

F. Dárdai Ágnes – Kaposi József

A KEZDET VÉGE, AVAGY A TÖRTÉNELEMÉRETTSÉGI VIZSGA FEJLESZTÉSÉNEK TOVÁBBI LÉPÉSEI

BEVEZETÉS

Tanulmányunkban bemutatjuk a 2005-ben bevezetett történelem érettségi első három évének általános tapasztalatait és a megjelenő problémák csomópontjait. Ennek felhasználásával – a jelenlegi vizsgarendszer és tantárgyi vizsgakoncepció lényegi elemeinek fenntartása mellett – javaslatokat teszünk a tantárgyi vizsgadokumentumok korrekciójára, a vizsgafolyamat minőségi garanciájának javítására, valamint a felkészítési folyamat fejlesztésére. Elemzésünkben kiemelten foglalkozunk azokkal az elemekkel és összefüggésekkel, amelyek az új tartalmak és tudásfelfogás, a kompetencia-központúság és a standardizációs szándékok mind teljesebb körű érvényesítését, valamint a mindennapi tanítási-tanulási folyamat eszközrendszerének érdemi megváltozását befolyásolják. Tanulmányunk egyrészt azt célozza, hogy felhívja az oktatásirányítók és az iskolahasználók figyelmét a folyamatos fejlesztés szükségességére, másrészt ösztönözze az élményszerűen fejlesztő, probléma-, forrás- és tevékenység-központú tanítási gyakorlat elterjedését.

Optimista feltételezéseink szerint a vizsgakövetelmények visszaszabályozó szerepe révén az új érettségi bevezetése az elmúlt évtizedek egyik legnagyobb hatású változását indíthatja el a történelem oktatása terén, hiszen nemcsak megteremtette a mindennapi tanítási gyakorlat átalakulásának jogszabályi és tartalmi feltételeit, hanem bizonyos értelemben kikényszerítette azokat. Így nemcsak lehetőséggá, hanem követendő elvárásá is vált a múlt és a jelen összefüggéseit széleskörűen feltáró, a több szempontú feldolgozást, a történelem sokoldalú, árnyalt értelmezését elváró történelemtanítási gyakorlatot (KAPOSI 2006). A változások igazi jelentőségét ugyanis abban látjuk, hogy a vizsgadokumentumokban megnyilvánuló szemléletváltás nemcsak magát a vizsgát érintette, hanem erőteljes hatást gyakorolt a szaktanári felkészítő munka meghatározó elemeire (tananyag-kiválasztás, feldolgozási módszerek, értékelési gyakorlat), és jelentős mértékben befolyásolta a tanulók tanulási szokásait (feladatmegoldás, forráskritika stb.).

Természetesen az elindult pozitív folyamatokat számos ellentmondás terheli, melyek egy része a hagyományos műveltségi „kánon” elvetése és fennmaradása közötti viták lezáratlanságából, a megváltozott tudásfelfogás értelmezési sokszínűségéből, a kompetencia alapú oktatás elveinek és gyakorlatának meg nem értéséből vagy formális elfogadásából adódnak. Más részük arra vezethető vissza, hogy az első évek vizsgáinak eredményei (kiszámíthatóság, presztízs stb.) téves helyzetmegítélésbe juttatták az oktatáspolitikai irányítóit és a felkészítési folyamat részeseit, miszerint a fejlesztésnek vége, és a rendszer „Évmilliókig eljár tengelyén, / Mig egy kerékfogát ujtíni kell.” (*Madách*). Nem véletlenül vetődött fel az a kérdés, hogy a 2005-ben elindult folyamat a történelemoktatás terén a valódi változás-e, vagy csak a mozgás látszatát keltő helyben járás (JAKAB 2006).

Kiindulópontunk az, hogy a történelemoktatás összes problémája (szemlélet, módszer, tananyag, hatékonyság, eredményesség stb.) egyszerre nem oldható meg, de a nemzetközi tendenciákat és a hazai gyakorlatot egyaránt figyelembe vevő tervszerű és folyamatos fejlesztés, mely a társadalmi kontroll szerepének növelése, a tudáshoz való hozzáférés esélyegyenlőségének biztosítása és a közös tanulás elvének elfogadása alapján áll, hosszabb időtávban vitathatatlan eredményekkel kecsegtethet.

A tanulmányunkban feldolgozott adatok és jelzett problémák a vizsgafejlesztés stratégiai céljainak eddigi megvalósulását elemzik, míg fejlesztési javaslataink elsősorban arra vonatkoznak, hogy a követelmények (vizsgaleírások) mely elemeit kell kiegészíteni a megfogalmazott célrendszer maradéktalan érvényesítéséért, a kiszámíthatóság, az állandóság érzetének biztosításáért, és melyeket kell megváltoztatni a magasabb szakmai színvonal eléréseért, a társadalmi, pedagógiai elfogadottság növeléséért.

A megfogalmazott javaslatok elsősorban azt tartják szem előtt, hogy a jelenlegi közoktatási rendszer csak olyan jellegű és szintű változtatásokat képes befogadni és feldolgozni, amelyek nem bizonytalanítják el sem a 2005-ben nagy nehézségek árán és sok konfliktussal kiépült érettségi egész rendszerét, sem az egyes tantárgyi követelményeket.

ÚJ TARTALMAK, ÚJ TUDÁSFELFOGÁS ÉS A KOMPETENCIÁK

A 2005-ben bevezetett új történelemvizsga abból a vizsgafejlesztési szándékból indult ki, hogy korszerű történelmi műveltséggel ma az rendelkezik, aki gazdag és sokrétű ismeretanyag birtokában van, gondolatait képes mind szóban, mind írásban árnyaltan kifejezni, szemléletét a nyitottság, a problémaérzékenység jellemzi, és ugyanakkor tisztában van a múlt rekonstruálásának objektív és szubjektív korlátaival.

Az új történelemérettségi filozófiai alapvetése az, hogy a történelem megismerése során a tanulók tényeket, adatokat, ismereteket, összefüggéseket tanulnak meg, amelyek általános történelmi műveltségük fundamentumát képezik. Történelmi tényismeretük és tudásuk azonban csak abban az esetben válik saját maguk és a társadalom számára is releváns, hasznos tudássá, ha a történettudomány által kínált konstrukciókat, sémákat, fogalmakat rugalmasan képesek adaptálni a múlt, valamint a jelen megértéséhez. A történelmi tanulás mindenekelőtt történelmi gondolkodást jelent, annak a képességnek a birtoklását, hogy a tanuló a múlt-jelen-jövő hármis dimenziójában tudjon gondolkodni, hogy életkori sajátosságainak és fejlettségi szintjének megfelelően ismerje és tudja alkalmazni a történettudomány vizsgálati eljárásainak legfontosabb alkotóelemeit (a történelmi probléma felismerése, megfogalmazása – a heurisztika, a kritika, az interpretáció módszereinek ismerete és alkalmazása –, a történelmi probléma megoldása válaszadással és ítéletalkotással).

Természetesen egyre nehezebb meghatározni, mit értünk korszerű tartalmak alatt a történelem-tanítás során. Ennek nehézségét nemcsak az okozza, hogy felgyorsult a történelmi idő, kitágult a történelmi tér, áttekinthetetlenné váltak a hírforrások és kibogozhatatlanul egymásba olvadni látszanak a különböző civilizációk kulturális örökségei, hanem egyre szélesebb körben tért hódít a történelem feldolgozásának szubjektívizmusa, mely nemcsak a múltból való válogatás korábban elfogadott nézőpontjait kérdőjelezi meg, hanem magát a válogatást is, és a tananyagtartalmak leküzdendő rosszként jelennek meg. Ez a gondolatmenet lényegében megtagadja azt a konszenzuális kiindulópontot, hogy a történelem a társadalom közös emlékezete, melynek feldolgozása révén nemcsak a diákok önazonossága fejlődik ki, hanem vele párhuzamosan a közösségi (szociális) identitás is kialakul.

