta a szülőket, plakátokat és szórólapokat készített, sőt levelet írt a szülőknél az új szolgáltatásról.

**Milyen módon adtak tájékoztatást az új szerkezetű oktatás bevezetéséről
(az összes iskola %-ában)**



Megkérdeztük a szülőket arról is, hogy honnan értesültek a szerkezetváltó osztályok indításáról.

**Honnan értesült a szülő az új szerkezetű képzésről
(az összes szülő %-ában)**



A válaszokból az derül ki, hogy a legfőbb tájékozódási forrást az általános iskolák és az informális kapcsolatok jelentették. Az információáramlás útja természetesen településenként változó. Míg a nagyvárosokban jelentős szerephez jutnak a kommunikációs eszközök, és az iskolák által megjelentetett tájékoztató füzetek, a kisebb településeken inkább a közvetlen, informális kapcsolatoknak van jelentőségük. A tájékozódás módja társadalmi réteghelyzettől is függ. Míg a diplomás szülők esetében a közvetlen ismerősök szerepe felértékelődik (46%-ukhoz jutott el ilyen módon az új lehetőségek híre), az alacsonyabb iskolázottságúak ritkábban jutottak személyes ismerőseik útján információkhoz (26%).

Részben a szerkezetváltást kísérő hatékony propagandának volt köszönhető, hogy a meghirdetés első évében valamennyi szerkezetváltó osztályba nagy volt a túljelentkezés. Az új szerkezetű képzésben a szülők elsősorban egy újfajta pedagógiai szolgáltatást láttak, és azt remélték, hogy ennek a minősége meghaladja a korábbi. Másrészt vonzó lehetőségnek kínáltak számukra az is, hogy már a gyerek 10-12 éves korában megoldhatják a középiskolai továbbtanulás problémáját, és később nem kell majd azért aggódniuk, hogy bejut-e a választott középiskolába.

A szerkezetváltó képzés második évére azonban nagyon sok helyen kiderült, hogy az iskolák túlbecsülték a szerkezetváltó képzésre vonatkozó szülői igényeket. Miután az iskolák a hagyományos szerkezetű osztályukat is megőrizték, és miután az általános iskolai pedagógusok szabályos ellenpropagandát folytattak a szerkezetváltó iskolákkal szemben, nagyon sok szülő gondolta úgy, hogy megvárja a gyerek 14 éves korát, és csak akkor írattja be középiskolába.

A szerkezetváltó iskolák számának gyarapodásával az igazgatók beszámolóí szerint is évről évre fokozatosan növekedett a jelentkezők számához képest a felvettek aránya. Ez a tendencia valamennyi iskolatípus esetében megfigyelhető. Míg a szerkezetváltás első éveiben (amikor még csak kísérleti jelleggel folyt ilyen oktatás) az iskolák a jelentkezők alig egyharmadát tudták felvenni, a legutolsó tanévben már a jelentkezőknek több mint a fele bejutott a szerkezetváltó osztályokba. Ez a tendencia valamennyi iskolatípus esetében megfigyelhető, ill. ebben a tekintetben nincsenek lényeges különbségek az iskolatípusok között.

*A szerkezetváltó iskolákba felvettek aránya évenként iskolatípus szerint
(a jelentkezők %-ában)*

iskolatípus	1991	1992	1993	1994
gimnázium	27,6	31,9	42,8	50,6
gimnázium és szakközépiskola	-	40,9	43,8	49,1
gimnázium és általános iskola	-	43,9	54,3	56,9

Településtípusonként már sokkal látványosabb eltérést tapasztalunk. Amellett, hogy látszik, hogy mindenütt évről évre növekszik a felvettek aránya, az is egyértelmű, hogy ez a tendencia nem egyformán érinti a különböző településeken lévő iskolákat.

Míg a nagyvárosi szerkezetváltó iskolákban az utolsó vizsgált tanévben is közel háromszoros volt a túljelentkezés, a kisebb városok iskolái már a jelentkezők felét, a kisvárosok iskolái pedig majdnem a jelentkezők háromnegyed részét felvették. Ez utóbbiaknak tehát már igen korlátozott lehetőségeik nyíltak a szelekcióra.

A szerkezetváltó iskolákba felvettek aránya évenként településtípus szerint (a jelentkezők %-ában)

település	1991	1992	1993	1994
Budapest	15,0	11,3	20,9	30,5
megyeszékhely	-	35,7	38,3	37,9
város	19,6	38,5	46,1	49,9
kisváros	-	46,1	61,7	70,2

A bevezetett szerkezeti modellek szerint lényegesen kisebb változást tapasztalunk, mint településtípusok szerint. A felvettek arányának a növekedése mindkét modell esetében megfigyelhető, de az is látszik, hogy a 8 osztályosok esetében minden évben szigorúbb volt a szelekció, mint a 6 osztályos változatban.

A szerkezetváltó iskolákba felvettek aránya évenként szerkezeti modell szerint (a jelentkezők %-ában)

modell	1991	1992	1993	1994
8 osztályos	36,1	33,9	48,6	46,7
6 osztályos	-	42,1	42,4	55,1

A felvételi arányok és az iskolák presztizsének összefüggéséből pedig azt olvashatjuk ki, hogy bár valamennyi szerkezetváltó iskolában növekedett a felvettek aránya, a növekedés mértékét az iskola presztizse erősen befolyásolta. Míg a nem túl magas presztizsű iskolákban a felvettek aránya a legutóbbi tanévben már túlhaladta a jelentkezők kétharmadát, az országos hírű iskolákban még manapság is alig több mint a jelentkezők egyharmada jut be a szerkezetváltó osztályokba.

A szerkezetváltó iskolákba felvettek aránya évenként az iskolák presztizse szerint (a jelentkezők %-ában)

presztizs	1991	1992	1993	1994
közepes	-	43,3	63,6	69,6
magas	-	35,0	40,1	44,1
országos hírű	-	31,7	31,9	38,0

Összefoglalóan tehát azt mondhatjuk, hogy a szerkezetváltó iskolákban a jelentkezőkhöz képest fokozatosan nőtt a felvettek aránya, és a legutóbbi tanévben komoly szelekcióra már csak a nagyvárosi magas presztizsú iskolákban nyílt lehetőség.

A jelentkezők számának a drasztikus csökkenése elsősorban a kisvárosi, "közepes" presztizsú szerkezetváltó gimnáziumokat érintette. Ez a jelenség arra utal, hogy a szerkezetváltó iskolák képzési kínálata elsősorban az értelmiségi és középosztályi családok gyerekeinek szól, és a kisebb településeken azért csökkent egy-két év után olyan drasztikusan a jelentkezők aránya, mert egyszerűen nincs tartósan elegendő számú "fogyasztója" ennek a képzési formának.

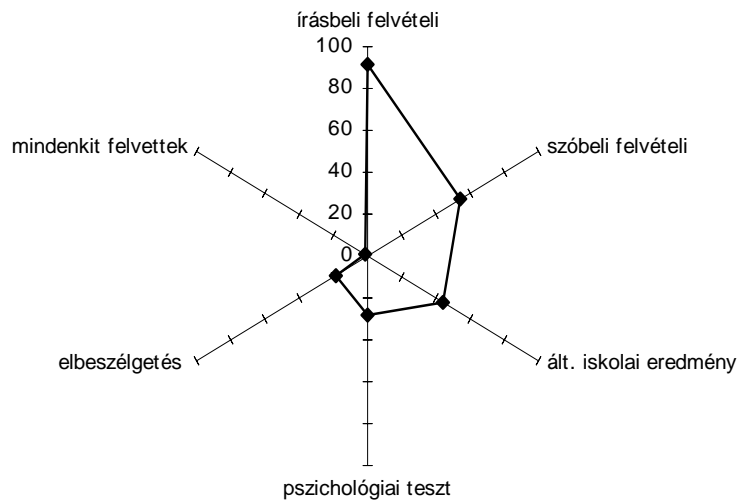
A szerkezetváltó iskolák meglehetősen nagy csalódottsággal nyugtázzák a kínálatuk iránti érdeklődés lelohadását. A jelentkezők számának a csökkenése ugyanis azzal a következménnyel jár, hogy nem működtethetők tovább azok a szigorú szelekciós eljárások (felvételi vizsgák) sem, amelyekkel a képzést elkezdték. Ennek pedig az a következménye, hogy az iskoláknak az az aspirációja, hogy a szerkezetváltás útján váljanak a magasabb színvonalú képzés ill. az elitképzés színhelyévé, a kisebb települések alacsony presztizsú gimnáziumaiban nem váltható valóra.

A jóhírű budapesti és a megyeszékhelyi iskolák esetében merőben más a helyzet. Itt a szerkezetváltó iskolák kínálatára (ha nem is az adott körzetből, vagy kerületből) permanens igény mutatkozik, a jelentkezők száma még a 3-4. évben is sokszorosa a felvehetőeknek. Ennek megfelelően folyamatosan igen szigorú felvételi szelekciót alkalmaznak, amelyen csak a legjobb tanulóknak és a legjobb képességű gyerekeknek sikerül átjutniuk. Így ezeknek az iskoláknak minden esélyük megvan arra, hogy folyamatosan megőrizsék az iskola gyereklétszámát, színesítsék a település iskolakínálatát, és valóban az elitoktatás színvonalas műhelyévé váljanak.

7/1. A SZELEKCIÓ MÓDJA

Ahhoz képest, hogy a legutóbbi tanévben átlagosan a jelentkezőknek már több mint a felét felvették a szerkezetváltó iskolákba, az igazgatók beszámolóí szerint az iskolák többsége rendkívül szigorú felvételi vizsgákat tartott. Szinte minden iskolában tartottak írásbeli felvételit, az iskolák több mint felében szóbeli vizsgát is, és az iskolák több mint egynegyede pszichológiai tesztekkel is vizsgálta a jelentkezőket. Az általános iskolai eredményeket az iskoláknak alig a fele tekintette mércének, ami arra utal, hogy a többi középiskola nem bízott meg az általános iskolák értékelési eljárásaiban.

**A szelekció módszerei a szerkezetváltó iskolákban
(az összes iskolák %-ában)**



Az általános iskolai eredményeket az átlagosnál valamivel gyakrabban (50%) vették figyelembe a felfelé építkező általános iskolák. Ez valószínűleg azért történt így, mert ezek az iskolák főként a saját tanulóikat iskolázzák be a szerkezetváltó osztályokba.

Az átlagosnál gyakoribb (64%) volt a szóbeli vizsga a tiszta típusú gimnáziumokban. Ugyancsak a gimnáziumok alkalmazták az átlagosnál gyakrabban a pszichológiai tesztek (31%) is.

Az általános iskolai eredményeket főként a kisebb települések iskolái vették figyelembe (50%). Szóbeli vizsgákat viszont a budapesti iskolák tartották a leggyakrabban (75%).

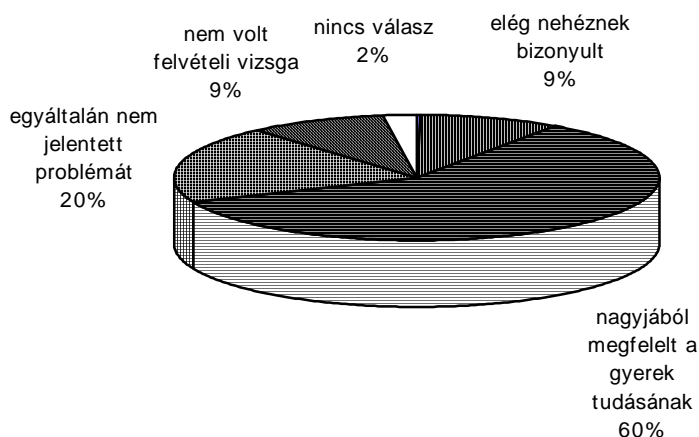
Az általános iskolai eredményeket az átlagosnál gyakrabban vették figyelembe a 6 osztályos gimnáziumok (60%), míg a 8 osztályosoknál ez igen ritkán (28%) fordult elő. A 8 osztályos gimnáziumok viszont az átlagosnál gyakrabban tartottak szóbeli vizsgákat (66%), és pszichológiai tesztek is gyakrabban (44%) alkalmaztak mint a 6 osztályosok (16%).

Minél alacsonyabb presztizsű volt az iskola, annál inkább beérték az általános iskolai bizonyítvány alapján történő szelekcióval (61%). És minél magasabb presztizsű volt az iskola, annál gyakrabban alkalmaztak szóbeli felvételi vizsgát (59%), és pszichológiai tesztek (32%).

Összefoglalóan tehát azt mondhatjuk, hogy minél nagyobb volt a túljelentkezés egy-egy szerkezetváltó iskolába (ld. nagyvárosi és a magas presztizsű iskolák), annál gyakoribb volt, hogy a felvételi kérelmek elbírálásánál nem érték be az általános iskolai eredményekkel, hanem saját, több fázisból álló (írásbeli, szóbeli, pszichológiai teszt) szelekciós módszereket vettek igénybe.

Az általunk megkérdezett szülőknek mindössze a 9%-a mondta azt, hogy nem felvételizett a gyereke a szerkezetváltó osztályba. A legtöbb esetben szigorú felvételi vizsga előzte meg a bejutást. Ennek ellenére a szülők többsége nem találta nehéznek a gyerek számára a felvételit.

Mi a véleményük a szülőknek a felvételi vizsgákról

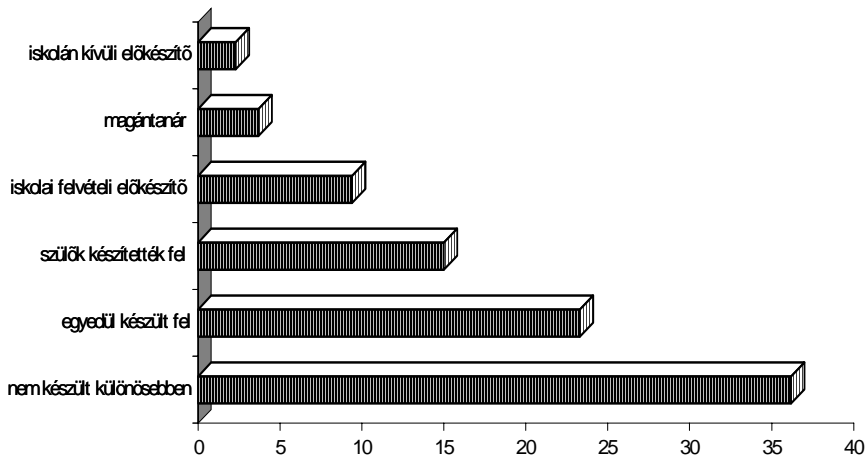


Az átlagosnál gyakrabban fordult elő, hogy nem kellett felvételi vizsgát tenni a kisvárosi (26%) iskolák esetében, és az átlagosnál ugyancsak gyakrabban (14%) lehetett bejutni felvételi nélkül a 6 osztályos gimnáziumokba is. A 8 osztályos gimnáziumok azonban nemcsak gyakrabban rendeztek felvételi vizsgát, de szigorúbb felvételi vizsgákat is tartottak a 6 osztályosoknál. (Míg a 6 osztályos kisművelőiskolák szüleinek csak a 8%-a vélte úgy, hogy a felvételi elég nehéz volt a 8 osztályos gimnáziumokban a szülők 12%-ának volt ugyanez a véleménye.) Az átlagosnál gyakoribb volt viszont (29%), hogy nem kellett felvételi vizsgát tenniük azoknak a gyerekeknek akik ugyanabban az iskolában maradtak, csak szerkezetváltó osztályba kerültek át.

A szülőknek a felvételi vizsgákról alkotott véleménye nem független attól, hogy hányadikos jelenleg a gyerekük. Minél közelebbi élmény még a vizsga, annál gyakoribb, hogy a szülők nehéznek vélik.

Arra a kérdésre, hogy hogyan készült fel a gyerek a felvételi vizsgára, a szülők a következőket válaszolták.

Hogyan készült fel a gyerek a felvételre (az összes szülő %-ában)



A szülők válasza szerint a gyerekek több mint egyharmada nem készült különösebben a felvételi vizsgára, és majdnem egynegyede úgy készült fel, hogy ehhez nem kapott semmilyen külső segítséget. Ha volt segítség, ez a leggyakrabban a szülőket vagy iskolai felvételi előkészítőt jelentett. Viszonylag kevés esetben került sor arra, hogy magántanárt fogadtak a szülők annak érdekében, hogy bejusson a gyerek a szerkezetváltó osztályba.

Minél magasabb a szülők iskolázottsága, annál gyakoribb volt, hogy maguk készítették fel a gyereket a felvételi vizsgára. Ez a helyzet a diplomás szülők 26%-ával, míg az alacsonyabb iskolázottságú szülők 5%-ával esett meg. Ugyanakkor a gyerekek önálló, segítség nélküli felkészülése több mint háromszor olyan gyakori (35%) az alacsonyabb iskolázottságú, mint a diplomás szülők családjában (11%).

7/2. A SZELEKCIÓ EREDMÉNYE

A felvételi szelekció eredményessége elsősorban a gyerekek tanulmányi eredményein mérhető. A szerkezetváltó iskolák mind a négy évben átlagosan 4,5-4,6-es tanulmányi átlaggal vették fel a jelentkezőket. Az eredmények azonban iskolánként elég jelentősen eltértek. A legutolsó évben már 4,1-es átlaggal lehetett bekerülni a szerkezetváltó általános iskolákba, valamivel gyengébbek voltak a felvételi átlagok a 6 osztályos gimnáziumokban is (4,4), és ugyancsak 4,4-es átlaggal lehetett bekerülni az alacsonyabb presztizsű szerkezetváltó iskolákba.

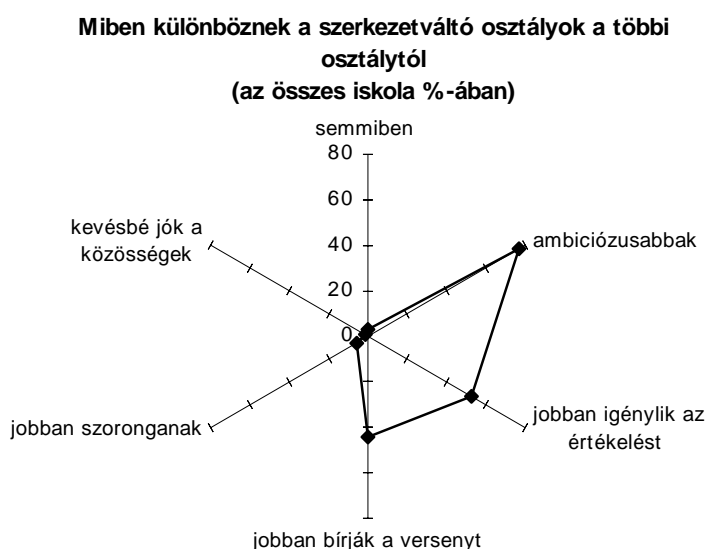
A szerkezetváltó osztályok tanulmányi eredményei mindenütt visszaigazolják a szigorú felvételi szelekciót.

Átlagos tanulmányi eredmények az iskolákban

hagyományos gimnáziumi osztályok	átlag	általános iskolai osztályok	átlag	szervezetváltó osztályok	átlag
I.	3,8	V.	3,8	I.	4,4
II.	3,7	VI.	3,7	II.	4,3
III.	3,8	VII.	3,7	III.	4,1
IV.	3,9	VIII.	3,6	IV.	4,2

Az ugyanazon iskolák különböző osztályaiban mért tanulmányi teljesítmények azt mutatják, hogy a szervezetváltó iskolák felvételi szelekciója abban a tekintetben mindenképpen sikeres volt, hogy a szervezetváltó osztályok tanulói valamennyi osztályban lényegesen jobb tanulmányi eredményeket produkálnak, mint ugyanezeknek az iskoláknak a hagyományos szerkezetben oktatott tanulói.

Amikor azt kérdeztük az iskolák igazgatóitól, hogy miben különböznek a szervezetváltó osztályok az iskola többi osztályától, mindössze 3%-uk mondta azt, hogy semmiben.

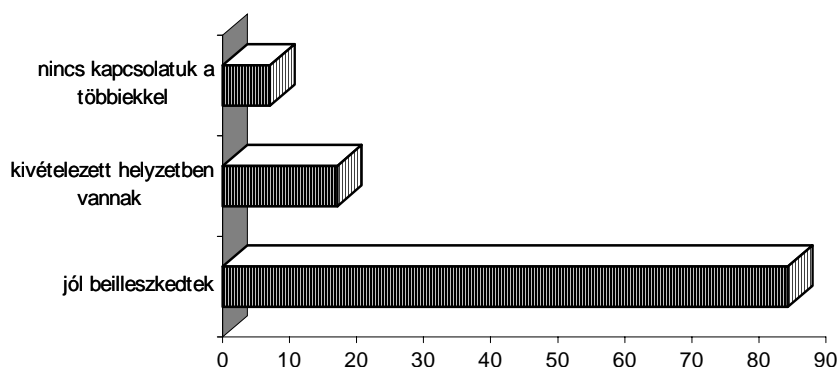


A válaszok szerint az igazgatóknak az a benyomásuk ezekről az osztályokról, hogy teljesítményelvűbbek a többinél (ambiciózusabbak, jobban igénylik az értékelést, jobban bírnak a versenyhelyzetet). A teljesítményelvűséggel gyakran együtt járó negatív jellemzőket (szorongóbbak, kevésbé jó közösségek) az igazgatóknak csak egy töredéke említett. Ezek a vélemények azt tükrözik, hogy a szervezetváltó osztályok az átlagnál jobban megfelelnek az iskolák elvárásainak, ill. az átlagnál inkább képesek alkalmazkodni azokhoz a követelményekhez, amelyeket az iskola velük szemben támaszt.

Az igazgatók benyomásai nem függetlenek attól, hogy milyen iskolákat vezetnek. Az előbb felsorolt pozitív tulajdonságokat azok az igazgatók említik a leggyakrabban, akik a volt általános iskolák, a kisvárosi iskolák és a viszonylag alacsony presztizsű iskolák "átlagos" osztályaihoz viszonyítva értékelik a szerkezetváltó osztályokat.

Amikor a szerkezetváltó osztályok tanulóinak iskolai beilleszkedéséről faggattuk az igazgatókat, akkor is inkább pozitív tapasztalatokról számoltak be.

**Hogy sikerült a tanulók beilleszkedése az igazgatók szerint
(az összes iskola %-ában)**



Az igazgatók nagy többsége véli úgy, hogy a szerkezetváltó osztályok tanulói jól beilleszkedtek az iskola egészébe, alig egy ötödük látja úgy, hogy kivételezett helyzetet élveznek az iskolán belül, és csak az igazgatók egy töredéke tapasztalja, hogy elszigetelődtek a többiektől, nincs igazán kapcsolatuk az iskola többi osztályával.

A szerkezetváltó iskolák közül főként a kisvárosi és az alacsonyabb presztizsű iskolákban fordul elő, hogy a szerkezetváltó osztályok kivételes elbánásban részesülnek. Ugyanazokat az iskolákat jellemzi ez a helyzet, amelyekben a szerkezetváltó osztályoknak a tanulói társadalmi származásukat és magatartásukat illetően is a leginkább különböznek az iskola többi tanulójától.

Annak érdekében, hogy kiderüljön, mire jó a szigorú felvételi szűrő, ill. milyen gyerekeket szeretnének bejuttatni ezzel a módszerrel a felvételiztetők az iskolákba, megkérdeztük az iskolák igazgatóit arról is, hogy miben különböznek a szerkezetváltó osztályokba felvett tanulók az iskolák többi tanulójától. Az igazgatóknak mindössze egy töredéke mondta azt, hogy semmiben. A legtöbben többféle különbséget is felsoroltak.

A legtöbb eltérés a gyerekek képességeire és a tanuláshoz való viszonyára, motiváltságára vonatkozott. Viszonylag kevesen fedeztek fel különbségeket a gyerekek konformitásában (magatartás, szorgalom) és még kevesebben látják úgy, hogy más fajta családokból jönnek, mint egyéb osztályokba járó társaik.

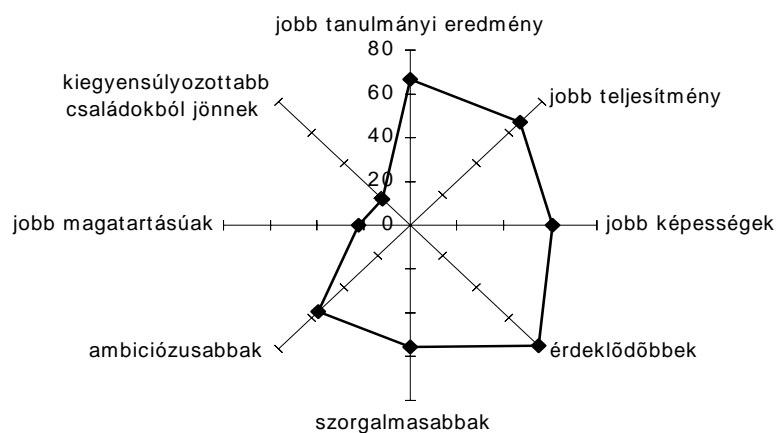
*Miben különböznek a szerkezetváltó osztályok tanulói
(az összes iskola %-ában)*

különbségek*	N	%
semmilyen	5	7,1
érdeklődőbbek	55	78,6
ambiciózusabbak	42	60,0
jobb teljesítményűek	39	55,7
jobb képességeik	39	55,7
jobb tanulmányi eredményűek	36	51,4
szorgalmasabbak	24	34,3
jobb magatartásúak	8	11,4
kiegyensúlyozottabb családból jönnek	10	14,3
tehetősebb családból jönnek	1	1,4

*a megadott válaszlehetőségek közül több is választható volt

Az igazgatók a leggyakrabban a közepes presztizsű iskolákban fedeztek fel különbségeket. Vagyis ezeknek az iskoláknak kétségtelenül sikerült megvalósítaniuk, hogy a szerkezetváltás bevezetésével elsősorban a képességeket és a tanulási motiváltságot illetően pozitív változást érjenek el tanulói összetételében

**Miben különböznek a közepes presztizsű iskolák szerkezetváltó osztályainak tanulói
(a közepes presztizsű iskolák %-ában)**

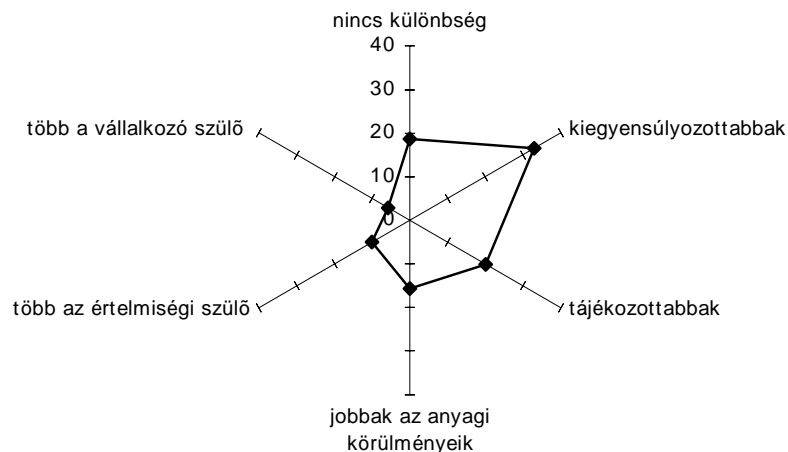


A szerkezetváltó iskolák szelektációs mechanizmusai azonban nemcsak a gyerekek teljesítményének és képességeinek a szűrésére voltak hatással, anélkül, hogy az iskolák ezt tervezték volna, egyéb következményeket is hoztak az iskolák tanulói összetételében. Az általunk vizsgált szerkezetváltó iskolák összes tanulói közül a fiúk aránya 38%. Ugyanezeknek az iskoláknak a szerkezetváltó osztályaiban viszont a fiúk aránya 56%-ra emelkedett. Különösen jelentősen megemelkedett a fiúk aránya a kisvárosi iskolákban (35%-ról 60%-ra), a 6 osztályos gimnáziumokban (37%-ról 59%-ra), és a "közepes" presztizsű iskolákban (38%-ról 57%-ra). Vagyis ezekben az iskolákban a felvételi szelekció a fiúknak kedvezett a lányokkal szemben.

Nem maradt hatástalan a felvételi szűrő a gyerekek lakóhelyi összetételére sem. A vizsgált iskolákban a helybenlakó gyerekek aránya átlagosan 64% volt, a bejáróké 21%, és a kollégistáké 14%. Ugyanezekben az iskolákban a szerkezetváltó osztályok tanulóinak már a 72%-a volt helybenlakó, 22%-a bejáró és mindössze 5%-a kollégista. Vagyis a felvételi szelekció úgy működött, hogy jelentősen megnövelte a helybenlakó és jelentősen csökkentette a kollégista gyerekek arányát.

A kérdőíveken megkérdeztük az iskolák igazgatóit, arról is, hogy véleményük szerint miben különböznek az új szerkezetű osztályok tanulóinak a szülei a többi tanulóétól. Az igazgatóknak alig egy ötöde látta úgy, hogy semmilyen különbség nem tapasztalható a két szülő-csoport között. Többségük többféle pozitív irányú eltérést is megjelölt. Az összképből az derül ki, hogy a szerkezetváltó osztályok tanulóinak a szülei nem annyira társadalmi réteghelyzetük és anyagi körülményeik tekintetében térnek el a többi szülőtől, inkább társadalmi közérzetüket és a világhoz való viszonyukat illetően.

**Miben különböznek a szülők
(az összes iskola %-ában)**



Az átlagosnál gyakoribb, hogy semmilyen különbséget nem találnak az igazgatók a kétféle szülő-csoport között az eredetileg is gimnáziumként működő iskolákban (24%), és az átlagosnál ritkább ugyanez (7%) azokban az iskolákban, amelyek korábban általános iskolaként működtek. Ugyanezeknek az iskoláknak az igazgatói viszont az átlagosnál gyakrabban (29%) látják úgy, hogy a szerkezetváltó osztályok tanulóinak a szülei a többiekénél jobb anyagi körülmények között élnek, és ugyanezekből az iskolákból az igazgatóknak majdnem a fele (43%) nyilatkozott úgy, hogy "kiegyensúlyozottabbak" a többi szülőnél.

Töbnyire a kisvárosi iskolák igazgatói látják úgy, hogy a szerkezetváltó osztályokhoz tartozó szülők között az átlagosnál több az értelmiségi foglalkozású (15%). És közülük említették a legtöbben (35%) azt a különbséget is, hogy ezek a szülők "tájékozottabbak" a többiekénél.

A 8 osztályos gimnáziumok szigorúbb felvételi rendszerével lehet összefüggésben, hogy az ilyen iskolák igazgatói ritkábban (16%) látják úgy, hogy a szerkezetváltás semmilyen változást nem hozott a szülők összetételében, mint a 6 osztályosok (21%), a 8 osztályos gimnáziumok igazgatóinak 19%-a szerint az új szerkezetű osztályokhoz több értelmiségi szülő tartozik, és az igazgatók 41%-a szerint a szülők kiegyensúlyozottabbak az átlagnál.

Ehhez hasonlóan vélekednek a "közepes" presztizsű szerkezet-váltó iskolák igazgatói is. (17%-uk szerint a szerkezetváltó osztályokban több az értelmiségi szülő, 39%-uk szerint kiegyensúlyozottabbak az átlagnál, és 28%-uk mondta azt, hogy tájékozottabbak az átlagos szülőknél.)

Összefoglalóan tehát azt mondhatjuk, hogy a szerkezetváltó osztályok beindítása a szülők összetételében az igazgatók szerint elsősorban a korábbi általános iskolák, a kisvárosi iskolák és a viszonylag alacsony presztizsű iskolák esetében hozott pozitív változást.

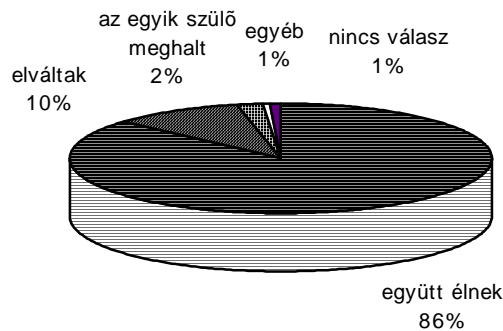
7/3. A CSALÁDOK JELLEMZŐI

Az iskoláktól ill. az igazgatóktól igyekeztünk adatokat gyűjteni a szerkezetváltó osztályok tanulóinak társadalmi összetételéről is, de ez a törekvésünk az esetek nagy részében nem járt sikerrel. Az iskolák vagy nem rendelkeznek erre vonatkozóan megbízható adatokkal, vagy nem szívesen teszik ezeket hozzáférhetővé külső érdeklődők számára. Lényegében ez indokolta, hogy egy kisebb (de az iskolák jellegzetességeit reprezentáló) mintát kiválasztva kérdőíves adatfelvételt folytassunk a szülők körében. Így a szerkezetváltó osztályok tanulóiról a legilletékesebbektől, a szülőktől származó adatok is rendelkezésünkre állnak.

A szerkezetváltó osztályok tanulóinak családjai átlagosan 4 főből állnak. A családi együttélésre vonatkozó adatok azt bizonyítják, hogy a szülők az esetek többségében együtt élnek, mindössze 11% az elvált szülők aránya, és 2% az olyan család, ahol valamelyik szülő meghalt. (Összehasonlításul talán érdemes megjegyezni, hogy ugyanebből az évből származó adataink szerint a szakmunkástanulók 73%-a élt mindkét szülőjével együtt, 18%-uk élt elvált szülőkkel és 8%-uk családjából hiányzott haláleset miatt az egyik szülő.⁵)

⁵ Szakmunkástanulók a kilencvenes években, Kutatási zárótanulmány, OKI, 1994, Kézirat.

A tanulók családjainak együttélése



A családok 83%-ában több gyerek van, de a nagyszülők mindössze az esetek 8%-ában élnek együtt a családdal. Az apák átlagos életkora 43 év, az anyáké pedig 40. Ez azt jelenti, hogy az átlagosan 12 éves kisgimnazista gyerekek az apák 30 és az anyák 28 éves korában születtek.

A szülők nemcsak az átlagos népességnél, de korosztályukon belül is, sőt a hagyományos gimnáziumi osztályokba járó gyerekek szüleinél is lényegesen magasabban iskolázottak. Az anyáknak mindössze az 5%-a és az apáknak csak a 3%-a általános iskolai végzettségű, és igen alacsony (11 ill. 21%) a szakmunkásképzőt végzett szülők aránya is. A legtöbben középfokú, ill. felsőfokú végzettségűek.

A szülők legmagasabb iskolai végzettsége

iskolai végzettség	anya		apa	
	N	%	N	%
8 általános	26	4,5	15	2,6
szakmunkásképző	62	10,8	121	21,2
szakközépiskola, technikum	108	18,9	119	20,8
gimnázium	122	21,3	63	11,0
főiskola	147	25,7	81	14,2
egyetem	99	17,3	150	26,2
nincs válasz	8	1,4	23	4,0
összesen	572	100,0	572	100,0

Az anyák magasabban iskolázottak az apáknál. Közülük mindössze 15% nem rendelkezik érettségivel, míg az apák közül 24%. Mivel az anyák között majdnem 10%-kal magasabb a középfokú végzettségűek aránya, azt feltételezhetjük, hogy a diplomás és az érettségizett szülőkből álló családokon kívül karakteresen jelen van ebben az iskolatípusban a szakképzett apákból és az érettségizett anyákból álló szülők csoportja is.