A legújabb történettudományi kutatások által is ösztönzött új tartalmak térnyerése minden bizonnyal szükséges és kívánatos, de veszélyeket is hordoz magában, hiszen „túlhajtása” könnyen az elmúlt évszázadokban rögzült „kulturális kánon” teljes kiüresedéséhez vezethet. A kulturális tudáskánon tartalmának kiüresedése, esetleges radikális átalakulása, a közösségi tudás megértéséhez szükséges kulturális kód elvesztése nemcsak a fiatalok műveltségi problémáit vetíti előre, hanem a globalizálódó világban a közös kulturális (ezen belül történelmi) tudás kontinuitását is veszélyezteti a fiatal korosztályok számára, és ezáltal a társadalmi kohézió meglazulását (megszűnését) is okozhatja.¹

Az elmúlt évtizedek tartalmi újításai elsősorban azt szolgálták, hogy a politika- és eseménytörténeti ismeretek mellett több figyelmet kapjanak a társadalmi, gazdasági és kulturális folyamatok, illetve azok a tartalmak, amelyek az egyes korszakok komplex, életszerű bemutatásához szükségesek. A vizsgafejlesztés egyik további fontos tartalmi szempontja volt, hogy a tanítási folyamatban és a vizsgán nagyobb súllyal szerepeljenek azok a konkrét történelmi tartalmak és elemzési szempontok, amelyek a jelen világának megértéséhez szükségesek.

A tartalmak megújításának egyik fontos eredménye, hogy a követelményekben csökkent a politika- és az eseménytörténet aránya, és lényegesen nőtt a társadalom- és a gazdaságtörténet szerepe, sőt az eszme- és a vallástörténet is létjogosultságot nyert. Különösen jelentős az, hogy a vizsgakövetelmények és a feladatsorok egy régóta kívánt integrációt is megvalósítottak azzal, hogy a társadalom- és állampolgári ismeretek mind a követelmények, mind a feladatsorok részeivé váltak. Arra, hogy ezek a tartalmi változások valóban végbemenjenek, fontos garanciát jelentettek a vizsgaleírásokban meghatározott *százalékos arányok*, mivel ezek mind az írásbeli, mind a szóbeli vizsga esetében törvényszerűen előírták a szükséges hangsúlybeli módosításokat. E változások magukkal hozták az életmódtörténet felértékelődését is. Lényeges elmozdulás az is, hogy a feladatsorok forrásközponúsága megteremtette a több szempontú (multiperspektivikus) forrásfeldolgozás lehetőségét is.

Az új tartalmakat legszembetűnőbben a követelmények 11–12. témakörei jelentik meg. Ezek foglalják magukban a jelenkor folyamatait és problémáit (globalizáció, a posztszovjet rendszerek problémái, Európai Unió stb.), valamint a mai magyar társadalom bizonyos kérdéseit (a parlamenti demokrácia működése, a romák helyzete, alapvető állampolgári ismeretek stb.). De nemcsak a tartalmi elemek jelentenek lényeges elmozdulást a korábbiaktól, hanem a követelmények azon részei is, amelyek alapvető társadalomtörténeti kérdésekre világítanak rá. Ilyenek például: a nők helyzetének változása a 20. század folyamán vagy a középkori városok élete, a tömegkultúra új jelenségei a 19–20. század fordulóján, illetve azok, amelyek lényeges művelődéstörténeti vonatkozásokra hívják fel a figyelmet (a világvallások civilizációt formáló ereje).

Az új tartalmak régóta hiányzó szempontokra adott válaszként értelmezhetők számos ponton, hiszen jó néhány fentebb kifejtett szándék már az 1980-as évek második felétől megfogalmazódott a központi fejlesztési törekvések között hol hangsúlyosabban, hol kevésbé hangsúlyosan.

Az ezredfordulóhoz kapcsolódó informatikai forradalom és az ezzel összefüggő társadalmi-gazdasági és kulturális változások alapvetően átértékelték a tudásról vallott korábbi elképzeléseket, „szertefoszlott az egész életre megszerezhető tudás illúziója [...] felértékelte az információkezelést, azaz a mit tudásával szemben általában a hogyan tudását” (VAGÓ 2000). Ennek következményeként a korábban szaktárgyi ismereteknek nevezett tudásfogalom helyébe új tudásfelfogás került, melynek összetevőit a műveltség, a szakértelem és a kompetencia fogalmával lehet jellemezni. A műveltség ebben az összefüggésben egyfajta tájékozódást, a köznapi életben való eligazodást,

¹ E problémákról részletesen lásd GYÁNI 2003; ORMOS 2003; F. DÁRDAI 2006.

összefüggések átlátását, alkalmazható tudást jelent, a szakértelem egy konkrét szakterület (pl. történettudomány) alapelveinek, fogalomkészletének, kutatási módszereinek és sémáinak birtoklását és azok különböző helyzetekben való mozgósítását fejezi ki, míg a kompetencia a tudás azon szegmensét jellemzi, amelynek elsajátítása természetes közegben, a mindennapi tapasztalatok során történik (CSAPÓ 2002).

A vizsgafejlesztés folyamatában – a fentiekből is következően – hol nyilvánvalóan, hol latens módon felvetődött annak kérdése is, hogy az új vizsgadokumentumok mely releváns tanulási modelleket, illetve tudásszerveződési formákat követik, az általános műveltség, a szakértelem vagy a kompetencia elsajátításának modelljét állítják-e középpontba. Az összeállítók végül is e három – sok tekintetben eltérő tanulási, tanítási módszereket alkalmazó – modell sajátos keveréke mellett döntöttek. A döntés háttérében a megőrzés és megújítás egyensúlya megtartásának szándékán túl az a megfontolás is állt, hogy a történelmi megismerés elképzelhetetlen a közösségek együttesen elfogadott narratíváinak (mítoszok, mondák, történelmi szövegek stb.) feldolgozása, az egyedi eseményekből levont általánosítások, azonos szerkezetű történések forгатókönyveinek megértése nélkül. Vagyis az általános műveltséget jelentő, társadalmi életre vonatkozó történetek nemcsak a narratív megismerést szolgálják, hanem olyan kognitív folyamatokat is, mint a logikai következtetés, az indukció, a dedukció, illetve korrelatív gondolkodás, amelyek a képesség- és kompetenciafejlesztés alapelemeit is jelentik. Az általános és részletes vizsgakövetelmények szándéka szerint a középiskolai történelemtanítás akkor tekinthető eredményesnek, ha a tartalmak elsajátításával párhuzamosan megtörténik azoknak a képességeknek a kialakítása is, amelyek a sokoldalú történelmi műveltség elengedhetetlen elemei. Az új érettségi vizsgakövetelmények ezért azt fogalmazták meg, hogy a tantárgy oktatási céljait illetően helyreálljon az *ismeretátadás, a képességfejlesztés és a normaközvetítés* „hármásának” belső egyensúlya. E változtatásra azért volt szükség, hogy a nevelési-oktatási folyamatban a konkrét lexikai ismeretek túlsúlya ne szorítsa háttérbe az általános nevelési célokat (pl. társadalmi szolidaritás, nemzeti és európai azonosságtudat, humanista és demokratikus értékrend), valamint maradéktalanul érvényesülhessen az a szemléletváltás, amely szerint a konkrét tananyagtartalmak feldolgozása nem kizárólagos cél, hanem elsősorban eszköz a tanulói képességek fejlesztése érdekében. A változtatási törekvések ugyanakkor azt a célt is szolgálták, hogy a tanári munkában előtérbe kerüljenek a történelmi jelenségek, események élményszerű feldolgozását segítő, az okok és a következmények megértését előtérbe állító, a problémamegoldást és a modellalkotást is lehetővé tevő, a kritikai attitűdöket is kialakító, a tanulókat az életkoruknak és érdeklődésüknek megfelelő önálló, értelmes munkára serkentő, tevékenykedtető módszerek.