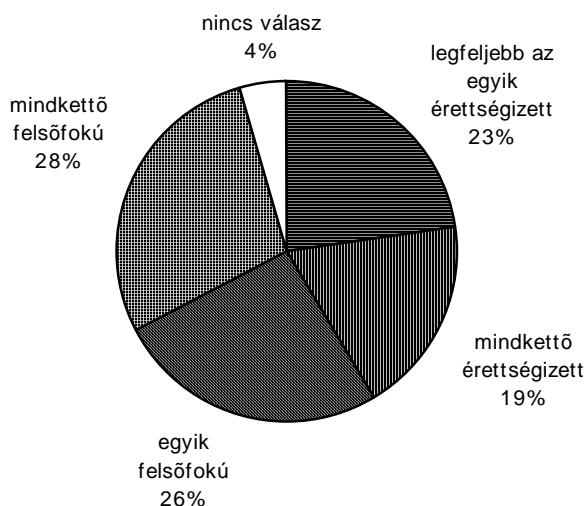
A felsőfokú végzettségűek aránya a szülők két csoportjában közel azonos (43 ill. 40%).

A szülők iskolázottsága

iskolázottság	anya		apa	
	N	%	N	%
nem érettségizett	88	15,4	136	23,8
érettségizett	230	40,2	182	31,8
felsőfokú végzettségű	246	43,0	231	40,4
nincs válasz	8	1,4	23	4,0
összesen	572	100,0	572	100,0

A szerkezetváltó osztályokba járó gyerekek a szülők iskolázottsága szerint lényegében négy hasonló nagyságrendű csoportot alkotnak. A legalsó iskolázottsági csoportba azok a szülők tartoznak, ahol legfeljebb az egyik (általában az anya) érettségizett, a legfelsőbe pedig azok, amelyekben mindkét szülőnek felsőfokú diplomája van.

A szülők együttes iskolázottsági csoportjai



Az iskolázottsági adatokkal szorosan összefügg, hogy a szerkezetváltó osztályok tanulói közül 92%-nak az apja és 87%-nak az anyja is rendelkezik valamilyen szakképzettséggel. Az apák 43%-ának és az anyák 65%-ának olyan szakmája van, ami nem fizikai munkával járó munkakör betöltésére teszi alkalmassá.

A szülők foglalkozása megfelel az iskolázottsági adataiknak. Az anyák közül a legnagyobb csoportokat az értelmiségiek, a nem fizikai alkalmazottak és a vállalkozók, az apák közül pedig a vezetők, az értelmiségiek, a vállalkozók és a szakmunkások alkotják. Mind az apák, mind az anyák között rendkívül ritka a szakképzetlen fizikai munkát végző, és az inaktív szülők aránya.

A szülők jelenlegi foglalkozása

foglalkozás	anya		apa	
	N	%	N	%
vezető	38	6,6	104	18,2
értelmiségi	170	29,7	92	16,1
nem fizikai alkalmazott	134	23,4	56	9,8
vállalkozó	57	10,0	105	18,4
szakmunkás	31	5,4	93	16,3
segéd/betanított munkás	16	2,8	13	2,3
munkanélküli	26	4,5	32	5,6
nyugdíjas	16	2,8	22	3,8
gyes, gyed	24	4,2	0	0
HTB	23	4,0	0	0
egyéb	25	4,4	22	3,8
nincs válasz	12	2,1	33	5,7
összesen	572	100,0	572	100,0

Annak ellenére, hogy főként az anyák közül még mindig sokan dolgoznak az állami szektorban (főként az értelmiségiek és a nem fizikai alkalmazottak), a legtöbb családban már legalább az egyik szülőt a magánszektor foglalkoztatja.

A szülők munkahelyének típusa

munkahely	anya		apa	
	N	%	N	%
állami vállalat vagy intézmény	276	48,3	183	32,0
szövetkezet	21	3,7	33	5,8
nagy magáncég	44	7,7	84	14,7
kisvállalkozás	60	10,5	70	12,2
önálló vállalkozó	48	8,4	86	15,0
egyéb	45	7,9	36	6,3
nincs válasz	78	13,6	80	14,0
összesen	572	100,0	572	100,0

Az adatokból az is kiderül, hogy a szülőket a munkanélküliség eddig még viszonylag kis mértékben érintette. Mindössze 15%-uk volt már eddig munkanélküli, de a többség életében ez csak átmeneti nehézséget jelentett. Jelenleg az anyák és az apák között az országos átlag felét sem éri el (mindössze 5%) a munkanélküliek aránya.

Volt-e már valamelyik szülő munkanélküli

volt-e munkanélküli	anya		apa	
	N	%	N	%
nem	449	78,5	425	74,3
igen	83	14,5	84	14,7
most is az	31	5,4	31	5,4
nincs válasz	9	1,5	32	5,6
Összesen	572	100,0	572	100,0

A két szülő munkanélküliségét együtt vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a családok 66%-ában eddig még egyik szülő sem volt munkanélküli, 5%-ukban már mindkét szülő volt átmenetileg munka nélkül és mindössze 3 olyan családot találtunk (1%), ahol jelenleg is mindkét szülő munkanélküli.

Ezek az adatok arról tanúskodnak, hogy a szerkezetváltó osztályok tanulóinak a szülei viszonylag nagy védelemmel élnek a munkanélküliség veszélyével szemben. (Összehasonlításként érdemes megjegyezni, hogy ugyanebben az évben a szakmunkástanulók családjában az apák 11%-a és az anyák 9%-a volt munkanélküli⁶.)

A szülők iskolázottsága és a szerkezetváltó iskolák típusa között nem találunk szignifikáns összefüggést. Vagyis hasonló iskolázottságú szülők gyerekei kerültek be a szerkezetváltó osztályokba, függetlenül attól, hogy általános iskola, gimnázium, vagy szakközépiskola vállalkozott-e a szerkezetváltásra. A szülőket tehát nem az iskola típusa, hanem a szerkezetváltás ténye vonzotta ezekbe az iskolákba.

Ugyancsak nem találunk szignifikáns összefüggést a szülők iskolázottsága és a szerkezeti modell között sem, vagyis mind a 6 osztályos mind a 8 osztályos gimnáziumokba hasonló iskolázottságú szülők írták be a gyerekeiket. Ez azt jelenti, hogy a szülőket feltehetően nem az iskolaszervezet specialitásai vonzották ezekbe az iskolákba, hanem a szerkezetváltás maga.

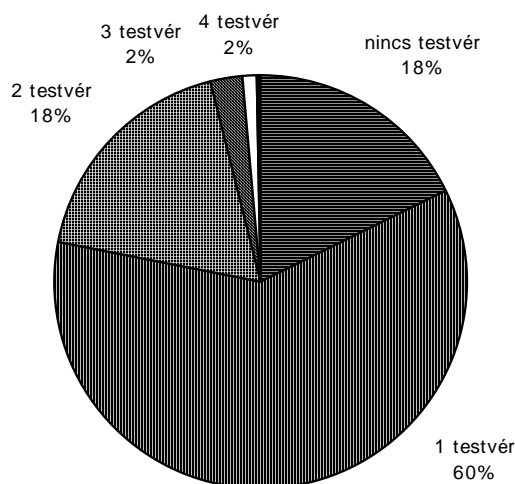
Ugyancsak nem találunk szignifikáns összefüggést a gyerekek évfolyama és a szülők iskolázottsága között sem. Vagyis feltételezhető, hogy amióta beindult a szerkezetváltás, lényegében ugyanazoknak a társadalmi csoportoknak az oktatási igényeit elégíti ki, vagyis hiába terjedt el viszonylag gyorsan a szerkezetváltás a szigorú szelekciós mechanizmusoknak köszönhetően változatlanul az érettségizett középrétegek és a diplomások gyerekeinek van a legnagyobb esélyük arra, hogy bejussanak a szerkezetváltó osztályokba.

Szoros összefüggés mérhető viszont a szülők iskolázottsága és a családok lakóhelye között. A gyerekek társadalmi összetételét illetően tehát egyáltalán nem mindegy, hogy hol működik a szerkezetváltó iskola. Míg a nagyvárosi iskolákban a szülők többsége felsőfokú végzettségű, a kisebb településeken lévő szerkezetváltó osztályokba nagy eséllyel kerülnek be azok a gyerekek is, akiknek legfeljebb középfokú végzettségűek a szülei.

A szerkezetváltó osztályok tanulói közül 17%-nak nincs testvére, a többieknek átlagosan egy testvérük van.

⁶ Szakmunkástanulók a kilencvenes években, Kutatási zárótanulmány, OKI, 1994, Kézirat.

A testvérek száma



A gyerekek 54%-ának van legalább egy 14 éven aluli, és 35%-uknak legalább egy 14 éven felüli testvére. A testvérek iskolázottságára vonatkozó adatok arra utalnak, hogy a szerkezetváltó osztályok tanulónak a családjában a gyerekek taníttatása egyformán ambíció valamennyi gyerekre vonatkozóan.

A családok anyagi helyzete társadalmi réteghelyzetüknek megfelelő. A családok 82%-ában keres az apa, és a 84%-ukban az anyának is van kereső foglalkozása. Olyan testvért viszont, aki már maga is keresettel rendelkezik mindössze a családok 3%-ában találunk. A családok havi összjövedelme tehát lényegében a szülők keresetéből származik. Ennek a havi átlaga (nettóban számítva) családonként 52 ezer Ft. Az ebből számított egy főre eső jövedelem pedig 13 ezer Ft.

Természetesen tisztában vagyunk a kérdőíveken bevallott jövedelmek torzításának valószínűségével. Hogy ezt az adatot mégis használjuk, annak egyrészt az az oka, hogy megbízhatóbbhoz nem tudtunk hozzáférni, másrészt pedig az, hogy alkalmunk van összehasonlítani a szakképző iskolákban tanulókról ugyanebben az időszakban szerzett adatokkal. Eszerint a szakmunkástanulók családjában 34,828 Ft volt a havi nettó összjövedelem és 8,920 Ft az egy főre eső jövedelem, a szakközépiskolások családjában pedig 40,107 Ft ill. 10,396 Ft. Az összehasonlítás meggyőzően bizonyíthatja, hogy a szerkezetváltó osztályok tanulóinak szülei nemcsak iskolázottságukat tekintve, de anyagi körülményeiket tekintve is előnyösebb helyzetűek az átlagnál.

A szülők által bevallott egy főre eső családi jövedelem szorosan igazodik a települési hierarchiához. Míg Budapesten lényegesen magasabb (16,710 Ft), a kisebb településeken lényegesen alacsonyabb (10,538 Ft) az átlagnál.

Családtípusonként viszont nem találunk lényeges különbségeket. A családfelbomlás átlagosan mindössze 1000 Ft-tal csökkenti le az egy főre eső jövedelmet. Ez azt jelenti, hogy ebben a rétegben (az alsóbb társadalmi csoportoktól eltérően) a családfelbomlás nem okvetlenül jár együtt a családok anyagi helyzetének megrendülésével.

A családokban egy főre eső jövedelem szorosan összefügg a szülők iskolázottságával. Majdnem kétszer annyi (17 ezer Ft) az egy főre eső jövedelem azokban a családokban, ahol mindkét szülőnek felsőfokú diplomája van azokhoz képest, ahol legfeljebb az egyik szülő érettségizett (9 ezer Ft).

Az egy főre eső jövedelem tekintetében különbségeket találunk iskolatípusonként is. Míg a tiszta típusú gimnáziumokban 14 ezer Ft jut havonta átlagosan egy főre, az általános iskolák szerkezetváltó osztályaiban csak 13 ezer Ft, és a szakképző iskolák szerkezetváltó osztályaiban csak 12 ezer Ft.

A szerkezetváltó osztályok tanulóinak a 92%-a saját tulajdonú lakásban lakik, ebből 58% saját családi házában, és 34% saját lakásban. A gyerekeknek mindössze a 8%-a lakik bérlakásban, vagy egyéb lakásban. A lakásmegoldás egyértelműen függ a településtől. A nagyvárosokban többen laknak öröklakásban, a kisebb településeken pedig családi házakban. A családok kielégítő lakáshelyzetét jelzi, hogy a lakásonkénti átlagos szobaszám (2,7 szoba) meghaladja az országos átlagot (1992-ben országosan egy lakásra átlagosan 2,4 szoba jutott⁷).

A családi házakban az átlagosnál több (3,1), az öröklakásokban pedig az átlagosnál kevesebb (2,3) szoba van. A szobaszám azonban nemcsak a lakástípushoz, hanem a szülők társadalmi helyzetéhez is igazodik. Az átlagosnál kevesebb (2,6) szoba van az alacsonyabb iskolázottságú szülők, és az átlagosnál több szoba (2,9) a magasabb iskolázott szülők lakásaiban.

A lakások szinte kivétel nélkül összkomfortosak. Mindenütt van fürdőszoba, vezetékes víz, és a városi lakásokban gázvezeték is.

A lakások komfortja (az összes lakás %-ában)

komfort	N	%
villany	564	98,6
vízvezeték	563	98,4
gázvezeték	398	69,6
palackos gáz	164	28,7
konyha	564	98,6
fürdőszoba	560	97,9

⁷Magyar Statisztikai Évkönyv, KSH, 1992.

A szerkezetváltó osztályok tanulóiról tehát elmondható, hogy valamennyien jó lakáskörülmények között, tágas és összkomfortos lakásokban élnek. A háztartások tartós fogyasztási cikkekkel való felszereltsége is jóval meghaladja az országos átlagszínvonalat. Gyakorlatilag alig akad olyan háztartás, ahol ne lenne hűtőszekrény, porszívó, színes TV, automata mosógép és magnó. A családok több mint háromnegyed része rendelkezik autóval, több mint kétharmada videóval és több mint a fele számítógéppel is. (A modern és divatos fogyasztási cikkek közül CD lemezjátszó található a legkevesebb háztartásban (21%), de ez is valószínűleg az országos szintet meghaladó arány.)

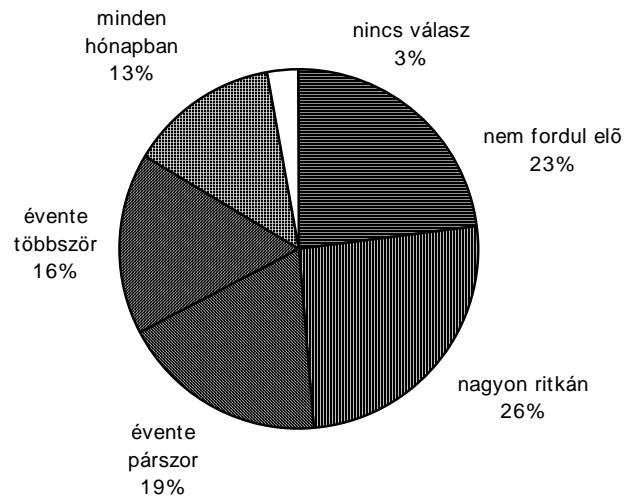
*A fogyasztási cikkek gyakorisága háztartásonként
(az összes háztartás %-ában)*

fogyasztási cikkek	vizsgált családok		országos ellátottság (aktív háztartások ⁸)
	N	%	%
hűtőszekrény	559	97,7	103
porszívó	554	96,9	95
színes Tv	538	94,1	76
magnó	532	93,0	75
fényképezőgép	520	90,9	63
automata mosógép	492	86,0	47
autó	442	77,3	55
fagyasztó	450	78,7	64
video	399	69,8	32
hagyományos lemezjátszó	344	60,1	29
számítógép	316	55,2	10
fekete-fehér TV	176	30,8	47
hagyományos mosógép	137	24,0	60
CD lemezjátszó	121	21,2	-
motor	86	15,0	17
nyaraló	84	14,7	9

A kiegyensúlyozott anyagi helyzetet jelzi, hogy a szülők bevallása szerint a családok több mint a felében kifejezetten ritka, hogy pénzzavarba kerülnek, és alig haladja meg a 10%-ot azoknak a családoknak az aránya, amelyekben ez havi rendszerességgel előfordul.

⁸Magyar Statisztikai Évkönyv, KSH, 1992.

Előfordul-e, hogy a család pénzzavarba kerül

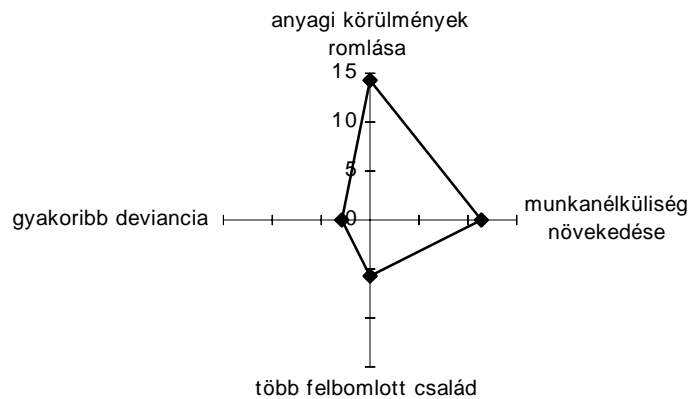


Azokban a családokban ahol havi rendszerességgel fordul elő pénzzavar az egy főre eső jövedelem lényegesen alacsonyabb (10 ezer Ft) az átlagnál. Az anyagi gondok gyakorisága nem független a szülők iskolázottságától sem. Kifejezetten ritkán (6%) fordulnak elő rendszeres anyagi gondok azokban a családokban, ahol mindkét szülő diplomás.

Kérdőívünk szerint tehát a szerkezetváltó osztályok tanulóinak a származására és családi körülményeire vonatkozó adatok kivétel nélkül azt bizonyítják, hogy az ilyen osztályokba járó gyerekek az átlagosnál jobb kulturális és anyagi körülmények között élnek.

Lényegében a szerkezetváltásnak, ill. az ehhez kapcsolódó szigorú felvételi szelekciónak köszönhető, hogy a szerkezetváltó iskolák igazgatói viszonylag ritkán tapasztalják azokat a fokozatosan romló társadalmi körülményeket, amelyekről a hagyományos módon oktató iskolák lépten-nyomon panaszkodnak.