A megváltozott tudásfelfogásból adódóan az elmúlt évtized során az oktatáspolitikai egyik leggyakrabban használt fogalmává vált a kompetencia, melyet korábban a kognitív tudományokban (nyelvészet) a komplex képességek leírására használtak. E fogalom felértékelődésének háttérét az adta, hogy az élet minden területén (a tanulásban, a munka világában stb.) egyre meghatározóbbá vált „az a képességünk és hajlandóságunk, hogy a bennünk lévő tudást (ismereteket, készségeket és attitűdbeli jellemzőket) sikeres problémamegoldó cselekvéssé alakítsuk” (HALÁSZ 2006a). Vagyis ez azt jelenti, hogy az intézményes és informális tanulási folyamatok során olyan komplex képességet kell szereznüök a diákoknak, amelyek révén nemcsak a feldolgozott tananyagtartalmak reprodukálására lesznek képesek, hanem az előre nem látható problémák megoldására is felkészülnek. E „cselekvőképesség” gyakorlati működésének feltételeként rögzítette a szaktudomány azokat a kulcskompetenciákat, amelyek birtoklása alkalmassá teheti az egyéneket a különböző változásokhoz való alkalmazkodásra.

Az 1990-es évek második felében elindult vizsgareformban ebből adódóan hangsúlyos szerepet kaptak a kulcskompetenciák (nyelvi kultúra, kommunikáció, értő olvasás, érvelés, szövegalkotás,

információk kezelése, problémafelismerés, problémamegoldó gondolkodás, logikai kapcsolatok felismerése, modellalkotás, önkifejező képesség). A kompetenciák fejlesztésére irányuló oktatás egyrészt az általános készségfejlesztést, mely a gyakorlatban leginkább a diákok tevékenykedtetését jelenti, másrészt a közösségekben való szocializációt (kooperatív munka) helyezi előtérbe. Ez az oktatási modell alapvetően új tanulási szituációk (projekt, portfólió) alkalmazását várja el, és tulajdonképpen másodlagosnak tekinti a feldolgozandó tartalmakat, a hagyományos tananyagot. Ebből adódóan is számosan tekintenek úgy erre az oktatási modellre, mint a gyakorlatiasabb műveltség megszerzésének letéteményesére, mely a gyakorlatidegen „ünnepnapis tudás” ellentétéként elősegíti az alsóbb társadalmi csoportok kulturális hátrányainak megszűnését.

A megváltozott tudásfelfogás nyomán a történelem tantárgy vizsgakövetelményeiben is előtérbe kerültek azok a *képesség jellegű követelmények* (kompetenciák), melyek a történelmi megismerést és értelmezést állítják a tanulás középpontjába. Így a követelményekben kiemelt fejlesztési célként fogalmazódott meg a források használata és értékelése, a szaknyelv alkalmazása, a térbeli és időbeli tájékozódás, az eseményeket alakító tényezők feltárása, a történelmi események és jelenségek problémaközpontú bemutatása, valamint a vizsgaleírás feladatátípusaiban meghatározóvá vált az alkalmazott tudás mérésének szándéka.

A kompetencia-központúság hangsúlyossá válása a *vizsgafeladatok tartalmi és formai elemeiben* mutatható ki a leglátványosabban, hiszen a hagyományos, adatközpontú, egyszerű felidézést igénylő feladatok helyébe a szövegértést, problémamegoldást igénylő, alkalmazott tudást mérő, új típusú feladatok léptek. Minden írásbeli feladat magában foglal valamilyen ismeretforrást (szöveget, képet, térképet, diagramot, grafikont, karikatúrát stb.), amely vagy tartalmazza a szükséges információkat, vagy segít előhívni azokat az ismeretelemeket (pl. fogalmakat), amelyekkel a feladat sikerrel megoldható. Ily módon az érettségi feladatai nem egyszerűen a megtanultak visszaadását (reprodukálását), hanem a tanultak új helyzetekben történő (produktív) alkalmazását várják el.

Reményeink szerint az elmúlt években nyilvánosságra került vizsgafeladatsorok meggyőzték a kételkedőket arról, hogy a hazai viszonyok közötti vizsgáztatási gyakorlatban is érvényesíthetők a történelmi tudás értelmezésében a történelemdidaktikai kutatásokban bekövetkezett változások és az értékelés standardizációjának kísérlete. Sőt arra is megnyugtatóan választ adhattak a feladatsorok, hogy a feladatfejlesztés eredményeit – az alkalmazott tudást mérő feladatokat – vizsgahelyzetben is lehet alkalmazni.

A feladatsorok egyik fontos – és a gyakorlatba talán a legnehezebben áttehető – újítása, hogy a korábbi évtizedekben az esszéknél megszokott adatközpontú, tankönyvi kulcsszavakra épülő értékelés helyett teljesen új megközelítés lépett érvénybe. A megoldási útmutatóban megfogalmazott kritériumok elsődlegesen az *elvégezendő műveletre* (pl. megadott szempontok alapján információk gyűjtése, egyszerű következtetések megfogalmazása történelmi események okairól, következményeiről) és nem csupán az elvárt konkrét (fogalmakra, történelmi adatokra) tartalmakra vonatkoznak.

A kompetencia alapú oktatás megerősítését szolgálja az is, hogy a vizsgán tudatosan megjelennek azok a *segédeszközök, ismeretforrások* (pl. térkép, helyesírási tanácsadó szótár, segédletek), amelyeket a szaktanárok, illetve a diákok gyakorta használnak a mindennapi munkában.

A kompetencia alapú oktatás további térhódításának egyik lehetősége a vizsga visszaszabályozó szerepének további erősítése, például a szóbeli vizsga projektmunkával vagy disputával történő kiváltása feltételeinek megteremtése, biztosítása. További fejlesztési lehetőség a nemzetközi gyakorlatban már elterjedt *problémaközpontú oktatás* hazai megismertetése, népszerűsítése, és konkrét tanítási témákkal való alátámasztása.²

² Részletesen lásd F. DÁRDAI 2007, 49–60.

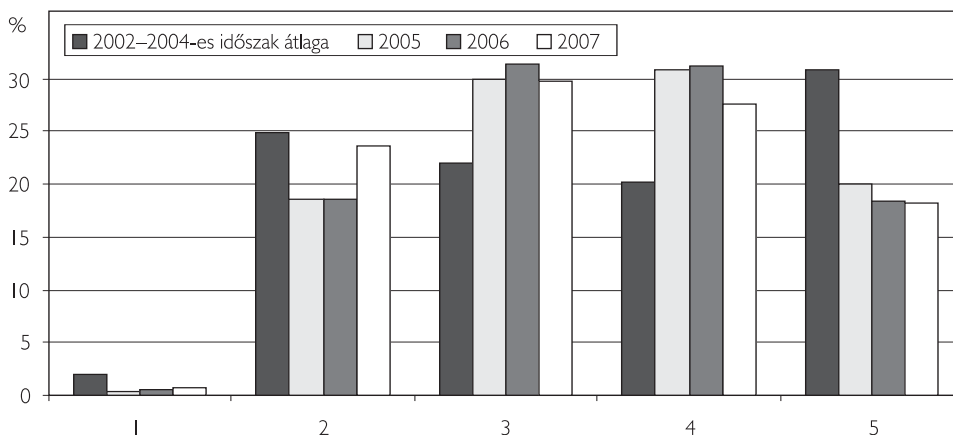
Reményeink szerint a kompetenciák előtérbe állítása nemcsak a tanulói képességfejlesztés terén hoz eredményeket, hanem ahhoz is hozzájárul, hogy túllépjünk a jelenlegi gyakorlatot alapvetően meghatározó túlságosan leegyszerűsítő történelemszemléleten, mert az önkéntelenül is azt sugallja a diákoknak, hogy a történelmi változások eleve elrendelés révén mennek végbe, és nem a különböző alternatívák, a történelmi szereplők társadalmilag, politikailag, kulturálisan meghatározott érdekei által vezérelt ütközések, azaz a történelmi problémahelyzetek megoldása által.