Milyen változásokat tapasztalt az igazgató az utóbbi években a gyerekek családjainak körülményeiben (az összes iskolák %-ában)

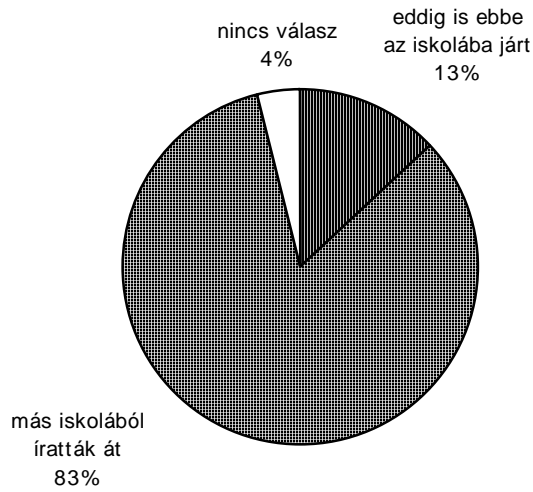


A szerkezetváltás bevezetése tehát az erre vállalkozó iskolák számára nemcsak azzal a haszonnal járt, hogy a felvételi szelekcióval kiválogatott jobb képességű és ambiciózusabb gyerekekkel színvonalasabb oktatást folytathatnak, és a gyerekek taníttatásával jobban törődő, érdeklődőbb szülőkkel sikeresebben működhetnek együtt, hanem azzal is, hogy ugyanez a szelekció nagy valószínűséggel kiszűrte azokat a hátrányos (szegény, felbomlott, munkanélküli, deviáns, stb.) családi körülmények közül származó gyerekeket, akiknek az oktatása és nevelése az iskolától a legtöbb törődést igényli, a pedagógusokra a legnehezebb munkát rója és a legkevesebb eredménnyel kecsegtet.

7/4. A SZÜLŐK ASPIRÁCIÓI

A szerkezetváltó osztályok tanulóinak életkorából következik, hogy szüleik elképzeléseinek ill. döntéseinek következtében kerültek jelenlegi iskoláikba. A szerkezetváltó osztályokba járó gyerekek 84%-ának iskolát kellett változtatnia ahhoz, hogy 6 vagy 8 osztályos gimnáziumba járhasson.

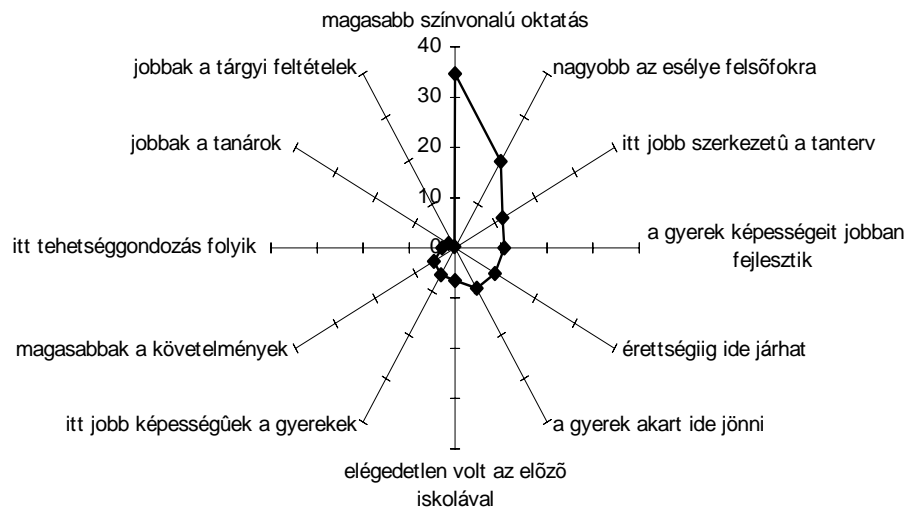
Hogy került a gyerek a szerkezetváltó osztályba



Iskolaváltoztatásra a legritkábban azokban az esetekben került sor, amikor általános iskola növekedett fel szerkezetváltó gimnáziummá, de a gyerekek 39%-a még ezekben az esetekben is más iskolából került át a szerkezetváltó osztályba.

Amikor azt kérdeztük a szülőktől, hogy miért írták be ezekben az osztályokba a gyerekeiket, a következőket válaszolták.

Mit vártak a szülők a szerkezetváltó osztálytól (az összes szülő %-ában)



A szülőket természetesen a legkülönbébb motívumok vezérelték ezekbe az iskolákba, de a legtöbben azért írárták ide a gyereküket, mert a régi általános iskolainál magasabb színvonalú oktatást reméltek. Bár az előző általános iskolával való elégedetlenség mindössze a szülők 6%-át motiválta az iskolaváltoztatásra, ennek a motívumnak a gyakorisága szignifikáns összefüggést mutat a szülők iskolai végzettségével. Míg az érettségizett szülők családjainak csak a 2%-ában játszott szerepet ez a megfontolás, azokban a családokban, ahol mindkét szülő diplomás, az esetek 10%-ában az elégedetlenség is szerepet játszott a döntésben.

Miután a szülőknek elég jelentős hányada mondta azt, hogy azért íratta be a szerkezetváltó gimnáziumba a gyereket, mert azt reméli, hogy innen könnyebben jut be felsőfokra, talán nem érdektelen, hogy milyen aspirációik vannak a megkérdezett szülőknek 10-12 éves gyerekeik továbbtanulását illetően.

A kérdőívekből az derül ki, hogy annak ellenére, hogy konkrét pályaelképzelése még csak kevés szülőnek van, a szerkezetváltó osztályok tanulóinak többségét a szülők felsőfokú továbbtanulásra szánják.



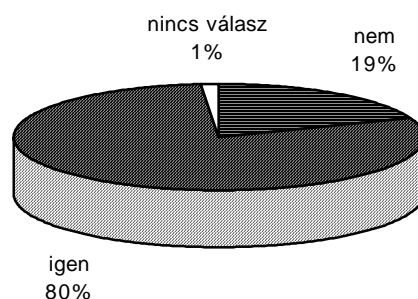
A szülői pályaelképzelés egyáltalán nem függ a gyerekek életkorától. A még csak elsős kispályások szüleinek a többsége ugyanúgy a felsőfokú továbbtanulást tekintik célnak, mint a IV. osztályosok szülei.

Minél magasabban iskolázottak a szülők, annál határozottabb elképzeléseik vannak gyerekeik továbbtanulását illetően. Míg az alacsonyabb iskolázottságú szülők körében az átlagosnál gyakoribb (18%), hogy gyerekeik érettségi utáni sorsáról még nem alakítottak ki semmilyen elképzelést, a diplomás szülők esetében az a gyakoribb (17%), hogy már konkrét értelmiségi pályát is kinéztek a gyerek számára.

Ezeknek a szülőknek a körében a legkívánatosabb szakmának jelenleg az orvosi egyetem (18%), a jogi egyetem (16%) és a közgazdasági egyetem (13%) számít.

A vizsgált szülők iskoláztatási ambíciói nem merülnek ki az ábrádozásban. Pontosan tudják, hogy ahhoz, hogy gyerekeik a felsőfokú felvételin versenyképesek legyenek, már 10-12 éves korukban komolyan kell venni iskoláztatásukat. A szülők céltudatosságát és igényességét nemcsak az jelzi, hogy többségük iskolaváltoztatásra szánta rá magát a jobb minőségű oktatás reményében, hanem az is, hogy annak ellenére, hogy a szervezetréváltó osztályok tanulói korosztályuk átlagához képest extra szolgáltatásokat élveznek az iskolákban, a gyerekek 80%-a még valamilyen különórára is jár.

Jár-e a gyerek különórára a szülők szerint



A különórák igénybevétele sem az iskola típusától, sem a szervezetréváltó modelltől nem függ, vagyis ugyanolyan arányban járnak különórákra a szervezetréváltó általános iskolák, mint a gimnáziumok tanulói, valamint a 6 vagy a 8 osztályosok. Ugyanígy nem találunk szignifikáns kapcsolatot a gyerekek lakóhelyével sem. Vagyis a nagyvárosi gyerekek nagyjából ugyanolyan arányban látogatják a különórákat, mint a falusiak. Ugyanakkor határozott összefüggés tapasztalható a különórák igénybevétele és a szülők iskolázottsága között. Míg a diplomás szülők 89%-a, addig a középfokú végzettségűeknek mindössze a 64%-a járítja különórákra a gyermekét.

A szülők válaszaiból az derül ki, hogy a gyerekek legnagyobb csoportja mind az iskolán belül, mind kívül főként valamilyen sporttevékenységben ill. művészeti képzésben vesz részt. Az iskolán kívüli különórákat ezen felül többnyire a nyelvtanulás jelenti, az iskolán belülieket pedig valamilyen tantárgyhoz kapcsolódó szakkör, ill. a számítástechnikai oktatás.

Milyen különórára jár a gyerek (az összes szülő %-ában)

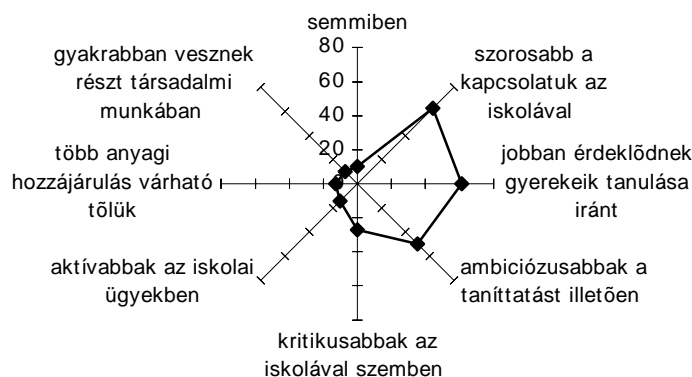
	iskolai		iskolán kívüli	
	N	%	N	%
sport	149	26,0	126	22,0

művészeti képzés	95	16,6	122	21,3
idegen nyelv	47	8,2	88	15,4
egyéb iskolai tantárgy	85	14,9	27	4,7
számítástechnika	58	10,1	6	1,0

A szülők iskoláztatási aspirációit nemcsak az jellemzi, hogy hova íratják be a gyerekeiket, hanem az is, hogy milyen viszonyt alakítanak ki az iskolákkal.

Az iskolák igazgatói közül mindössze 10% mondta azt, hogy ebben a tekintetben a szerkezetváltó osztályok tanulóinak a szülei nem különböznek a többi szülőtől. Több mint az igazgatók fele úgy látta, hogy ezek a szülők aktívabbak az iskolával való viszonyban és jobban érdeklődnek gyerekeik tanulmányai iránt. Az igazgatók fele nyilatkozott úgy, hogy ezek a szülők ambiciózusabbak gyerekeik taníttatását illetően. De az igazgatók több mint egynegyede azt is megjegyezte, hogy kritikusabbak viszonyulnak az iskolához, mint átlagos szülő-társaik. Az igazgatók által elmondottakból tehát az derül ki, hogy a szerkezetváltó osztályok tanulóinak szülei szorosabb kapcsolatot ápolnak az iskolával, céltudatosabbak gyerekeik taníttatását illetően, de többet is várnak az iskoláktól mint az átlagos szülők.

Miben különbözik a szülőknek az iskolához fűződő viszonya az igazgatók szerint (az összes iskolák %-ában)



A különbségek csakúgy, mint az előbbieken, ebben a tekintetben is elsősorban a korábbi általános iskolák, a kisvárosi iskolák és a viszonylag alacsony presztizsű iskolák számára feltűnőek. (A volt általános iskolák igazgatóinak a 64%-a mondta azt, hogy ezek a szülők ambiciózusabbak és 43%-a azt, hogy kritikusabbak a többi szülönél. A kisvárosi iskolák igazgatóinak a 73%-a mondta azt, hogy szorosabb kapcsolatot tartanak az iskolával, 72%-uk pedig azt, hogy jobban érdeklődnek gyerekeik tanulmányai iránt. A "közepes" presztizsű iskolák igazgatóinak a 65%-a jelentette ki, hogy ezek a szülők ambiciózusabbak, és 77%-uk látja úgy, hogy jobban érdeklődnek gyerekeik tanulmányai iránt.)

A szerkezetváltással tehát főként a volt általános iskoláknak, a kisvárosi iskoláknak és a viszonylag alacsony presztizsű iskoláknak sikerült olyan családok gyerekeivel gyarapítani a tanulók számát, amelyeknek az átlagosnál tartalmasabb és pozitívabb a viszonyuk gyerekeik iskoláztatásához és az iskolához egyaránt.

A szülőkkel készített kérdőívekből az derül ki, hogy bár a közéletben nem aktívabbak az átlagnál (mindössze 7%-uk vesz részt aktívan közéleti tevékenységben), az iskolában működő szülői szervezetekben 28%-uk fejt ki rendszeres vagy alkalmi munkát.

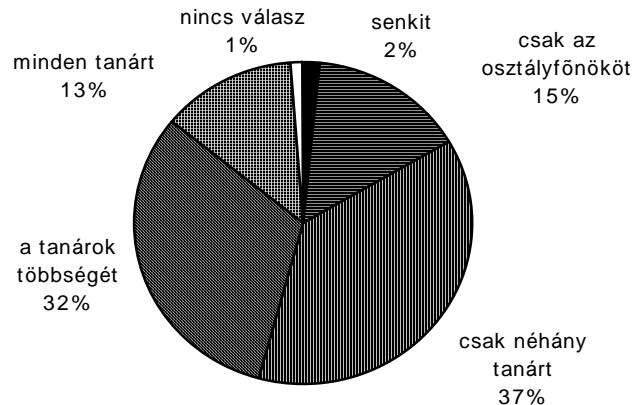
A családok 48%-ában az anya tartja az iskolával a kapcsolatot, 35%-ában pedig mindkét szülő bejár időnként az iskolába. (A szülők 9%-a válaszolta azt, hogy az a szülő megy be az iskolába, aki éppen ráér.) Az iskolával való kapcsolattartás a szülők iskolázottságának, ill. ezzel együttjáró életformájának megfelelően különböző. Minél alacsonyabb a szülők iskolai végzettsége, annál gyakoribb, hogy csak az anya tart kapcsolatot az iskolával, és minél magasabb, annál gyakoribb, hogy mindkét szülő.

A szülők több mint háromnegyed része rendszeresen eljár a szülői értekezletekre és 7%-uk ezen felül is rendszeres kapcsolatot tart a tanárokkal. (Mindössze a megkérdezett szülők 15%-a mondta azt, hogy csak akkor megy be az iskolába, ha valami probléma adódik.)

A pedagógusokkal való rendszeres kapcsolattartás részben településfüggő (intenzívebb a kisebb településeken, mint a nagyvárosokban), részben rétegspecifikus. A szerkezetváltó osztályok tanulóinak szülei közül a középfokú végzettségűeket jellemzi a szorosabb kapcsolat. Ezek a szülők gyakrabban tartanak rendszeres kapcsolatot a pedagógusokkal és gyakrabban járnak szülői értekezletre is, mint a diplomás szülők. Ennek valószínűleg az az oka, hogy számukra komolyabb feladatot jelent a gyerek sikeres középiskolai menedzselése, míg a diplomás szülőktől ez lényegében nem kíván erőfeszítést.

Az iskolával való intenzív kapcsolat jele, hogy a szülőknek majdnem a fele ismeri azoknak a tanároknak a többségét, akik gyerekeiket tanítják.

Kiket ismernek a szülők a tanárok közül személyesen



A szülők és a tanárok közötti kapcsolat az általános iskolákból kinőtt szerkezetváltó gimnáziumokban a legintenzívebb, de a szülők iskolai végzettségével is szorosan összefügg. Minél magasabb a szülők iskolázottsága, annál gyakoribb, hogy jól ismerik azokat a tanárokat, akik a gyerekeiket tanítják. A szülőknek az iskolával való megelégedésére utal, hogy többségük kifejezetten jónak tartja a szerkezetváltó osztályok tanárait.

Azok közül a szülők közül, akiknek a gyerekei másik általános iskolából kerültek át a szerkezetváltó osztályokba, a szülők 41%-a tapasztalta azt, hogy itt több jó tanár tanítja a gyermekét, de ugyanígy vélekedik azoknak a szülőknek a 25%-a is, akiknek a gyereke nem változtatott iskolát, csupán a normál osztályból szerkezetváltó osztályba került át.

Hogyan ítéli meg a szülő gyermeke jelenlegi tanárait

szülői vélemény	akik korábban is ide jártak		akik más iskolából jöttek	
	N	%	N	%
itt valamennyi tanár jobb	5	6,8	39	8,2
itt több a jó tanár	14	18,9	156	32,8
itt is vannak jó tanárok, és ott is	43	58,1	240	50,5
nem tudja megítélni	11	14,9	27	5,7
nincs válasz	1	1,4	13	2,7
Összesen	74	100,0	475	100,0

Szignifikáns a kapcsolat a tanárok megítélése és a családok lakóhelye között is. Minél kisebb településen van a szerkezetváltó iskola, annál kevésbé érzékelik a változást a szülők gyerekeik jelenlegi és korábbi tanárai között. Míg a budapesti szülők 15%-a mondta azt, hogy a szerkezetváltó osztályban a gyerek valamennyi tanára jobb, mint a korábbi volt és 41%-uk mondta azt, hogy a tanárok többsége jobb, a kisvárosokban ill. községekben lakók esetében csak a szülők 5%-a tart jobbnak minden új tanárt és a 30% a tanárok többségét. Vagyis a szerkezetváltó osztályok tanárainak munkájával elsősorban a nagyvárosi szülők elégedettek.

A tanárokkal való elégedettség a szülők iskolázottságával is szignifikánsan összefügg. Ez az összefüggés nemcsak azt tartalmazza, hogy a diplomás szülők elégedettebbek a szerkezetváltó osztályok tanáraival, hanem azt is, hogy minél magasabban iskolázottak a szülők, annál bátrabbak annak megítélésében, hogy mennyire elégedettek a tanárok munkájával (a középfokú végzettségű szülők 11%-a mondta azt, hogy ezt nem tudja megítélni a tanárok munkáját, míg a diplomás szülők közül csak 2%.)

Adataink szerint tehát a szerkezetváltó iskolák kínálata főként azoknak az értelmiségi és ambiciózus középosztályi szülőknek az igényeivel találkozott, akiknek fontos a gyerekük iskoláztatása, és akik megtalálják a megfelelő módot arra, hogy érvényesítsék ilyen irányú érdekeiket. Ennek a rétegnek az iskoláztatási attitűdjét mindig is az igényesség, a tudatosság és az áldozatkészség jellemezte. Ők azok a szülők, akik még az egalitáriánus szocialista oktatáspolitikai "fénykorában" is megtalálták azokat az extra szolgáltatásokat az állami iskolákban, amelyekkel gyerekeiket előnyökhöz juttathatták, és ők azok, akik a rendszerváltás után is akartak és tudnak is élni az iskolarendszer differenciálódásából származó új lehetőségekkel.

8. A SZERKEZETVÁLTÁS ÉRTÉKELÉSE

Mivel az iskolaszervezet átalakítása az utóbbi években a legnagyobb jelentőségű változás volt az oktatási rendszerben, a közvéleményben is heves viták kísérték. Az álláspontok tisztázása érdekében mind az iskolákban, mind az önkormányzati munkatársak és a szülők körében igyekeztünk összegyűjteni a szervezetváltás értékelésére vonatkozó megjegyzéseket.

8/1. AZ ÖNKORMÁNYZATOK TAPASZTALATAI

A szervezetváltás elvi lehetőségéről és az iskolarendszerre gyakorolt hatásáról csakúgy mint az oktatási szakértők és a pedagógusok, az önkormányzati tisztségviselők is igen különböző álláspontot alakítottak ki. Van, aki az elitképzés, ill. a tehetséggondozás hatékony formájának látja a szervezetátalakítást, van aki az oktatási kínálat sokszínűségét üdvözli benne, de olyan vélemény is akad, amely szerint meggondolatlan lépés volt az engedélyezése, mert megszüntette az átjárhatóságot az iskolák között, eklektikussá tette az intézményrendszert és tönkretette a hagyományos iskolaszervezetet. Az interjúk során az önkormányzati tisztségviselők az alábbi, karakteresnek számító álláspontokat fogalmazták meg:

"A szervezetváltás tulajdonképpen egy szabad versenyt teremt. Az iskolarendszer egy nagy langyos víz volt tíz évvel ezelőtt, most legalább izgalmas a dolog. Legalább változatosabb, nem olyan egyen-szürkék iskolák."

"Minden jellegű iskolának helyet kell biztosítani a városban és a szülőknek kell eldöntenie azt, hogy a gyerekek melyik a megfelelő."

"A hagyományos 8 osztályos rendszerben vannak olyan gyerekek akik ennél többre képesek. Ezt az általános iskola nem tudja igazán kezelni. Amikor az osztályban együtt ül a tízgyerekes cigány család hátrányos helyzetű gyereke és a nagyon ambiciózus, tehetséges gyerek, az általános iskola nem tud mit csinálni."

"Nekem egy nagyon komoly aggályom az átjárhatóság kérdése. Erről egyvégtében beszélünk, de nincs megoldva és nem is tartom igazán megoldhatónak."

"Az első igazán megrendítő ütést akkor kapta a magyar közoktatás, amikor elindult az egyedi engedélyek alapján, tehát mindenféle törvényi szabályozás nélkül a 8 osztályos, 6 osztályos, 12 osztályos és mindenféle más marhaság. Egyedi engedélyeket adtak ki, de hosszabb távra nem határozták meg, hogy milyen szerkezeti típusban képzelik el a magyar közoktatást. Ezáltal rendkívül eklektikussá fog alakulni a magyar iskolaszervezet. Senki nem vizsgálta, hogy az iskolák mennyire válnak kompatibilissá egymással és senki nem vizsgálja, hogy az esélyegyenlőséget hogyan tudja az állam garantálni."

"A Szalay utcában egy holdkóros hivatalnok egy pecséttel járkal a folyosón és ha meglát egy embert, akinek egy fehér lap van a kezében és az van a tetején, hogy "szerkezetváltás", lepecsételi azonnal, ha van egy balek önkormányzat aki odaírja az aljára, hogy "fizetem a költségeket". Függetlenül attól, hogy ez az iskola valóban illeszkedik-e a magyar közoktatáshoz, illeszkedik-e a majdan elképzelt struktúrához vagy nem illeszkedik."

Az önkormányzati interjúkból az derül ki, hogy a szerkezetváltó iskolák működésére vonatkozóan az önkormányzatok nem folytatnak szisztematikus információ-gyűjtést. Ahol egyáltalán van valamilyen információ ezeknek az iskoláknak a működéséről, az az alábbi forrásokból származhat:

- ⇒ az iskolaigazgatók alkalmi beszámolóit az iskolák működéséről az önkormányzati testületek (általában az oktatási bizottságok) előtt
- ⇒ az önkormányzatok által rendelt szakértői vizsgálatok a megyei pedagógiai intézetektől (ilyen vizsgálatra az általunk követett időszakban egyetlen vizsgált iskola esetében sem került sor)
- ⇒ az önkormányzati irodák (vagy művelődési osztályok) formális kapcsolatait az iskolákkal és az igazgatókkal (helyszíni látogatások, igazgatói értekezletek, stb.)
- ⇒ az önkormányzati tisztségviselők informális kapcsolatait az iskolákkal és a szülőkkel.

Mint a felsoroltakból kiderül, az információgyűjtés rendszertelen és meglehetősen esetleges, így a fenntartóknak legfeljebb "benyomásaik" lehetnek az általuk engedélyezett szerkezetváltó programok eredményeiről. Az önkormányzatok megkérdezett munkatársai közül a legtöbben azt hangoztatták, hogy ezeknek a programoknak az eredményességét egyelőre még nem lehet lemérni, mert még egyetlen évfolyam sem végzett a szerkezetváltó gimnáziumokban. Értékelő megjegyzéseiket tehát saját véleményük szerint is meglehetősen óvatosan kell kezelnünk.

Az önkormányzatok részéről a legtöbben sikeresnek ítélték az általuk fenntartott szerkezetváltó iskolák működését. Ezt a véleményt a legtöbben a jelentkezők magas létszámával, ill. a szülők lankadatlan érdeklődésével indokolták. Többen említették a pozitívumok között, hogy a szigorú felvételi szelekcióval a szerkezetváltó iskoláknak sikerült az oktatás színvonalát emelniük, ill. az elitképzést megvalósítaniuk. Azt is a pozitívumok közé sorolták, hogy a szerkezetváltó osztályok beindításával bővült, ill. színesedett az oktatási kínálat az adott településen.

Ugyancsak a pozitívumok közé sorolták a szerkezetváltó osztályokban elért tanulmányi eredményeket, amelyek valamennyi esetben átlag felettiek. Bár interjúalanyaink azt is megjegyezték, hogy ezek az eredmények legalábbis részben a szigorú felvételi vizsgáknak tudhatók be.

Az interjúk során rendkívül ritkán fogalmaztak meg kritikai megjegyzéseket az önkormányzatok részéről. Ha volt ilyen, az legtöbbször a szerkezetváltó iskolák kisköznevelésének "túlterhelésére" vonatkozott. (Az egyik önkormányzati tisztségviselő szavait idézve: "A pedagógusok egyszerűen megnyomorítják a gyerekeket. Pedig bármennyire jó képességűek, szorgalmasak, még mindenképpen gyerekek, és gyerekek is szeretnének maradni. Biztosan visszaüt, hogy ennyire le vannak terelve és nem tudnak gyerekek lenni. Tehát nincs olyan szabadidejük, amikor azt csinálhatják, amit ők akarnak.")

A negatívan értékelő megjegyzések között néhányan a szerkezetváltó osztályok beindításának az általános iskolákra gyakorolt "elszívó hatását" említették.

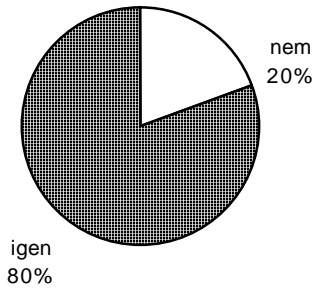
Emellett az önkormányzatoknak egyre gyakoribb tapasztalata az is, hogy a szerkezetváltó iskolák tanulói számára gyakorlatilag lehetetlen az iskolaváltoztatás. Az eltérő tananyagszerkezet egyszerűen nem teszi lehetővé, hogy az ilyen iskolákból a gyerekek hagyományos osztályokba átkerüljenek.

A szerkezetváltó programok sikerességének a bizonyítéka az is, hogy az általunk vizsgált iskolák közül lényegében csak egyetlen olyan iskola akadt, amelyik félbehagyta (ill. szünetelteti) a szerkezetváltó programot. Ez sem egyértelműen az eredetileg eltervezett program kudarca miatt történt, inkább arról volt szó, hogy a szerkezetváltás, mint "túlélési stratégia" vált feleslegessé (nem szüntették meg az egyházi kárpótlás által fenyegetett iskolát, és a korábbi prognózistól eltérően nem csökkent a hagyományos osztályokba jelentkezők aránya). A szerkezetváltás feladása ebben az esetben is az iskola szuverén döntése volt, az önkormányzat semmilyen javaslatot nem fogalmazott meg erre vonatkozóan. Az iskola döntésében valószínűleg szerepet játszott az igazgatóváltás is, vagyis az, hogy az újonnan kinevezett igazgató nem fogadta el elődje fejlesztési elképzeléseit.

8/2 A SZÜLŐK ELÉGEDETTSÉGE

A megkérdezett szülők 80%-a mondta azt, hogy a szerkezetváltó osztályok működése megfelel előzetes elképzeléseinek. Ez olyan általános elégedettséget jelez, amire talán nincs is más példa a magyar közoktatási rendszerben.

Megfelel-e a szerkezetváltó osztály a szülők előzetes elképzeléseinek



Természetesen a szülők nem minden iskolával egyformán elégedettek. Elégedettségük szignifikáns összefüggést mutat az iskolák típusával. A tiszta típusú gimnáziumok szerkezetváltó osztályaival elégedettek a legtöbben (96%) és az általános iskolák gimnáziumi osztályaival a legkevesebben (71%). A szülők elégedettsége nem függ a szerkezetváltó osztályokba bevezetett képzési modelltől. A 6 osztályos és a 8 osztályos gimnáziumokban majdnem azonos arányban találunk az iskolával és az oktatással elégedett szülőket. Ez ismét arra enged következtetni, hogy a szülők lényegében nem ezt vagy azt a képzési modellt, hanem magát a szerkezetváltást, az extra szolgáltatást, ill. a jobb minőségű képzést várták és kapták meg ezektől az osztályoktól.

Szignifikáns kapcsolatot találunk a gyerekek évfolyama és a szülők elégedettsége között. Eszerint minél magasabb évfolyamú osztályba jár a gyerek, annál inkább csökken a szülők között az elégedettek aránya (az első évfolyamon még 88%, a negyediken pedig már csak 75%). Ez azt jelzi, hogy a kezdeti lelkesedést jó néhány esetben kiábrándulás követi.

A szülők elégedettsége iskolázottságukkal is összefügg. Míg az érettségizett (vagy ennél alacsonyabb iskolázottságú) szülők között 77%, a diplomás szülők között 86% a szerkezetváltó osztályokkal elégedett szülők aránya. Ez arra enged következtetni, hogy ez a képzési forma jelenleg a kifejezetten magas képzettségű szülők igényeinek felel meg a leginkább.

A szülők elégedettsége, ill. a szerkezetváltó osztályokról és az iskoláról alkotott véleménye attól is függ, hogy mennyire sikeres a gyerekük. Azoknak a szülőknek a gyerekeik, akik elégedettek, átlagosan 4,4-es, míg azoknak a gyerekeik, akik elégedetlenek, csak 4,2-es tanulmányi átlagot sikerült a szerkezetváltó osztályokban elérniük.

Megkérdeztük a szülőktől azt is, hogy véleményük szerint mi az új szerkezetű képzés három legfontosabb előnye.

*A szerkezetváltás legfontosabb előnye a szülők szerint
(az összes szülő %-ában)*

előnyök	N	%
magasabbak a követelmények	303	53,0
jobb képességűek a gyerekek	263	46,0
jobb a tananyag felépítése	260	45,5
biztosított a helye érettségiig	231	40,4
jobb esélyt ad felsőfokra	226	39,5
nem okoz törést az iskolaváltás	159	27,8
színvonalasabb nyelvoktatás	149	26,0
hosszabb ideig tanítják ugyanazok	80	14,0
jobbak a tanárok	70	12,2

Az adatok szerint a szülők többsége elsősorban azért elégedett, mert ezekben az osztályokban az átlagosnál magasabb szintű oktatásban részesülhet (az átlagosnál magasabb a követelményszint és jobb a tananyag szerkezete), és az átlagosnál jobb szociális miliőben tanulhat a gyereke(válogatott osztálytársak). Ugyancsak fontos tényezőnek számít a biztonságtudat (a gyerek már 10-12 éves korában bejut a jó gimnáziumba) és a kedvező előmenetel garanciája (nagyobb eséllyel jut be felsőfokra). Meglepő, hogy a pedagógusok (akiknek a munkájától mindez függ) jobb minősége milyen kevés esetben játszik szerepet a szülők elégedettségében.

A biztonságtudat (biztosítva van a helye érettségiig) az átlagosnál gyakrabban (69%) játszik döntő szerepet a szülők elégedettségében az általános iskolából kinőtt szerkezetváltó gimnáziumok esetében. A válogatott gyerektársaság főképpen az elsősök esetében vonzó a szülők számára (50%-uk említette a három legfontosabb előny között). Negyedekre ez a szempont már kissé elhalványul (a IV-es gyerekek szülei közül már csak 36% említette.). A jó minőségű nyelvoktatás jelentősége viszont az idővel fokozatosan növekszik (az elsős gyerekek szüleinek csak a 21%-a, a IV-es gyerekek szüleinek viszont már a 43%-a említette.)

Minél kisebb településen laknak a szülők, annál gyakoribb, hogy döntő érvvé válik a szemükben a szerkezetváltó iskola felsőfokú továbbtanulást ígérő perspektívája (a budapesti szülők közül 30%, a kisvárosiak közül viszont 54% említette ezt a legfontosabb előnyök között). Ugyanakkor a magasabb követelmények és a jobb tanárok elsősorban a nagyvárosi szülők számára teszik vonzóvá a szerkezetváltó osztályokat.

Az érettségiig tartó egyhelyben-tanulás biztonsága elsősorban a középfokú végzettségű szülők számára jelent fontos szempontot (közülük 54% tartja ezt a legfontosabbnak, míg a diplomások közül csak 30%). Ugyanez a helyzet a felsőfokra való bejutás garanciáját illetően (ezt az érettségizett szülők közül 43% tartja a legfontosabbnak, a diplomások közül viszont csak 34%).

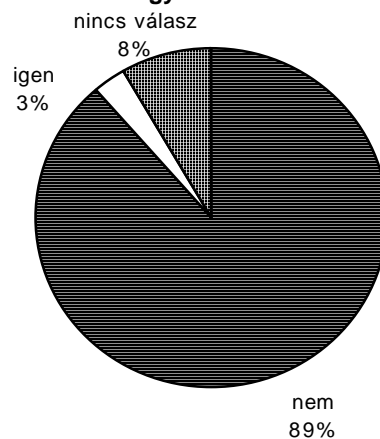
A válaszokból az a különbség rajzolódik ki, hogy míg a középrétegekbe tartozó szülők számára főként az iskoláztatás (a megfelelő iskolába való bejutás, a felsőfokra való felvétel, stb.) jelenti az elégedettség értékmérőjét, az értelmiségi szülők számára fontosabb az adott iskolában nyújtott oktatás minősége és az oktatás elitista jellege (a követelmények, a válogatott osztálytársak, stb.)

Szignifikáns összefüggés van a szülők iskolázottsága és a magas iskolai követelmények preferenciája között. Míg a diplomás szülők közül 61% tekinti ezt a legfontosabb szempontnak az iskola megítélésében, az érettségizettek közül csak 43%. Ugyancsak szignifikáns a összefüggés az iskolázottság és a tanárok munkájának az értékelése között. Míg a diplomás szülők 16%-a tulajdonít a jobb tanároknak döntő fontosságot, az érettségizett szülők közül csak 7%.

Ugyancsak a diplomás szülők számára fontosabb az is, hogy szegregált környezetben, válogatottan jó képességű osztálytársak között tanuljanak a gyerekeik. Ezt az érvet a diplomás szülők közül 62% tartja a szerkezetváltó iskolák mellett a legfontosabbnak, míg az érettségizett szülők közül csak 35%.

Miután számos előnyét látja a szerkezetváltó osztálynak, a szülők többsége nem bánta meg, hogy a gyermekét átíratta a szerkezetváltó osztályba (iskolába).

Megbánta-e a szülő, hogy átíratta ide a gyermekét



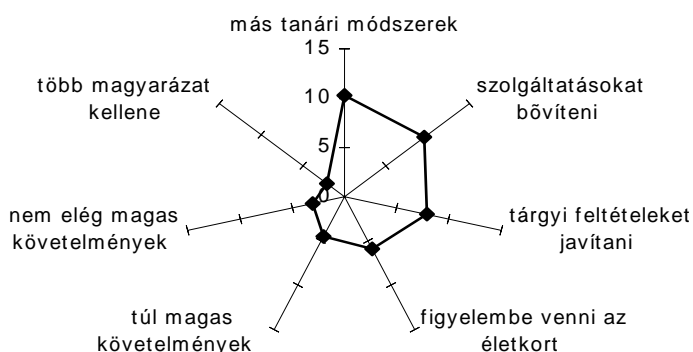
Az a néhány szülő, aki most úgy érzi, hogy rosszul döntött, sem az iskolák különböző jellemzői, sem a családok jellemzői szerint nem csoportosítható. Legfeljebb annyit állapíthatunk meg, hogy főként azokról a szülőkről van szó, akiknek a gyerekei nem produkáltak az új szerkezetű osztályban olyan tanulmányi eredményt, amelyet a szülők reméltek (a döntésüket megbánó szülők gyerekeinek a jelenlegi tanulmányi átlaga 4,2, míg azoké, akiknek a szülei nem bánták meg a döntést, 4,4.)

A döntésükkel elégedetlen szülőknél még csekélyebb (2%) azoknak a szülőknél az aránya, akik azt tervezik, hogy elviszik a szerkezetváltó iskolából a gyerekeiket.