ADATOK ÉS EREDMÉNYEK

Az új történelemérettségi elindításának egyik legnagyobb kockázata a középszintű írásbeli vizsga bevezetése volt, hiszen a vizsga több mint 150 éves története során sohasem kellett a vizsgázóknak kötelező jelleggel írásban számot adniuk tudásukról. Az írásbeli bevezetésének kockázatát ráadásul az is növelte, hogy a fejlesztési folyamat során jelentős mértékben nőtt (50%-ról 70%-ra) az egyes korosztályokon belül az érettségi vizsgára jelentkezők száma, és ez óhatatlanul felvetette a tömeges bukás vagy a drasztikus színvonalcsökkenés lehetőségét. Az írásbeli vizsga bevezetése ráadásul annak a veszélyét is magában hordozta, hogy az összemérhetőségre való törekvés nyomán elmarad a tartalmi megújítás, és továbbra is meghatározó marad a lexikai ismeretek számonkérése.

Bár az új vizsga bevezetése, 2005 májusa óta csak három év telt el, e rövid időszak hét vizsgaidőszakot jelentett, így számos adat és visszajelzés áll rendelkezésre a tapasztalatok összegzéséhez. Az elmúlt három év vizsgái nem igazolták a korábbi évek félelmeit. Az írásbeli bevezetése nem hozott kudarcot sem a vizsga eredményességét, sem a tartalmakat és módszereket illetően. Összességében csökkent (2,2%-ról 0,4%-ra) az eredménytelenül vizsgázók száma, leszögezhetjük tehát, hogy az új vizsga legnagyobb kockázatának tartott írásbeli jól „vizsgázott”. Köszönhetően talán annak is, hogy nem egy – számos esetben kiszámíthatatlan – szóbeli megmérettetésből áll a vizsga, az elégtelenre vizsgázók száma pedig már nem a matematikavizsgán bukottak négyeszerese (mint korábban), és az elért, osztályzatokban kifejezett eredmények sokkal jobban közelítenek a statisztikai normál eloszláshoz, mint a korábbi években. Az eredményeket illetően érdekes összefüggésekre világít rá az a két diagram (1. ábra), amely a 2002–2004-es időszak átlagát és a 2005-től bevezetett történelemérettségi osztályzatainak összehasonlítását mutatja a májusi–júniusi vizsgaidőszakok alapján.

1. ábra. A 2002–2004-es időszak átlaga és a 2005-től bevezetett történelemérettségi osztályzatainak összehasonlítása



A diagramok összevetéséből megállapítható, hogy a korábbi évek vizsgáin legnagyobb eséllyel jeles (30,82%) vagy elégséges (24,98%) osztályzatot lehetett szerezni, míg az új vizsga bevezetését követően lényegesen csökkent (8-10%-kal) a jeles és elégséges osztályzatok megszerzésének átlagos lehetősége, ezzel szemben kb. ugyanilyen mértékben nőtt annak az esélye, hogy a vizsgázók közepes vagy jó osztályzatot kapjanak. Az első három év májusi–júniusi középszintű vizsgák adatai (1. táblázat) alapvetően azt jelzik, hogy az osztályzatok átlagában és az iskolatípusok közötti eredménykülönbségekben viszonylag kis elmozdulások figyelhetők meg.

1. táblázat. Középszintű vizsgaeredmények történelemből

Év	Vizsgázók száma	Osztályátlag	Eredmények (%)			
			Összes	Nappali gimnázium	Nappali szakközépiskola	Esti/levelező felnőttoktatás
2005	83 500	3,66	61,00	69,84	56,32	53,30
2006	84 909	3,72	62,81	70,81	59,34	55,88
2007	86 001	3,48	57,36	66,40	52,84	49,89

Az adatok alapján állandónak lehet feltételezni a gimnáziumi és szakközépiskolai átlageredmények közötti kb. 12%-os különbséget, valamint a felnőttképzést folytató intézmények 8%-os elmaradását az átlaghoz képest. Ezek az adatok önmagukban nem feltétlenül a mezőny szétszakadását tükrözik, de ha tekintettel vagyunk arra, hogy a gimnáziumi tanulók adják az emelt szintű vizsgázók közel 70%-át, már elgondolkodtatóbb a helyzet. Azt jelenti ugyanis, hogy az eredménykülönbségek a feltételezhetően legjobb teljesítményt produkáló, többségükben gimnáziumi tanulók nélkül értendők.

Az emelt szintű vizsgaeredményeket sem érdemes csak önmagukban vizsgálni, hiszen az eredménykülönbségek itt is csak kis eltéréseket mutatnak (2. táblázat), és arra nem világítanak rá, hogy az iskolatípusok eredményei közötti különbségek mögött nagyon eltérő létszámadatok állnak (pl. 2006-ban: gimnázium 7566, szakközépiskola 1600). A vizsgaeredmények arra sem adnak magyarázatot, miért nőtt duplájára 2005–2006 között az emelt szintű vizsgázók száma, majd a következő évben miért csökkent negyedével. Az ingadozás mögött feltételezhetően a felsőoktatás kétértelmű viselkedése (nem írta elő a legtöbb szakokon az emelt szintű vizsgát, de a legkeresettebb intézményekbe mégis az itt szerzett pluszpontokkal lehetett bekerülni), az új vizsga bevezetéséből adódó tanulói félelmek, illetve a vizsgázók oldaláról pontosan fel nem mért továbbtanulási lehetőségek állnak. További kérdésként vehető fel, hogy mi a magyarázata annak, hogy az elmúlt évek során Magyarbóól és matematikából együttvéve tettek annyian emelt szintű vizsgát, mint történelemből. Feltételezésünk szerint azért tesznek sokan emelt szintű vizsgát történelemből, mert több olyan szakirányon is (közgazdász, jogász) elfogadott, ahol komoly verseny alakult ki a felsőoktatásba kerülésért a legjobb diákok között. Bár olyan visszajelzések is érkeztek szaktanácsadói, szakértői szintről,³ hogy a jelentkezők viszonylag magas számának alakulásában az is szerepet játszhat, hogy – a történelemvizsgán elérhető eredményeket előre kiszámíthatónak érzik a végzős középiskolások, így a nehezebb vizsgaszint választását nem ítélik kockázatosnak. A felnőttoktatásból érkezők eredményei feltehetően azért nem különböznek szignifikánsan a nappali képzésben tanulókéitól, mert lényegesen kevesebben – valószínűleg a tanulásra motiváltak (évente kb. csak 1000-en) – jelentkeznek e képzési formából emelt szintű vizsgára.

³ Az OKÉV multiplikátori jelentései, szaktanácsadói, szakértői konzultációk.

2. táblázat. Emelt szintű vizsgaeredmények történelemből

Év	Vizsgázók száma	Osztályátlag	Eredmények (%)			
			Összes	Nappali gimnázium	Nappali szakközépiskola	Esti/levelező felnőttoktatás
2005	5 466	4,69	71,14	74,14	63,35	60,83
2006	10 963	4,61	68,04	70,62	61,95	59,17
2007	8 578	4,58	67,56	69,43	61,94	53,65

A korábban hivatkozott visszajelzések⁴ azt mutatják, hogy az elmúlt évek vizsgaeredményei alapvetően megnyugtatták a jelentkezők és felkészítők széles körét az új vizsgát illetően. A különböző szaktanári fórumokon⁵ megjelenő vélemények is azt jelzik, hogy a szaktanárok körében nőtt a vizsgakövetelmények elfogadottsága, és folyamatosan csökkent a bevezetett írásbeli vizsga eltörlését támogató történelemtanárok száma. Mindez persze nem azt jelenti, hogy nem fogalmazódnak meg kritikai észrevételek a követelményekben foglaltakkal, valamint a különböző vizsgaidőszakok feladataival kapcsolatban. A feldolgozott szakértői vélemények⁶ nem a vizsga egészének megkérdőjelezéséről, hanem a „gyermekbetegségek” kijavításának szándékáról tanúskodtak. A megváltozott szakmai légkörben bizonyára szerepük volt az időközben megjelent különböző felkészítési segédanyagoknak, tanulmányoknak és tankönyveknek is, valamint annak, hogy a legtöbb szaktanár számára nyilvánvalóvá vált, hogy tanítási módszereinek kismértékű átalakításával már sikeresen fel tudja készíteni diákjait az érettségi vizsgára. A vizsgareform korszerűsítő törekvéseinek meghatározó eleme az írásbeli vizsgarész bevezetése volt, melyet a szemléleti, tartalmi, módszertani reformok gyakorlati érvényesítése, a vizsgateljesítmények összemérhetősége, a vizsga követelményeinek és a vizsga feltételeinek egységesítése, az új – nemzetközi szempontból is újdonságnak számító – mérési, értékelési gyakorlat elterjesztése indokolt.

Az írásbeli vizsgával kapcsolatos kritikai megállapítások döntő többsége a feladatsorok általános színvonalára vonatkozott. Számosan alacsonynak tartják mind a vizsgarészekben kötelezően elérendő minimális 10%-os teljesítményt, mind az elégséges alsó határát jelentő 20%-os küszöböt. Sokan – különösen a gimnáziumi képzést folytató intézmények tanárai⁷ – könnyűnek és differenciálásra alkalmatlannak ítélik a középszintű tesztfeladatsor feladatait, és azt hangsúlyozzák, hogy ez hosszú távon a képzési színvonal süllyedéséhez vezethet.

E vélekedéseket azonban csak részben igazolják az elmúlt évek vizsgaeredményei. A részletes statisztikák azt mutatják, hogy a középszintű vizsgaeredmények elsősorban nem az írásbeli vizsga feladatsorainak kiemelkedő teljesítményére, hanem a szóbeli vizsgán (a felkészítő szaktanárok által) adott minősítésekre vezethetők vissza (2., 3. ábra). Az írásbeli vizsgarészben a diákok kb. 15%-a ér el 80%-os teljesítményt, míg a szóbelin több mint 30%-a produkál ilyen eredményt. Egyébként ez a tendencia az emelt szintű vizsgákon is hasonlóan érvényesül – bár ott nem a felkészítő tanárok értékelik a vizsgázókat –, ha nem is ilyen mértékben.

A feladatsorok nehézségi szintjét illetően el kell fogadni, hogy annak meghatározása nagy körültekintést igénylő, kényes – különös tekintettel a nyolcvanezret meghaladó számú vizsgázóra – és nem kizárólag szakmai kérdés. Hogy a *szintbeállítás* nem könnyű feladat, jól mutatták a próbaérettségik tapasztalatai is (HALÁSZ 2006b). Tudomásul kell venni, hogy a nehézségi szint pontos „belő-

⁴ Az OKÉV multiplikátori jelentései, szaktanácsadói, szakértői konzultációk.

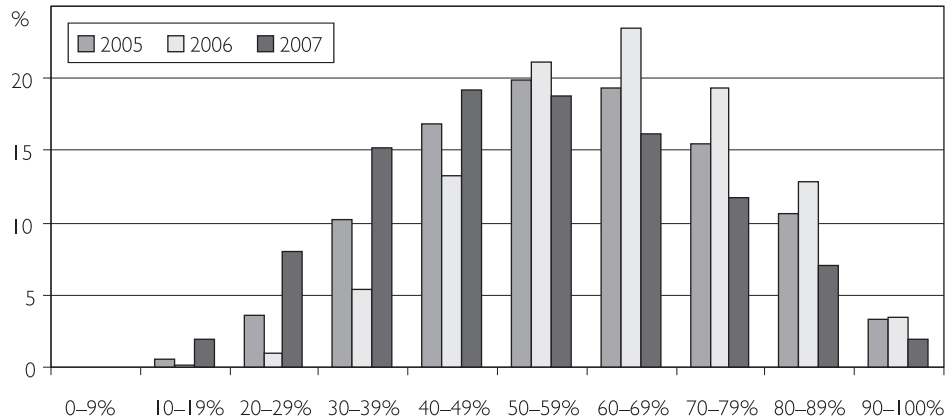
⁵ Például www.tte.hu – TTE honlap.

⁶ Az OKÉV multiplikátori jelentései, szaktanácsadói, szakértői konzultációk.

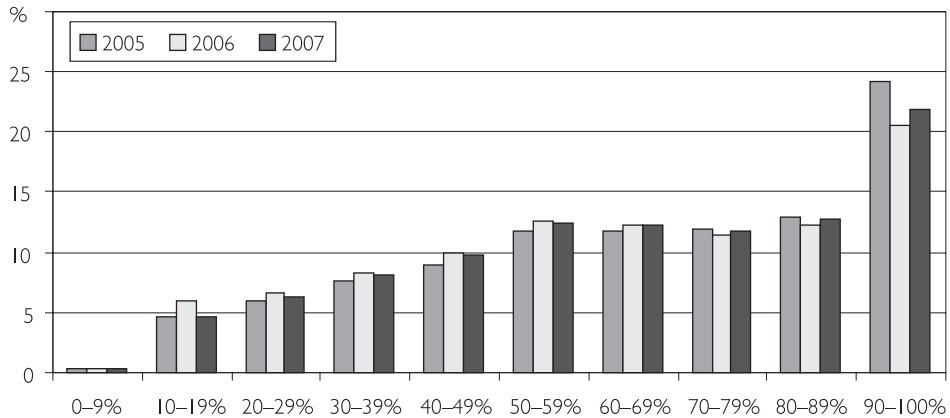
⁷ Köznevelésbeli cikkek, 2005.

véséhez” időre van szükség, és majd az újabb és újabb évek eredményeit elemezve lehet megalapozott döntéseket hozni.

2. ábra. A 2005., 2006., 2007. évi írásbeli eredmények összehasonlítása középszinten



3. ábra. A 2005., 2006., 2007. évi szóbeli eredmények összehasonlítása középszinten



MÓDOSÍTÁSI LEHETŐSÉGEK, JAVASLATOK

A nehézségi szint kapcsán távlatosan sem feltétlenül az eredménytelen vizsgát jelentő 20%-os ponthatár automatikus felemelését, hanem a nemzetközi vizsgáztatási gyakorlatban már bevált ún. *mozgókála* bevezetését javasoljuk. E megoldás előre meghatározott százalékos szinthez igazítva (pl. 5% elégtelen) a próbajavítások elvégzését követően határozná meg az egyes százalékokhoz kapcsolódó ponthatárokat. Ez a megoldás egyszerre tudná garantálni a vizsga elvárt színvonalát, kezelni a különböző vizsgaidőszakok feladatsorai közötti különbségeket, ösztönzően hatna a diákok vizsgateljesítményére (hiszen a ponthatárok utólag válnak ismertté), és ellenérdekeltté tenné a szaktanárokat az esetleges felülpontozásban.