A szerkezetváltás elleni érvek között igen gyakran szerepel az, hogy ezek az iskolák speciális tanterveik miatt nem teszik lehetővé, hogy az innen kilépni szándékozó gyerekek más iskolákba kerüljenek át. Az igazgatók szerint az általunk vizsgált iskoláknak eddig a 40%-ában történt meg, hogy egy-egy gyerek kimaradt a szerkezetváltó osztályból. Adataink szerint a kimaradás az átlagosnál gyakrabban fordult elő a nagyvárosi iskolákból, és a magas presztizsű iskolákból. Egy szerkezetváltó iskolából eddig átlagosan két gyerek maradt ki. A kimaradásoknak a leggyakrabban (19%) az volt az oka, hogy a szülők elköltöztek az adott településről. Mindössze az iskolák 7%-ában fordult elő, hogy valaki a gyenge tanulmányi eredménye miatt kényszerült kimaradásra, és az iskolák 6%-ában azért, mert nem akart tovább az adott osztályba járni. Az igazgatóktól származó adatokból természetesen nem tudhatjuk meg, hogy a kényszerű iskolaváltoztatás milyen nehézségeket okozott a szülők és a gyerekek számára. Az azonban világosan látszik, hogy a kismagiszisták útja a szerkezetváltó osztályokból sokkal gyakrabban vezet vissza az általános iskolába, mint egy másik szerkezetváltó gimnáziumba. (A kimaradó gyerekek közül 13% visszakerült az általános iskolába, 4% hagyományos gimnáziumban folytatta a tanulmányait és mindössze 1% került át egy másik szerkezetváltó osztályba.)

A szülők szinte teljes megalégedése ellenére 39%-uk mondta azt, hogy szükség lenne valamilyen változtatásra a szerkezetváltó iskolában. A változtatási javaslatok nem az iskolák jellemzőitől függenek, hanem attól, hogy a válaszadók milyen társadalmi csoportokhoz tartoznak. Annak ellenére, hogy a szerkezetváltó iskolákkal ők is teljesen elégedettek, az átlagos 39%-kal szemben a diplomás szülőknek az 51%-a látja úgy, hogy lenne még az iskolán javítani való (szemben a középfokú végzettségűekkel, akiknek csak a 25%-a javasol változtatást).

**Min kellene változtatni a szülők szerint
(az összes iskola %-ában)**



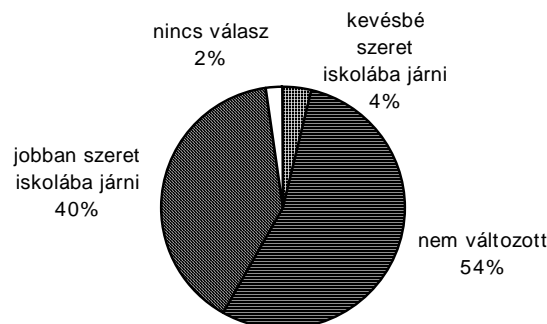
A szülők változtatási javaslatai a legtöbb esetben a pedagógiai módszerekre, az iskolák szolgáltatásainak bővítésére és a tárgyi feltételek javítására vonatkoznak.

A tanárok pedagógiai módszerein történő változtatást főképp a középfokú iskolák kisköznevelésének a szülei javasolják, akik úgy gondolják, hogy a gimnáziumi tanári módszerek nem illeszkednek eléggé a 14 éven aluli gyerekek életkori sajátosságaihoz.

8/3 A GYEREKEK HELYZETE

A szerkezetváltó osztályok tanulójának személyes megkérdezésére életkoruk miatt nem kerülhetett sor, de a szülői kérdőívekből az derül ki, hogy főként azért elégedettek, mert azt tapasztalják, hogy gyerekek jól érzik magukat ezekben az osztályokban. A szerkezetváltó osztályokba való bekerüléssel a szülők véleménye szerint a gyerekek 40%-ának az iskolához való viszonya pozitívan változott, és csak a szülőknek egy töredéke (4%) mondta azt, hogy a gyerek most kevésbé szeret iskolába járni.

Hogyan változott a gyerek iskolához fűződő viszonya a szülők szerint

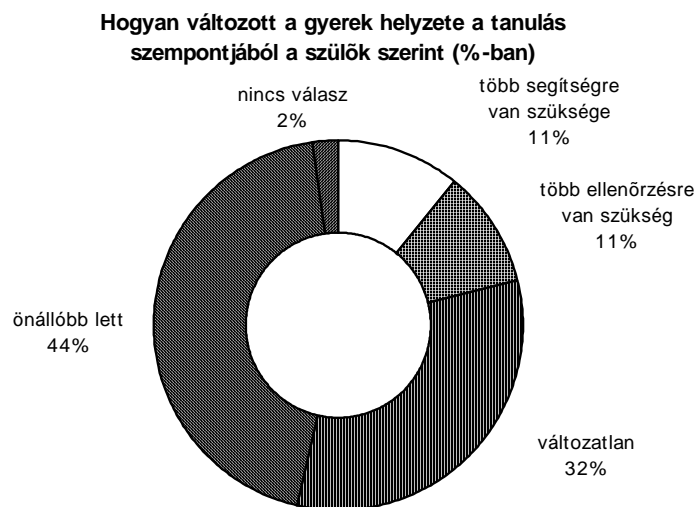


Az iskolához fűződő viszony megváltozása szorosan összefügg azzal, hogy a szerkezetváltó osztályba kerülés együtt járt-e iskolaváltoztatással. Míg azoknak a gyerekeknek az esetében, akik nem változtattak iskolát, a szülők többnyire (77%) a viszony változatlanáról számoltak be, ugyanez az iskolaváltoztatókkal csak 52% esetében fordult elő. És míg az iskolához fűződő viszony pozitív változását észlelték az iskolaváltoztató gyerekek szülei az esetek 44%-ában, mindez csak 20% azokban az esetekben, amikor a gyerek csak osztályt változtatott és nem iskolát.

Az iskolához fűződő viszony megváltozása sem az iskolatípussal, sem a bevezetett szerkezeti modellel nincs szoros összefüggésben. Vagyis a gyerekek iskolához való viszonya hasonlóan alakult a volt általános iskolákban, mint a gimnáziumokban, függetlenül attól, hogy a 6 vagy a 8 osztályos modellre tértek át.

Ellenben szoros összefüggést tapasztalunk az iskolai közérzet megváltozása és a gyerekek életkora között. Eszerint az elsősök közül lényegesen több gyereknek (48%) változott pozitívan az iskolához fűződő viszonya, mint azok közül, akik felsőbb osztályokba járnak (28%). Ez lényegében azt jelzi, hogy a szülők által pozitívnak regisztrált változás elsősorban a friss iskolaváltáshoz (a gimnáziumi osztályba való bekerüléshez) és a felvételi vizsga sikeréhez köthető, ami az idő előrehaladtával némiképpen elhalványul.

Azt is megkérdeztük a szülőktől, hogy hogyan változott a gyerekek a tanuláshoz való viszonya. Ebben a tekintetben a szülőknek a 20%-a negatív, de majdnem a fele pozitív változást tapasztalt.



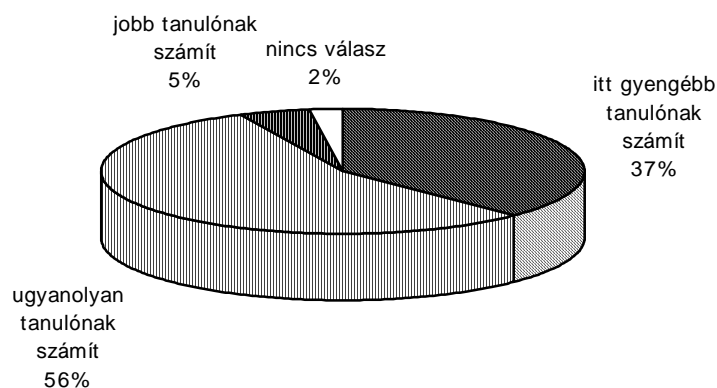
A tanuláshoz való viszony megváltozása ugyancsak nem az iskola típusától, vagy a szerkezeti modelltől függött, hanem főként az iskolaváltoztatástól. Míg az azonos iskolában maradó gyerekek szüleinek a 42%-a mondta azt, hogy nem tapasztalt változást a tanuláshoz fűződő viszonyban, az iskolaváltoztató gyerekek szüleinek a 32%-a regisztrált változást.

A tanuláshoz való viszony megváltozása nem attól függött, hogy a gyerek milyen tanulmányi eredménnyel lépett be a szerkezetváltó osztályba. Függött viszont attól, hogy az új környezetben milyen eredményt sikerült elérnie. Míg a szülők által tapasztalt pozitív változások főként a jobb, a negatív változások főként a gyengébb tanulókat érintették.

Ugyancsak szignifikáns az összefüggés a tanuláshoz való viszony alakulása és a gyerekek évfolyama között is. Míg az elsősök szülei az átlagosnál gyakrabban tapasztalják, hogy a szerkezetváltó osztályban a gyerekek a korábnál több szülői segítségre (13%) és több ellenőrzésre (13%) van szüksége a tanulásban, addig a IV.-esek esetében az a gyakoribb az átlagnál, hogy a szülők azt tapasztalják, hogy a gyerek önállóbb lett a tanulásban (66%). Ez azt jelzi, hogy a tanuláshoz való viszonyt a szerkezetváltó iskolákban folytatott oktatás hosszú távon határozottan pozitív irányban befolyásolja.

A szerkezetváltó osztályokba bekerülve a gyerekek 56%-ának nem változik lényegesen a tanulmányi rangsorban elfoglalt helye, több mint egyharmaduk viszont új osztályában gyengébb tanulónak számít, mint a régiében.

Hogyan változott a gyerek osztályon belüli helyzete a szülők szerint



Már a felvételi vizsgáknál láttuk, hogy a 90-es évek elején a szerkezetváltó osztályokba lényegében csak a jó iskolai eredményt produkáló gyerekek kerülhettek be. Annak ellenére, hogy a sok jó tanuló között esetleg romlott az osztályon belüli pozíciójuk, a gyerekek többsége az új iskolában ill. az új osztályban is jó tanuló maradt. A tanulmányi eredmények különbségeit csak tizedekben lehet mérni.

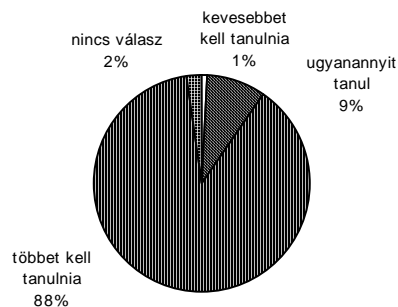
A szerkezetváltó osztályokba átlagosan 4,8-es tanulmányi átlaggal kerültek be a gyerekek, és ez átlagosan 4,4-es átlagra csökkent le. (a csökkenés mértéke lényegesen alacsonyabb, mint amekkorát az általános iskolából a hagyományos gimnáziumi osztályokba bekerülő gyerekeknél tapasztalunk). A belépő tanulmányi átlagokat tekintve a szerkezetváltó általános iskolák valamivel gyengébb tanulókat vettek fel (4,6-es átlag), mint a középiskolák (4,8-es átlag). Az iskolák által bevezetett szerkezeti modell szerint azonban ebben a tekintetben nincs eltérés. Ugyancsak nincs eltérés a gyerekek neme és a családok lakóhelye, ill. a szülők iskolázottsága szerint sem.

A belépő átlaghoz képest ugyan minden szerkezetváltó osztályban csökkennek a gyerekek tanulmányi eredményei, de a 6 osztályos gimnáziumokban még valamivel inkább (4,3), mint a 8 osztályosokban (4,5). Az is megfigyelhető, hogy a középfokú végzettségű szülők gyerekei bár a diplomások gyerekeivel azonos átlagokkal kerültek be, a szerkezetváltó osztályokban gyengébb (4,2) tanulmányi eredményt produkáltak, míg a diplomások gyerekei nagyobb eséllyel őrizték meg korábbi eredményeiket (4,5).

Miután a szerkezetváltó osztályokban a teljesítmény az átlagosnál is dominánsabb érték, a gyerekeknek az iskolához való viszonyát is megszabja, hogy milyen tanulmányi eredményt érnek el. Akik kevésbé szeretnek iskolába járni, azoknak 4,1, akiknek az iskolához való viszonya nem változott, azoknak 4,3, és azoknak, akiknek javult az iskolához való viszonyuk, 4,4-es átlagot sikerült produkálni.

Ezeket a kifejezetten jónak mondható tanulmányi átlagokat a gyerekek többsége úgy éri el, hogy a szerkezetváltó osztályban többet kell tanulnia, mint korábbi iskolájában.

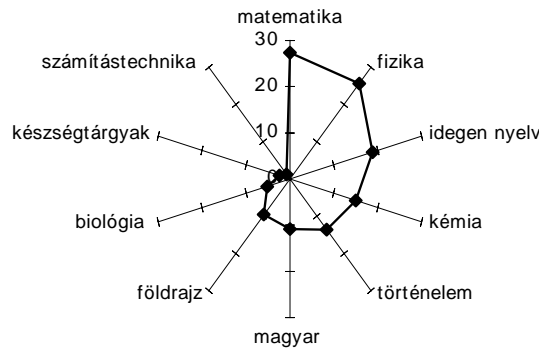
Hogyan változtak a gyerek tanulási kötelezettségei a szülők szerint



A nagyobb tanulási erőfeszítés olyannyira általános, hogy ebben a tekintetben sem az iskolák, sem a családok, sem pedig a gyerekek korábbi tanulmányi eredményei tekintetében nem tapasztalunk eltérést. Lényegében arról van szó, hogy a szerkezetváltó iskolák azért felelnek meg a legtöbb szülő elvárásának, mert azt remélték, hogy ha ide beíratják a gyerekeiket, akkor többet fognak tanulni, mint korábban, és ez valóban így is történt.

Amikor azt kérdeztük a szülőktől, hogy milyen tantárgyakban adódnak a gyerekeiknek a legkomolyabb tanulási problémáik, a következőket válaszolták.

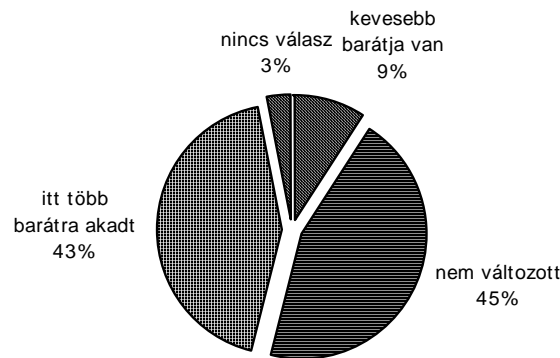
Milyen tantárgyak tanulása okoz nehézséget a szülők szerint (az összes szülő %-ában)



A válaszokból az látszik, hogy a szerkezetváltó osztályokban ugyanúgy a matematika, a fizika és az idegen nyelvek okozzák a legtöbb tanulási nehézséget a gyerekeknek, mint a normál iskolákban.

A gyerekek számára azonban nemcsak a magasabb tanulási követelmények és ezzel együtt a több tanulási kötelezettség jelenti a változást, hanem az új osztályközösségekbe való beilleszkedés is. A szülőknek majdnem a fele úgy látja, hogy gyermeke szociális helyzete nem változott a korábbihoz képest az új osztályban. 43%-uk szerint előnyösebb lett a helyzetük, és 9%-uk szerint hátrányosabb.

Hogyan sikerült a gyerek beilleszkedése a szülők szerint

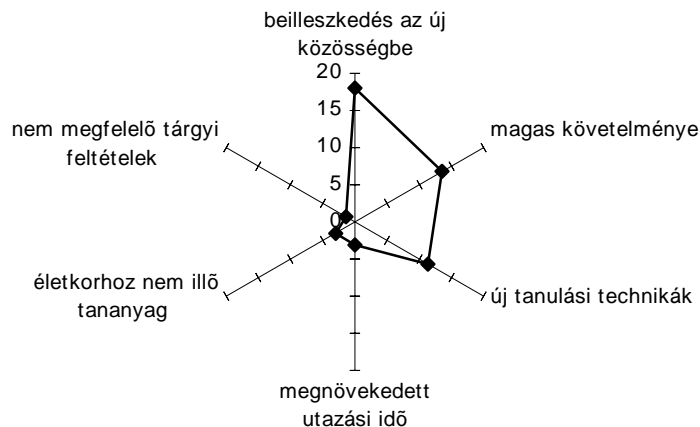


A gyerekek sikeres beilleszkedése szignifikánsan összefügg azzal, hogy iskolát is vagy csak osztályt változtattak a szerkezetváltás érdekében. Azok közül, akik megmaradtak eredeti iskolájukban, az átlagosnál nagyobb (59%) azoknak a gyerekeknek az aránya, akiknek a szociális kapcsolatrendszere nem változott, míg az iskolaváltoztatók között a jobb és rosszabb helyzetbe kerülők is többen vannak.

A gyerekek szociális viszonyrendszerének a megváltozása nem függ az iskolák (milyen típusú iskola, milyen szerkezetű az osztály) és a családok (lakóhely, szülők iskolázottsága) jellemzőitől sem. Az azonban megfigyelhető, hogy azok a gyerekek szenvedtek el ebben a tekintetben negatív változást (kevesebb barátjuk van), akiknek alacsonyabb a tanulmányi eredményük (4,2), és azok tettek szert több barátira, akiknek magasabb (4,4). Ez a különbség arra utal, hogy a szerkezetváltó osztályokban határozottabb teljesítményelvű értékrend uralkodik, mint a normál osztályokban, és valószínűsíthető, hogy a gyerekek közötti népszerűségi rangsor is ehhez igazodik.

Megkérdeztük a szülőktől azt is, hogy mi jelentette a leg súlyosabb problémát az új iskolában (osztályban) a gyerekek számára.