A vizsga megbízhatóságát, összemérhetőségét minden bizonnyal javíthatná az *írásbeli és a szóbeli vizsga belső arányainak megváltoztatása*. Jelenleg a megszerezhető 150 pontból 90 érhető el az írásbelin és 60 a szóbeli vizsgán. Végiggondolandó, hogy a vizsgaleírásban módosuljon-e az írásbeli és szóbeli aránya oly módon, hogy az előbbi 100, az utóbbi 50 pontot érjen.

Az írásbeli feladatsorok szintbeállításában segíthetne az a változtatás is, ha a vizsgaleírásban újraértelmeznék a vizsgaszintek eltérő *feladattípusait*, és ehhez kapcsolódóan meghatároznák, hogy pl. *egy középszintű feladatsorban 2-3 olyan szintű feladatnak kell lennie, amelyet a teljes vizsgázói populáció 60-70%-a valószínűleg képes teljesíteni*. Ezáltal biztosítható lenne (pl. a felnőttképzésben) a tömeges bukás elkerülése. Ezzel együtt elő kellene írni, hogy minimálisan 2-3, az átlagosnál nehezebb, differenciálásra alkalmas (pl. kronológiai ismereteket, fogalomazonosítást számon kérő) feladat is kapjon helyet a feladatsorban.

Az írásbeli feladatsorok továbbfejlesztése kapcsán egyrészt módosítani kellene a vizsgaleírásban szintenként jellemzően megjelenő *feladattípusokat*, másrészt rögzíteni kellene azt a bevált gyakorlatot is, hogy a közép- és az emelt szintű, rövid választ igénylő feladatsor 12-12 feladatot tartalmaz az ókortól napjainkig kronologikusan. Ezzel párhuzamosan talán el lehetne hagyni a feladatok ún. tételmondatait, amelyek a korszakot és a témát határozták meg, és amelyek különösképpen az esszéfeladatok értékelésekor jelentenek a szaktanárok számára problémát, mivel néhányszor konkrétan megadják az időhatárokat vagy helyszíneket, és ennek nyomán a vizsgázók nem helyezik el a megoldásukat időben és térben, így nem kaphatnak pontot erre a kompetenciára.

Talán a legtöbb kritikai észrevétel az *írásbeli feladatsorok terjedelmével* kapcsolatban érkezett. Többen felvetették, hogy a jelenlegi feladatsorok már-már pazarló módon biztosítanak széles körű választási lehetőséget a diákoknak az esszéfeladatokban. Ráadásul a választási szabadság ilyen mérvű megléte sokak szerint veszélyezteti az összemérhetőséget, és főlegesen túlszabályozottá teszi a javítókulcsot. Néhányan arra is felhívták a figyelmet, hogy a közép- és az emelt szintű eredmények azt mutatják, hogy kevesebb esszéfeladat megoldása is elegendő lehet a tanulók tudásának megállapításához (például emelt szinten a három feladatban elért eredmények arányaitak tekintve lényegében nem változnak a negyedik feladat értékelése után). Fentiek alapján mérlegelni lehet az esszéfeladatok választási lehetőségének csökkentését. Komolyan végig kell gondolni azt a lehetőséget, hogy korszakonként egy-egy feladatot kapjanak a diákok, vagyis mindkét szinten összesen öt feladat közül választhassanak. Sőt az is felvetődött, hogy a vizsgaleírásban nem kell előre rögzíteni, hogy mely korszakból lesz problémamegoldó (rövid), illetve elemző (hosszú) feladat, csak annyit kell megadni, hogy mind közép-, mind emelt szinten két rövid és három hosszú feladat lesz a feladatsorban. Ezzel párhuzamosan célszerű csökkenteni az írásbeli vizsgán a tanulók által megválaszolendő esszéfeladatok számát, középszinten csak két esszét kellene írni, egy hosszút és egy rövidet; emelt szinten pedig csak három feladatot kellene írni, két hosszút, egy rövidet.

Az írásbeli feladatsorok kapcsán többen, több helyen hangot adtak annak a véleményüknek, hogy a tesztfeladatok legtöbbször csak a tanulók szövegértését vizsgálják, és kevés bennük a forrásokhoz kapcsolódó, háttérismereteket, összefüggéseket kérő kérdés. E vélemények háttérben az a tanári meggyőződés áll, hogy a történeti források kapcsán nyerhető (a történeti szöveg értését mérő) tanulói tudás nem az „igazi”, hiszen nem kell hozzá memorizált ismeret, majd annak elvárt reprodukciója. A kérdés messzire vezet, ám igen lényeges nevelésfilozófiai kérdésre utal, arra ti., hogy mit is értünk az iskolai tudás, jelen esetben történelmi tudás alatt (CSAPÓ 2002).⁸ Ha az iskolai tudást pusztán a kognitív ismeretek birtoklásának valljuk, és kizárjuk a tudás köréből azokat a tudáselemeket, amelyek az ismeretek értő alkalmazásához szükséges készségeket is tartalmaznak,

⁸ Részletesebben lásd CSAPÓ BENŐ: i. m.

akkor érthető – viszont meggyőződésünk szerint nem jogosak – azok a kritikák, amelyek a történelmi forrásokkal kapcsolatos kérdésekben pusztán szövegértést mérő feladatokat látnak. Ha viszont a történelmi tudást tágabban értelmezzük, akkor nem mondhatunk le azokról a feladatokról, amelyek nemcsak a történelmi ismeretek, hanem azok értő alkalmazásának mérését is célul tűzik ki.

A kétségtelenül létező – és a valós tanítási gyakorlatban, illetve annak módszertani tradícióiban jelentkező – problémát úgy lehetne megoldani, hogy a kidolgozandó esszéfeladatok számának csökkentésével egy időben új feladattípusként mindkét szinten megjelenne egy új típusú, *összetett forráselemzést* igénylő feladat, tagolt feladatkitűzéssel (pl. egy hosszabb szöveg részletes elemzése, vagy két forrás összevetése, vagy különböző típusú források összehasonlítása). Ennek pontszáma megegyezne a jelenlegi problémamegoldó (rövid) feladatok pontszámával, vagyis emelt szinten 7, középszinten 12 pontot érne. Így változnának legkevésbé a jelenlegi feladatsor pontszámarányai.

Az esszéfeladatok vonatkozásában számos esetben gondként fogalmazódott meg a feladatlap által biztosított terjedelem (sorok száma) betarthatatlansága. E probléma két okra vezethető vissza. Egyrészt arra, hogy a megfogalmazott feladatok gyakran nem problémamegoldásra, illetve elemzésre, analízisre ösztönzik a tanulókat, hanem a megtanultak egyszerű reprodukciójára, másrészt arra, hogy a vizsgázók feladatmegoldásuk közben mindent le akarnak írni, ami a téma kapcsán elmondható, azaz nem képesek mondanivalójuk szelektálására és súlyozására, valamint nem fókuszálnak célirányosan a problémára.

A hosszú távon megoldandó problémák jelentős része az *esszéfeladatok javítási-értékelési útmutatójához* kapcsolódik. A jelenlegi eredményeket figyelembe véve, miszerint az útmutatóban megfogalmazott kritériumok elsődlegesen az elvégzendő műveletekre – például következtetések megfogalmazása, információk gyűjtése – és nem az elvárt konkrét tartalmakra (fogalmakra, történelmi adatokra) vonatkoznak, tovább kellene lépni, és át kellene alakítani az esszé javítókulcsát. Az átalakítás semmiképpen sem járhat azonban azzal, hogy tartalmilag kanonizáljuk a megoldásokat, sőt még inkább a kompetenciák szerinti szintezés irányába szükséges elmozdulni. Ez idővel azzal is járhat, hogy rövidülhetnek az egyes feladatok konkrét javítókulcsai, hiszen csak a feladatmegértés, a térbeli, időbeli tájékozódás tartalmait, valamint a megoldáshoz feltétlenül szükséges szakszavakat kellene meghatározni. A megoldás többi részénél az alábbi szintezés javasolható.