Mi jelentette a legnagyobb problémát a szülők szerint (az összes szülő %-ában)

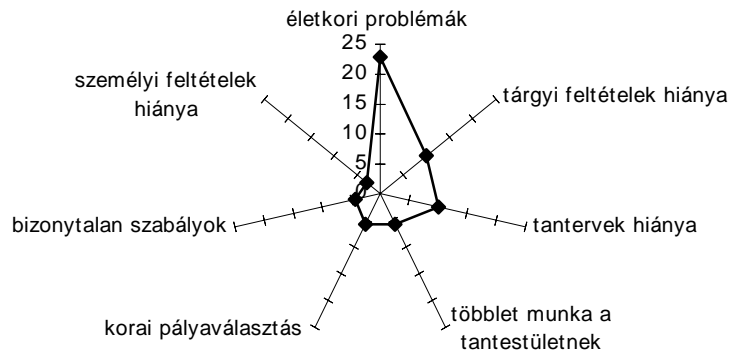


Annak ellenére, hogy a gyerekek beilleszkedésével a szülők nagy többsége elégedett, mégis ez jelentette a leggyakrabban a gondot. Ezenkívül a magasabb tanulmányi követelmények és az önállóbb tanuláshoz szükséges tanulási technikák elsajátítása jelentett még egy-egy kisebb csoportnál problémát. Az esetek többségében azonban a szülők szerint problémamentesen sikerült az osztály ill. iskolaváltoztatás.

8/4. A SZERKEZETVÁLTÁS ELLENZŐI

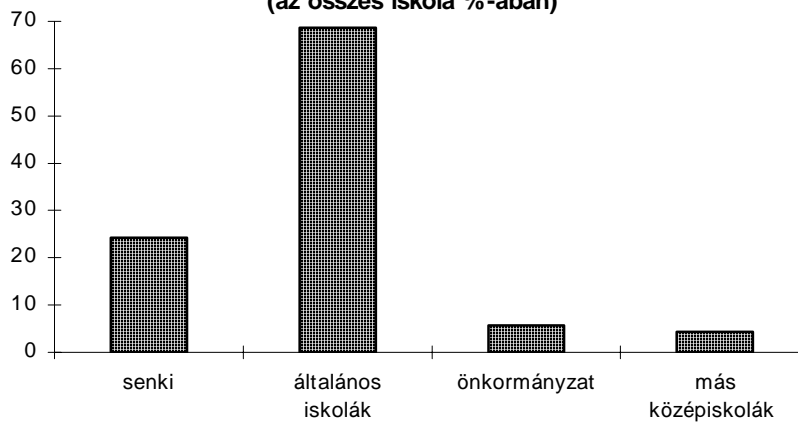
Annak ellenére, hogy a szerkezetváltással az érintett iskolák tantestületeinek a nagy része tökéletesen egyetértett, jó néhány esetben ellenérveket is felsorakoztattak a pedagógusok. Az aggodalom a legtöbb esetben a fiatalabb korosztályok oktatásával volt kapcsolatos, de elég sokan említették a szerkezetváltás hiányzó feltételeit is (tárgyi feltételek, tantervek, szabályozás, személyi feltételek). Az ilyen érveket felsorakoztató tanárok lényegében azt fogalmazták meg, hogy bizonytalan a kimenetele az olyan pedagógiai programoknak, amelyek hiányos feltételek mellett kerülnek bevezetésre.

Milyen ellenérveket fogalmaztak meg az iskolán belül az igazgatók szerint (az összes iskola %-ában)



Ennél jóval gyakrabban fogalmaztak meg fenntartásokat az iskolák szerkezeti átalakításával kapcsolatban azok a külső szereplők, akiket valamilyen módon érintett a változás.

Kiknek a részéről fogalmazódott meg külső ellenvélemény a szerkezetváltást illetően az igazgatók szerint (az összes iskola %-ában)



Az adatokból jól látszik, hogy a szerkezetváltás beindítása elsősorban az általános iskolák érdekeit sértette. Minél kisebb településen működik az iskola, annál gyakoribb volt, hogy ellenvéleménybe ütközött a szerkezetváltási törekvése. Míg a budapesti iskolák 44%-ának kellett szembenéznie ellenállással, és a megyeszékhelyi iskolák 68%-ának, addig a városi iskolák 94%-a és a kisvárosi iskolák 81%-a találkozott ellenvéleménnyel, amikor bejelentette szerkezetváltási szándékát.

A szerkezetváltás ellenzői a szerkezetváltás népszerűségének növekedésével együtt aktivizálódtak. Míg a szerkezetváltás első évében csak az esetek 67%-ában fogalmaztak meg ellenvéleményt a településen az iskolák szándékával szemben, később (92-93-ra) ez az arány 75%-ra emelkedett.

*Milyen ellenérvek fogalmazódtak meg az igazgatók
(az összes iskola %-ában)*

ellenérvek	N	%
elviszik a jó tanulókat	36	51,4
elfogynak a gyerekek	16	22,9
bizalmatlanság a változással	6	8,6
nincs rá szükség	4	5,7
bizalmatlanság, mert kísérleti	4	5,7

Míg az önkormányzatok képviselőinek a véleménye inkább pozitív a szerkezetváltás megítélésében, az általános iskolák igazgatói és pedagógusai a gimnáziumi szerkezetváltás határozott ellenzőiként léptek fel. Álláspontjuknak elsősorban az a magyarázata, hogy sajnálják, hogy a szerkezetváltó gimnáziumok 10-12 éves korukban "elviszik" a legjobb képességű tanítványaikat, és ezáltal az általános iskolák végzős osztályai alacsonyabb színvonalú teljesítményt produkálnak.

Másrészről a korai gimnáziumi beiskolázással csökken az általános iskolák gyereklétszáma, ami hátrányos a fejkvótás finanszírozás miatt és hátrányos, mert egyébként is kevés az iskolás korú gyerek. A létszámcsökkenés helyenként olyan mértékű lehet, hogy osztályösszevonásokra, sőt iskolabezárásokra is sor kerülhet, ami szükségképpen pedagógus-elbocsátással is együtt jár.

A konkurens általános iskolák által megfogalmazott ellenérvek majdnem mindenütt a gyereklétszám, és főként a jó tanulók számának a csökkenésére vonatkoztak. Az ellenérveket illetően nem volt különbség aszerint, hogy milyen modellt vezettek be az iskolák. Mind a 6 osztályos mind a 8 osztályos gimnáziumi szerkezet konkurenciát teremtett az általános iskolák számára.

Az önkormányzatoknál készült interjúkból az derül ki, hogy az általános iskolai pedagógusok az alábbi eljárásokhoz folyamodtak a számukra kedvezőtlen átalakulás megakadályozása érdekében:

- ⇒ Hangot adtak ellenérzésüknek, ill. ellenérdekeltségüknek az önkormányzati fórumokon (oktatási bizottsági üléseken, igazgatói értekezleteken, stb.)
- ⇒ Igyekeztek lebeszélni tanulóikat a szerkezetváltó iskolákba történő beiratkozásról.
- ⇒ Visszatartották az információkat a szerkezetváltó iskolákba történő beiratkozás lehetőségéről.
- ⇒ Megfenyegették tanulóikat és azok szüleit a szerkezetváltó gimnáziumokban rájuk váró nehézségekkel és problémákkal.

Az általános iskolák fenti akciói azonban az esetek többségében nem jártak sikerrel. Az általunk vizsgált mintában egyetlen olyan iskola sem akadt, amelyiknek a szerkezetváltását az általános iskolák hatására az önkormányzatok nem engedélyezték. Ennek valószínűleg az a legfőbb oka, hogy a gimnáziumi lobby valamennyi településen erősebb (ill. befolyásosabb), mint az általános iskolai, és az általános iskolák igazgatóinak aggályai nem ellensúlyozták azokat a motívumokat, amelyek a lokálpatrióta képviselőket a szerkezetváltás pártfogására indították.

Arra nézve nincsenek információink hogy hány gyereket (ill. szülőt) sikerült lebeszélniük az általános iskolai pedagógusoknak arról, hogy szerkezetváltó iskolákba iratkozzanak, de a jelentkezésekre vonatkozó statisztikai adatokból arra következtethetünk, hogy ez legfeljebb olyan településkörzetekben (kisvárosokban, nagyközségekben) lehetett eredményes, ahol a szülők társadalmi összetétele miatt egyébként sem volt jelentős igény erre a képzési formára.

8/5. A SZERKEZETVÁLTÁS JÖVŐJE

1990 és 1995 között az iskolaszervezet megváltoztatása helyi igényekre hivatkozva, intézményi kezdeményezésre és helyi fenntartói támogatással ment végbe. Az oktatási kormányzat mindvégig liberális, megengedő módon, de semlegességét hangsúlyozva kísérte figyelemmel az eseményeket.

Sem a szerkezetváltás szükségességének kérdésében (nem tiltotta meg a szerkezetváltást, de nem is szorgalmazta, az anyagi többletköltséget pedig az iskolákra ill. a helyi fenntartókra hárította) sem a szerkezetváltás irányában (6 osztályos legyen a gimnázium vagy 8 osztályos) nem foglalt egyértelműen állást. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy az iskolák meglehetősen magukra hagyatva bonyolították le ezt az igen lényeges, az oktatási rendszer egész struktúráját érintő változtatást. Sem anyagi sem szakmai támogatásra nemigen számíthattak senkitől.

Az iskolák magárahagyottságát bizonyítja, hogy amikor azt kérdeztük az igazgatóktól, hogy kitől kapták eddig a legtöbb segítséget a szerkezetváltáshoz, a legtöbben másikat, hasonló helyzetben lévő iskolákat neveztek meg.

Kitől kapták eddig a legtöbb segítséget a szerkezetváltáshoz

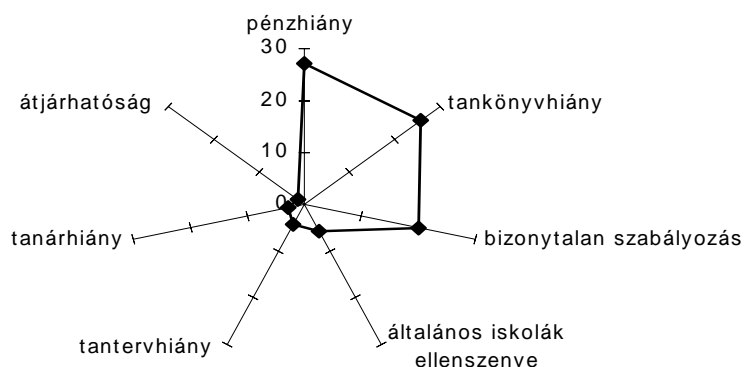
(az összes iskola %-ában)

támogatók	N	%
más iskolák	40	57,1
fenntartó önkormányzat	15	21,4
minisztérium	13	18,6
megyei pedagógiai intézet	4	5,7
TOK	2	2,9

A válaszokból az látszik, hogy a szerkezetváltás "divatja" megerősítette az iskolák közötti kapcsolatokat, ami lehetővé tette, hogy a tapasztalatokat egymásnak átadva támogassák egymást a szerkezetváltó vállalkozásban. A tapasztalatok (és ezzel együtt a tantervek és a tankönyvek) átvételére természetesen nem minden iskolának volt egyformán szüksége. Az országos hírű szerkezetváltó iskolák lényegesen ritkábban (39%) számoltak be más iskolák támogatásáról, mint az alacsonyabb presztizsűek (72%), amelyek a nagyobb tapasztalattal rendelkező iskolák nélkül valószínűleg nem lettek volna képesek önállóan belevágni ebbe a vállalkozásba.

Azt is megkérdeztük az iskolák igazgatóitól, hogy mi jelenti számukra jelenleg a legsúlyosabb problémát.

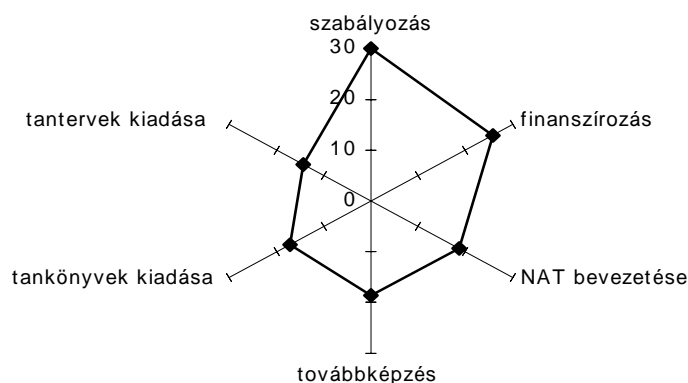
**Mi jelenti a legsúlyosabb problémát jelenleg
(az összes iskola %-ában)**



A válaszok alapján így látszik, hogy a legtöbb helyen a pénzhiány, a tankönyvhiány és a megfelelő szabályozás hiánya jelenti a gondot. Ehhez képest az általános iskolák ellenérzései (ez az ő gondjuk) és az átjárhatóság (ez meg a szülőké) nem igazán izgatja a szerkezetváltó iskolákat. A tanárhiány egyáltalán nem gyakori probléma a szerkezetváltó osztályokban, és az adatokból úgy tűnik, hogy az elmúlt évek alatt a legtöbb helyen a tantervhiány is megoldódott.

Megkérdeztük az igazgatóktól azt is, hogy miben számítanak a jövőben segítségre a központi kormányzat részéről.

**Miben várnak segítséget a minisztériumtól
(az összes iskola%-ában)**



A válaszokból az derült ki, hogy a szerkezetváltó iskolák a jelenleginél lényegesen több és hatékonyabb támogatásra számítanak. A legtöbben egyértelműbb szabályozásra várnak a szerkezetváltásra vonatkozóan, ill. majdnem ennyien várják a minisztériumtól az iskolák finanszírozásának a jelenleginél kielégítőbb megoldását is.

Nem tudjuk megjósolni, hogy a minisztérium meg fog-e felelni ezeknek a várakozásoknak, de az a benyomásunk, hogy az iskolaszervezet átalakulását ez már nem igazán befolyásolhatja. A 90-es évek első felében a középfokú iskolaszervezet korábbi monolit struktúrája kétségtelenül felbomlott, és akármilyen számos ellenzője is akad a szerkezetváltásnak, a folyamat valószínűleg visszafordíthatatlanná vált. Ebben a helyzetben az oktatási kormányzat már legfeljebb csak azt döntheti el, hogy milyen szerkezeti modellt támogat inkább (szabályozással, anyagilag, és infrastruktúrával) és hogy gyorsítani vagy lassítani kívánja az átalakulást.

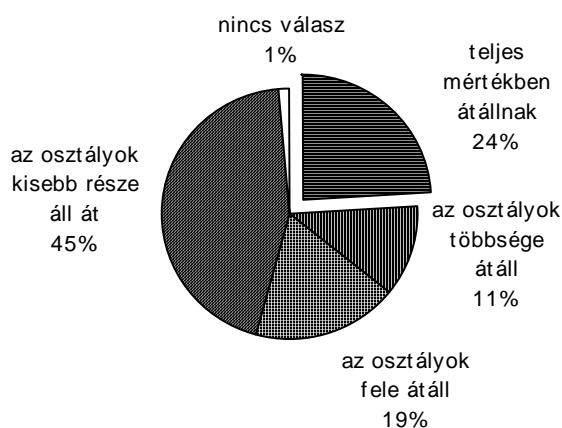
Annak ellenére ugyanis, hogy a szerkezetváltás jelen van a magyar oktatási rendszerben és hogy viszonylag sok iskolát érint (a gimnáziumi képzést folytató intézmények 40%-át), még csak a gyerekek viszonylag alacsony hányadának (15%) nyújt képzési lehetőséget. Ennek legfőképpen az az oka, hogy jóllehet az elmúlt öt évben az iskolák közül egyre többen vágta bele a szerkezet átalakításába, az egy-egy iskolában működő szerkezetváltó osztályok száma alig emelkedett. Vagyis a szerkezetváltást elsősorban az intézmények közötti és nem az intézményeken belüli térhódítás jellemezte. Az intézmények lényegében azt a stratégiát követték, hogy oktatási szolgáltatásaik bővítése, ill. presztizsük javítása és stabilitásuk megőrzése érdekében elindították a szerkezetváltó osztályokat, de az osztályok nagyobb részét továbbra is hagyományos szerkezetben működtették.

Az új szerkezetváltó osztályok számának átlaga intézményenként

tanév	8 osztályos	6 osztályos
1990/91	1,2	-
1991/92	1,3	1,7
1992/93	1,5	1,4
1993/94	1,6	1,5

Az igazgatók szerint jelenleg a szerkezetváltó iskoláknak majdnem a fele azt tervezi, hogy továbbra is csak az osztályok kisebb hányadát fogja új szerkezetben oktatni, vagyis a szerkezetváltást az intézmény speciális szolgáltatásai közé sorolja és az iskola nagy részét megőrzi a hagyományos szerkezetben. Az iskoláknak alig egy negyede tervezi azt, hogy teljes mértékben az új szerkezetű oktatásra áll át.

Mi a távlati tervük a szerkezetváltásra vonatkozóan



Az iskoláknak ebben a tekintetben iskolatípusonként eltérő az álláspontjuk. Az általános iskolák közül az átlagosnál lényegesen többen (50%) tervezik az új szerkezetre való teljes átállást. Nyilvánvalóan az általános iskolák terveivel függ össze, hogy a 8 osztályos gimnáziumok közül is valamivel többen (29%) akarnak átállni teljesen az új szerkezetre, mint a 6 osztályosok közül (21%). Ugyanakkor minél kisebb településen van az iskola, annál kisebb a valószínűsége annak, hogy teljesen át akar térni az új szerkezetű oktatásra. Ennek valószínűleg az az oka, hogy az oktatási igényeket felmérve az utóbbi években a szerkezetváltó iskolák arra a következtetésre jutottak, hogy míg a nagyobb településeken nagy valószínűséggel tartós igény van a korai szelekción alapuló elitoktatásra is, a kisebb településeken a középfokú iskoláknak szélesebb oktatási kínálattal kell rendelkezniük ahhoz, hogy az igényeknek megfeleljenek. A szerkezetváltó iskolák által kínált szelektív, és magas színvonalú oktatás ezekben az iskolákban csak egyfajta szolgáltatást jelenthet a sok közül.

A teljesen új szervezetre áttérni kívánó iskolák aránya településtípusonként (az összes iskola %-ában)

település	a teljesen áttérni kívánó iskolák aránya	
	N	%
Budapest	5	55,6
megyeszékhely	7	36,8
város	3	18,8
kisváros	2	8,0
Összesen	17	24,6

Az önkormányzatoknál készített interjúkból az derül ki, hogy ha szűkös anyagi támogatás mellett is és ha feltételeket szabva is, de eddig a legtöbb önkormányzat valamennyi olyan iskolának engedélyt adott a szervezetről való áttérésre, amelyik ezt ambicionálta. A szervezetről való áttérés természetesen nemcsak a gimnáziumokat érintette. Megváltoztatta a képzési időt az általános iskolák egy része is (vagy úgy, hogy gimnáziummá kezdett "építkezni", vagy úgy hogy speciális szakképzés címén 10 osztályos képzést vezetett be), és mára a szakképző iskolák egy része is a hagyományos szervezettel eltérő módon oktat (vagy úgy, hogy a világbanki kísérlethez csatlakozott, vagy úgy, hogy 5 évre növelte a képzési időt a technikus képzés bevezetésével). Találtunk olyan önkormányzatot, amelyben lényegében egyetlen olyan középiskola sem maradt, amelyik kizárólag a hagyományos képzési szervezeten folytatja az oktatást.

Mindemellett 1995-re lényegében "lecsengett" a szervezetről való áttérés nagy hulláma. Ennek egyrészt az az oka, hogy mivel az 1993-as oktatási törvény rögzítette, hogy a legkülönbözőbb iskolaszervezeteknek van létjogosultsága, és önkormányzati hatáskörbe utalta a szervezetről való áttérés engedélyezését, az iskolák az országos politika részéről nem érzik "fenyegetett" helyzetben magukat, ill. nem érzik úgy, hogy ha nem változtatnak a szervezeten, valamiről lemaradnak (csökken a presztizsük, az elismertségük, vagy a finanszírozásuk, stb.). Másrészt a liberális oktatásirányításnak, és az iskolák helyi autonómiájának, köszönhetően azok az iskolák is színesítették és bővítették a szolgáltatásaikat (kéttannyelvű oktatásba kezdtek, új tagozatokat indítottak, szakképző osztályokat szerveztek, felvételi előkészítőket tartanak, stb.) amelyek hagyományos szervezettel maradtak. Így a csökkenő gyereklétszám miatt előállt versenyhelyzetben a hagyományos szervezet megőrzésével is sikerült talpon maradniuk, ill. megőrizniük korábbi vonzerejüket.

A korai szelekció elve alapján működő szervezetváltó iskolák kialakulását az előnyös társadalmi helyzetű szülői érdekek és a pedagógusok szakmai érdekeinek az egybeesése hívta életre, a demográfiai helyzet kedvező hatásai tették lehetővé, az iskolák közötti verseny láncreakciója serkentette és az önkormányzatok tapasztalatlansága ill. lokálpatriotizmusa támogatta. Mindezek olyan erős motívumok, amelyeknek csak egy határozott koncepcióval rendelkező, társadalompolitikai megfontolásokat követő és a kormányzat részéről egyértelműen képviselt oktatáspolitikára vethetett volna gátat, amely a véleményformáló értelmiségi rétegek ellenszenvének ódiumát is felmerítte volna vállalni egy kevésbé szelektív, demokratikusabb társadalmat ígérő egységes oktatási rendszer kialakításának érdekében. Miután a rendszerváltás utáni években nem ilyen politikát képviselt a kormányzat, 1995-re a magyar iskolarendszerben immár "adottsággá" vált a hagyományos iskolaszervezet felbomlása.

A KUTATÁS MÓDSZEREI

A kutatást három szakaszban végeztük el:

1. valamennyi iskolát postai kérdőívvel kerestük meg,
2. a postai kérdőíves felmérés alapján egy szűkebb mintán interjúkat készítettünk a helyi önkormányzatok oktatásirányítóival,
3. ugyanezen minta felhasználásával kérdőíves felvétel történt, a szerkezetváltó osztályokba járó gyerekek szüleinek körében.

Az 1992/93-as tanév végéig a Művelődési Minisztérium nyilvántartása alapján 176 intézmény kapott engedélyt szerkezetváltó gimnáziumi képzésre. Az 1993/94-es tanévben postai kérdőívvel kerestük meg ezen intézményeket. Az engedéllyel rendelkezők száma azonban nem feltétlenül jelenti, hogy valójában ennyi szerkezetváltó iskola működik. Az iskolák megkeresésekor hat olyan intézményt találtunk, amelyek az engedély ellenére sem vezették be ezt a képzést, és akadt olyan intézmény is, ahol ugyan bevezették a szerkezetváltást, de röviddel ezután meg is szüntették. A szerkezetváltó intézmények közül csak az állami és önkormányzati fenntartású iskolákat vizsgáltuk, a 170-ből 152 iskolát. A fennmaradó 18 intézmény egyházi, magán illetve alapítványi fenntartású. A 152 iskolából 70 iskola küldte vissza a postai kérdőívet, ami 46%-os arányt jelent.

Annak érdekében, hogy a vizsgálat mintájának reprezentativitásáról meggyőződjünk a 70 iskolát a következő szempontok szerint vetettük össze a teljes listával:

1. iskolatípus
2. településtípus
3. szerkezet (6 vagy/és 8 osztályos)
4. a képzés bevezetésének időpontja

Az iskolatípusok kialakításakor a szakmunkásképző intézeteket, a szakiskolákat és a szakközépiskolákat egy kategóriába vontuk, egyrészt a kis elemszám miatt, másrészt mert a szakképzési típusok jelenleg már csak elvétve jelennek meg elkülönülten az iskolákban, a legtöbb helyen két vagy háromféle képzés is folyik.

Iskolatípus

	Teljes N	Teljes %	Minta N	Minta %
gimnázium	80	52.7	37	53.6
általános iskola és gimnázium	22	14.5	13	18.8
gimnázium és szakképző intézmény	50	32.8	19	27.6
Összes	152	100	69	100

A táblázat alapján látható, hogy a hagyományos gimnáziumok azonos aránnyal szerepelnek a mintában, mint a teljes listán. Ugyanakkor amennyivel felfelé torzít az általános iskolák aránya a mintában, annyival kaptak kevesebb súlyt a szakképző intézmények.

Településtípus

	N	Teljes lista %	N	Minta %
főváros	27	17.8	9	12.9
megyeszékhely	36	23.7	19	27.1
város	34	22.4	16	22.9
kisváros	49	32.2	23	32.9
község	6	3.9	3	4.3
Összes	152	100	70	100

A településszerkezet összevetésénél hasonló méretű torzulást tapasztalhatunk, mint az iskolatípusnál. A városok, kisvárosok és községek százalékpontjai jó illeszkedést mutatnak. A főváros viszont annyival alulreprezentált, mint amennyivel a megyeszékhelyi iskolák felülreprezentáltak.

Mint a következő ábra is bizonyítja, a képzési szerkezet tekintetében szinte teljes az illeszkedés.

Szerkezet

	N	Teljes lista %	N	Minta %
6 osztályos	87	57.2	39	55.1
8 osztályos	65	42.8	31	44.9
Összes	152	100	70	100

A fentiekben felsorolt szempontok alapján a minta csak kisebb eltéréseket mutat. Ugyanakkor a képzés bevezetésének ideje szempontjából elég nagy eltéréseket találtunk. Az összes iskolák eloszlása sokkal egyenletesebb, mint a létrejött minta eloszlása.

A képzés bevezetésének időpontja

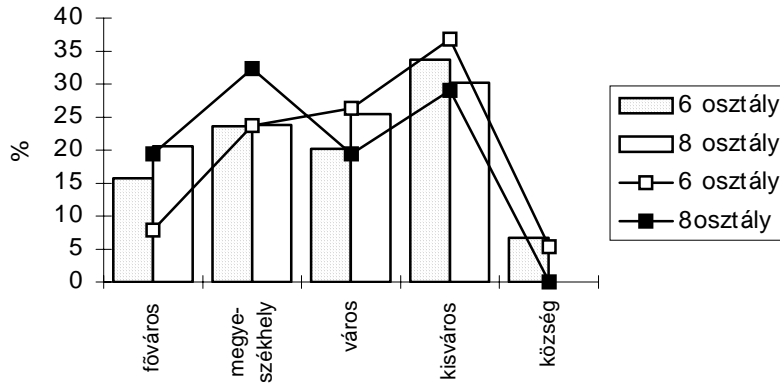
	N	Teljes lista %	N	Minta %
1990	33	21,7	6	8,5
1991	45	29,6	16	23
1992	44	28,9	27	38,6
1993	30	19,7	20	28,3
Összesen	152	100	69	100

Ez a torzítás két ok miatt lehetséges. Az egyik ok, hogy az összes iskola tekintetében csak arról van információnk, hogy mikor kaptak engedélyt a szerkezetváltásra, a minta viszonylatában pedig arra vonatkozik az adat, hogy mikor indult a képzés. Tehát az is lehetséges, hogy az adott iskola nem az engedélyeztetés évében vezette be az új képzési formát, hanem később. A másik ok inkább szubjektív: azon iskolák érdeklődtek inkább e kérdőíves felmérés iránt, amelyek csak nemrég vezették be a képzést.

Az egyes szempontok külön-külön történő vizsgálata után nézzük meg egymással való kapcsolatukat.

Település és szerkezet összefüggése

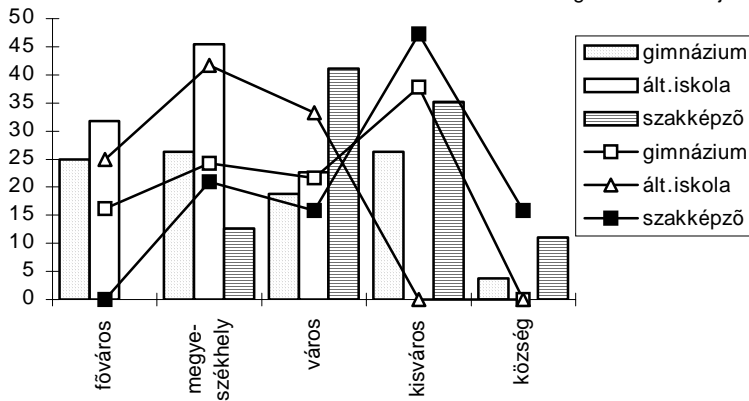
A vonaldiagram mutatja a mintát



A település és a szerkezet tekintetében csak kisebb eltérést tapasztalhatunk: az összes iskolához képest a mintában kevesebb a fővárosi iskola, és több a megyeszékhelyi iskola. Ez az eltérés Budapesten csak a 6 osztályos szerkezetűek tekintetében mutatkozik, a 8 osztályos szerkezetűeket nem érintette. A megyeszékhelyeken viszont fordított a helyzet, itt a 8 osztályos szerkezetű iskolák vannak felülreprezentálva. A többi településtípusnál a szerkezet tekintetében jó illeszkedést mutat az ábra.

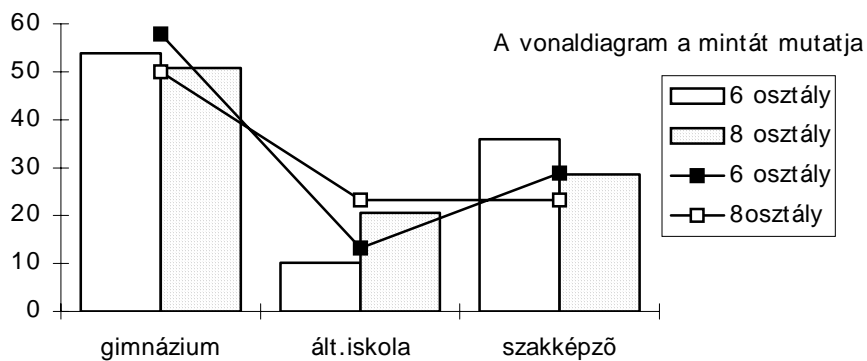
Település és iskolatípus (%)

A vonaldiagram a mintát jelzi



Mivel az összes iskolához képest a mintában már külön-külön is kisebb eltérések mutatkoztak a település és iskolatípus tekintetében, ezért a kettő együttes vizsgálata során nem meglepő, hogy ezek az eltérések felerősítették egymást. A fővárosból ugyan kevesebben küldték vissza a kérdőíveket, ugyanakkor az iskolatípusok arányai jól igazodnak a teljes arányokhoz. A megyeszékhelyeknél 4 százalékpontos eltérés mutatkozik az összes megyeszékhelyi iskolához képest, vagyis ennyivel több szakképző intézmény adott visszajelzést, és ennyivel kevesebb általános iskola. A városoknál ez az arány éppen fordított: ott annnyival több általános iskola küldte vissza a kérdőívet, mint amennyivel kevesebb szakképző intézmény. A kisvárosokat nézve ugyan az összes iskolához képest eltérő százalékok mutatkoznak, de az iskolatípusok egymáshoz képesti arányát tekintve jó illeszkedés látható. A községekből viszont egyetlen szerkezetváltó gimnázium sem került bele a mintába. Ezt talán az magyarázza, hogy az országban mindössze 6 ilyen intézmény van.

Iskolatípus és szerkezet (%)



Az ábrán az az 5 százalékpontos eltérés figyelhető meg, amit már az iskolatípusoknál említettünk, vagyis a mintába ennyivel több általános iskola került, és ugyanennyivel kevesebb szakképző intézmény. Mivel általában az általános iskolák a 8 osztályos szerkezetet, míg a szakképző intézmények a 6 osztályos szerkezetet részesítik előnyben, ezért az összes iskolához képest a mintába kevesebb 6 osztályos szakképző intézmény került. Ugyanakkor a mintán belül a 6 és a 8 osztályos szerkezet megtartotta azokat az arányokat, amelyek az összes iskolára is jellemzők. Ugyanez vonatkozik az általános iskolák szerkezeti megoszlására is.

A vizsgálat következő lépéseként a 70-ből 20 iskolát választottunk ki, és ezen iskolák fenntartóit kerestük fel. Az önkormányzatoknál az oktatásban illetékes személyekkel készítettünk interjúkat. A beszélgetések két fő témára koncentráltak:

⇒ az adott iskolával és a szerkezetváltással kapcsolatos kérdésekre,

⇒ a település oktatáspolitikai koncepciójával kapcsolatos kérdésekre.

A húsz iskolát, illetve települést a következő szempontok alapján választottuk ki:

1. településtípus
2. iskolatípus
3. szerkezeti típus
4. a képzés bevezetésének időpontja

Az iskolák kiválasztásánál a rendelkezésünkre álló 70 iskola adatbázisát vettük alapul, ugyanakkor figyelembe vettük az összes szerkezetváltó iskola fenti jellemzők szerinti megoszlását is.

A felsorolt szempontok alapján a 20 iskola a következőképpen oszlik meg településtípus szerint.

Településtípus

	Teljes N	Teljes %	Minta N	Minta %	Alminta N	Alminta %
főváros	27	17.8	9	12.9	4	20
megyeszékhely	36	23.7	19	27.1	5	25
város	34	22.4	16	22.9	5	25
kisváros	49	32.2	23	32.9	6	30
község	6	3.9	3	4.3	0	0
Összes	152	100	70	100	20	100

Az alminta összetétele korigálta a kérdőíves minta azon fogyatékoságát, hogy a főváros a megyeszékhelyek javára eltérést mutatott az összes iskolához képest. Mivel a községekben egyébként is csak kevés szerkezetváltó iskola működik, ezért az interjúk készítésekor ezeket nem vettük figyelembe.

Iskolatípus

	Teljes N	Teljes %	Minta N	Minta %	Alminta N	Alminta %
gimnázium	80	52.7	37	53.6	11	55
általános iskola és gimnázium	22	14.5	13	18.8	3	15
gimnázium és szakképző intézmény	50	32.8	19	27.6	6	30
Összes	152	100	69	100	20	100

Az iskolatípus szerinti kiválasztásnál szintén a minta korrekcióját végeztük el, ezért néhány százalékponttal nagyobb súlyt kaptak az általános iskolák a szakképző intézmények terhére.

A szerkezeti típus nem mutatott különbséget az összes iskola és a kérdőíves minta összevetésekor, így nem volt szükség korigálásra.

Szerkezet

	Minta N	Minta %	Alminta N	Alminta %
--	---------	---------	-----------	-----------

6 osztályos	39	55.1	11	55
8 osztályos	31	44.9	9	45
Összes	70	100	20	100

Nincs olyan adatsor, amely a képzés bevezetésének pontos időpontját tartalmazná az összes iskolára nézve. Központilag csak az engedélyezett évét tartják nyilván, ugyanakkor a mintában szereplő iskolák azt a tanévet adták meg, amikor beindult a képzés. A két adatsor összevetése nagy eltérést mutatott, azonban nem tudhatjuk, hogy ez a kérdőíves minta torzulásából fakad-e vagy egyszerűen abból, hogy az engedélyezett év nem ugyanabban az évben történt, mint a szerkezetváltás beindítása. Valószínűleg mindkét okkal számolnunk kell, ezért az interjú-minta kiválogatásánál az összes iskola és a kérdőíves minta eloszlásainak köztes értékeit vettük figyelembe.

A képzés bevezetésének időpontja

	Teljes lista N	Teljes lista %	Minta N	Minta %	Alminta N	Alminta %
1990	33	21,7	6	8,5	2	10
1991	45	29,6	16	23	5	25
1992	44	28,9	27	38,6	7	35
1993	30	19,7	20	28,3	6	30
Összesen	152	100	69	100	20	100

A kutatás harmadik szakaszában az interjúmintában szereplő iskolákat kerestük fel újra. Ezen iskolák egy-egy évfolyamát választottuk ki, és kérdőívet juttattunk el a szülőkhöz. Mivel az interjú-minta település és iskolatípus szempontjából jól illeszkedett az országos arányokhoz, ezért ennél az adatfelvételnél a minta összeállításakor a szerkezet, illetve az évfolyam reprezentativitását kellett megőrizni.

A tervezett 600-ból összesen 572 szülői kérdőív érkezett vissza. Ami a szerkezetet illeti mindössze két százalékpontnyi eltérés van az országos megoszlás (6 osztályos: 55%, 8 osztályos: 45%) és az alminta megoszlása (6 osztályos: 53%, 8 osztályos: 47%) között.

Hiba! Érvénytelen csatolás.

Ami az évfolyamonkénti mintaeloszlást illeti, itt is kisebb eltéréseket tapasztalhatunk. Ennek az oka az, hogy az első kérdőíves felvétel és az utolsó adatfelvétel között egy tanév telt el.