Példa a források használatára:

- adatok egyszerű felhasználása, reprodukciója (1 pont);
- a forrás adatainak megértése, összetettebb alkalmazása (2 pont);
- lényeges következtetések, releváns megállapítások (3 pont).

Példa az eseményeket alakító tényezőkre:

- háttéradatok közlése (1 pont);
- okok, következmények feltárása (2 pont);
- a feladatban megfogalmazott problémákra releváns megállapítások (3 pont).

A javítókulcsban megvalósítandó változtatásokat természetesen előzetesen ki kell próbálni, mert csak így lehet biztosítani, hogy a jelenleginél jobb, a tanulók felkészültségét pontosabban mérő és hatékonyan működtető struktúra jöjjön létre.

További megoldandó feladatnak tűnik a vizsgadokumentumban használt *fogalmak definíciója*, például annak egyértelmű rögzítése, hogy mit értünk forrás alatt. Véleményünk szerint a jövőben – összhangban a nemzetközi és hazai történelemdidaktikai kutatások eredményeivel – nem lehet szűken értelmezni a forrás fogalmát (azaz nem pusztán a primer és szekunder irodalomban, nyomtatott formában megjelent dokumentumokat kell érteni alatta), hanem minden olyan múltban keletkezett és jelenben hozzáférhető reprezentációt forrásnak kell tekinteni, amely alkalmas a történelemre vonatkozó következtetések levonására, a történelmi múlt rekonstrukciójára. Így történelmi

forrásnak tekintendő bármilyen képi illusztráció (plakát, karikatúra, rajz stb.), grafikus és kartografikus ábrázolás (ábra, diagram, séma, térkép stb.), valamint olyan szövegek, amelyek szerzője(i) nem azonosítható(k) be pontosan (újságcímek, feliratok, utcanévtáblák, tankönyvi szövegrészletek, fiktív/konstruált szövegek stb.). Az is végiggondolandó, hogy a forrás kifejezés helyett a dokumentum szó szerepeljen – a fentiekben vázolt jelentéstartalommal –, ahogy a kontinens számos országában.

Az új típusú *szóbeli vizsga* – az írásbeli vizsgákkal ellentétben – lényegében kipróbálás nélkül lépett életbe, és a korábban általános kronologikus megközelítés helyett, illetve mellett a történelmi jelenségek, események problémaközpontú bemutatását várja el a tanulóktól. E vizsgarész elsődleges célja az, hogy a diákok bemutassák, milyen színvonalú a szóbeli kifejezőképességük, miként tudnak eligazodni a történelem különböző dimenzióiban (pl. gazdaság-, társadalom-, politikatörténet), illetve hogyan tudják összefüggéseiben elemezni és értelmezni a feladatban meghatározott problémát.

A szóbeli vizsga bevezetésekor a szaktanárok a konkrét tételekhez kapcsolódó *javítókulcsokat, értékelési útmutatókat* vitatták a legtöbbit. Számos szaktanár nehezményezte, hogy részletes, tételként kb. egyoldalas értékelési útmutatót kell készíteni. Ugyancsak problémaként fogalmazódott meg, hogy miképpen lehet használni a kompetenciák szerint felépülő pontozólapot, amely hat szempont szerint értékeli a diákok feleleteit. Úgy véljük, időt kell adni a fejlesztők és a szaktanárok közös tanulásához, a különböző megközelítésű vizsgatapasztalatok feldolgozásához, a tétel-összeállítás és az új szemléletű értékelési gyakorlat kialakulásához.

Az új típusú *szóbeli vizsga* területén az elmúlt évek során már számos kisebb korrekcióra került sor, így a többi tantárgy által használt megnevezéseket figyelembe véve egységesültek a vizsgaleírásban használt fogalmak (témakör, tematika, tétel stb.). Egyértelművé vált a tematikus felépítésű tétel-sorok használata, az elnököknek megküldendő dokumentumok listája, és szabályozottá a tételek vizsgaidőszakonkénti cseréje. Ugyanakkor további pontosításokat igényelne az olyan problémaközpontú, konkrét tételcímeik kikényszerítése, amelyek nem oldhatók meg az ismeretek pusztá reprodukálásával. Szükséges lenne a minőség és az esélyegyenlőség érdekében a tételekhez csatolandó ismeretforrások főbb kritériumait (terjedelem, forrástípus stb.) és az értékelési útmutatók szakmai funkcióit (elvárt kritériumok), jellemzőit (gondolkodási műveletek algoritmusai és tartalmi példák) abban az irányban kiegészíteni, hogy egyrészt a jelenlegi jó gyakorlatot törvényesítsék, másrészt tovább erősítsék a standardizációs célokat.

Tartalmi vonatkozásban meg kellene változtatni „A modern demokráciák” témakör címét „Demokráciák és diktatúrák”-ra, mert ez nem szűkítené, hanem éppen tágítaná a szaktanárok választási lehetőségét a feldolgozandó témákból, és lehetővé tenné számos olyan tananyagtartalom beemelését (görög demokrácia, 20. századi diktatúrák), amelyek a mai középiskolai történelemtanítási gyakorlat meghatározó elemei. Hosszú távon feltétlenül meggondolandó lenne egy új témakör kiadása „Forradalom – reform, konfrontáció – kompromisszum” címmel, amely nemcsak arra adna lehetőséget, hogy a jelenlegi szabályozásban kissé háttérbe szorított politikatörténet megfelelő súlyú számonkérése megvalósuljon, hanem jól szolgálhatná a történelmi kulcskompetenciák⁹ és magyarázó elvek¹⁰ vizsgán történő számonkérését.

⁹ ROBERT STRADLING: *Teaching 20th-century European history*. Council of Europe Publishing, 2001. Például: kronológiai-strukturális ismeretek, történelmi tartalmak megértése és előadása, források és leírások interpretációja, a gondolkodási háló és a transzfer gondolkodás alkalmazása.

¹⁰ Például: A múltban történetek rekonstruálása (források, okok és következmények); történelmi változások jellemzői (földrajzi környezet, hatalmi érdek).

A SZAKTANÁRI FELKÉSZÍTÉS ÉS AZ ÉRTÉKELÉSI GYAKORLAT

Kiindulópontként mindenképpen le kell szögezni, hogy a vizsgareform sikeres folytatása érdekében arra kell törekedni, hogy a 2005-ben életbe lépett vizsgadokumentumok által preferált közoktatási gyakorlat, valamint vizsgáztatói módszer mind szélesebb körben elterjedjen. Ennek elengedhetetlen feltétele a közoktatási intézményekben dolgozók folyamatos fejlesztése, hiszen a vizsgareformban célként megfogalmazott új tudásfelfogás és standard értékelési gyakorlat csak hosszú, folyamatos felkészítéssel és korrekcióval tehető általánossá. A fejlesztést tekintve különösen fontos lenne, ha a közoktatás több területén be lehetne vezetni olyan változtatásokat (tantervek, programok, tankönyvek, középiskolai felvételik), amelyek ugyanazt a tudásfelfogást és értékelési szempontsort tükrözik, mint amelyet az érettségi reformja célként tűzött ki, illetve ezzel párhuzamosan új szakmai indikátorokat kellene beépíteni a rendszerbe, és ki kellene terjeszteni az ellenőrzési mechanizmusokat is.

Az érettségi vizsga tapasztalatainak feldolgozásából egyértelműen kitetszik, hogy a szaktanárok többsége mást tekintett/tekint történelmi tudásnak, mint amit a tartalmi szabályozás dokumentumai rögzítenek, illetve amit a feladatkészítőknek figyelembe kell venniük. Szembe kell tehát néznünk azzal, hogy a szükséges paradigmaváltás ugyan elkezdődött, hiszen megállt a tényszerű ismeretek (adatok) további bővülése a tanórai munka során és számos új tanulói tevékenységre épülő módszer jelent meg a gyakorlatban, de a pedagógusok nagy részének *tudásfelfogása* középpontjában alapvetően még mindig a reprodukálható ismeretek állnak, míg a feladatsorok elsősorban az ismeretfeldolgozási és -alkalmazási képességek vizsgálatát állítják fókuszba.

A szaktanári továbbképzések minden szintjén és fórumán szükséges felhívni a figyelmet arra, hogy tágabban kell értelmezni a történelmi tudást, abba beletartoznak (természetesen a történelmi tények egy bizonyos körét is beleértve) azok a tevékenységek, képességek is, amelyek révén a diákok – a jelen számára fontos szempontok segítségével – képesek dekódolni, interpretálni vagy különböző nézőpontokból értékelni a múltra vonatkozó „holt” ismereteket. Mindehhez felkészültnek kell lenniük a forrástípusok jellemzőinek értelmezésére, bizonyos kulcsszavak megkeresésére vagy alkotói szándékok feltérképezésére, önálló vagy megadott szempontok szerinti csoportosításra, kiegészítésre stb.

Valószínűleg sokkal több időt kell fordítani a tanárok felkészítésére is. Ennek keretében meg kell győződnie a szaktanároknak arról, hogy az érettségi új koncepciója sokkal tágabban értelmezi a történelmi tudást, mint a jelenlegi gyakorlat, vagyis nemcsak a lexikai adatok elsajátítására és a könnyen reprodukálható összefüggésekre akar felkészíteni, hanem az ismeretforrások használatára, önálló értelmező és oknyomozó munkán alapuló következtetések megfogalmazására, ezzel is megteremtve az élethosszig való tanulás feltételeit. A szaktanári felkészítések során annak is tudatosulnia kell, milyen módszertani kihívásokkal jár a tanárok számára a tevékenység-központú, tanulócentrikus oktatás.

A szaktanári felkészítő munkában lényegesen nagyobb szerepet kell kapnia az *ismeretforrásokkal* (pl. szöveg, ábra, kép, térkép) való tananyag-feldolgozásnak, mely a tanulók aktív és egyéni feladatmegoldó munkájára épít. Mindez alapvetően tevékenység-központú tanítási órát feltételez, melyben a tartalmi ismeretek feldolgozása mellett a tanulói képességfejlesztésre helyeződik a hangsúly.

A jövőben a sikeres vizsgafelkészítés kiemelt területévé válik a *szövegértési és szövegalkotási feladatok* gyakorlása. Ennek keretében meghatározó jelentősége lesz a képesség jellegű követelményekhez illeszkedő szövegalkotási algoritmus begyakoroltatásnak (a feladat megértése, a tématarthatás; a problémához kapcsolódó tér- és időkoordináták meghatározása; a forrásokból származó információk felhasználása, értelmezése, történelmi kontextusba helyezése, következtetések megfogalma-

zása stb.), azaz a történelmi események reprodukív, a kronológiai szempontokat szem előtt tartó „felmondása” helyett az értelmezések, magyarázatok, következtetések (okok feltárása, önálló kérdések, nézőpontok megfogalmazása stb.) elvárásának.

A szaktanároknak ki kell egészíteniük eddigi *értékelési gyakorlatukat*, különösképpen az írásbeli szöveges feladatainál, de a szóbeli tételeknél is. A korábban megszokott tartalmi szempontok (pl. nevek, évszámok) mellett értékelni kell a feladatban megfogalmazott probléma megértését, a témátartást, a szakszókincs relevanciáját, az elemzés koherenciáját, a kifejezőképességet és a nyelvhelyességet.

A vizsgakövetelmények koncepciója nemcsak lehetőséget biztosít, de el is várja a felkészítési folyamatban a *szaktanári tervezőmunka módosítását és a módszerek változatos alkalmazását* (F. DÁRDAI 2003). Ez azt jelenti, hogy a követelmények és a helyi lehetőségek függvényében el kell végeznie a feldolgozandó tananyag mindenkori adaptálását, súlyozását, ha szükséges, szelektálását. Továbbá olyan tanórai módszerek alkalmazását kell a gyakorlatba bevinnie, amelyek nemcsak aktív tanulói tevékenységekre épülnek, de lehetőséget teremtenek a problémamegoldásra, a kooperációra, valamint a tanulók felkészültségi és felkészítési szintjéhez igazodó, differenciált tanulási utak alkalmazására is.

Sokkal több figyelmet és energiát kell fordítani a tanárképzés és tanártovábbképzés gyakorlatára abból a szempontból, hogy a vizsgakövetelmények milyen felkészültségű és jellegű tanári munkát igényelnek. Tudatosítani szükséges a pedagógusjelöltekben, hogy korábbi általános és középiskolai tanítási-tanulási tapasztalataik csak részben hasznosíthatók, és ha eredményesen akarnak tanítani, feltétlenül új módszertani eljárások alkalmazására van szükségük.

A jelenlegi rendszerben a gyakorló pedagógusok helyzete talán a legnehezebb, hiszen egy kialakult tanítási gyakorlatot kell megváltoztatniuk, ráadásul sokszor számukra nehezen érthető vagy feldolgozható tanítási körülmények között. Hiszen azokban az intézményekben, ahol a szelektációs rendszer már a belépést megelőzően jól kiszűri az „oda nem valókat”, jelenleg nehezen felismerhető a reprodukív ismeretek megtanítására építő tanítási stratégia rossz hatásfoka és válsága, mert az eredmények (osztályzatok, felvételik) megfelelnek a várakozásoknak. Ahol viszont nincs szelektációs rendszer, az ott tanítók legtöbbször a diákok szociális viselkedését és társadalmi, kulturális hátrányait fogalmazzák meg a tanulási és vizsgaeredmények kudarcainak okaként. Mindez két fontos tényre hívja fel a figyelmet. Egyrészt arra, hogy a pedagógusoknak olykor saját, mindennapi közvetlen tapasztalataik ellenében kellene változtatniuk, ami majdnem lehetetlen, (hiszen józan belátás nélkül ez nem nagyon megy). Másrészt arra – és erre az érettségi bevezetésének tapasztalatai is utalnak –, hogy azoknak az iskoláknak a pedagógusai lehetnek a változtatás „zászlóshajói”, amelyek nem tartoznak sem az elit iskolák, sem a teljesen leszakadtak közé. Számukra és tanulóik számára az újfajta tanítási, tanulási stratégia egyrészt a sikeres felzárkózás esélyét jelentheti, másrészt hozzájárulhat az egyébként óhatatlanul bekövetkező leszakadás megakadályozásához. Azaz várhatóan az iskolák középmezőnyre lehet a leginkább érdekelt az új tanítási módszerek befogadásában, elterjesztésében és mindennapi használatában.

A tanárok módszertani felkészítése, illetve önképzése során nagy hangsúlyt kell kapnia annak a pedagógiai evidenciának, hogy nincsenek önmagukban lévő módszerek, csak a tanárok *módszertani tevékenysége* létezik. Tudásuk, tapasztalatuk, személyiségük, a módszerek közötti választási képességük, azaz módszertani kompetenciájuk dönti el, hogy bizonyos pedagógiai szituációkban és témákban melyek azok a módszerek, amelyek illeszkednek az oktatás – és így az érettségi vizsgakövetelmények – célrendszeréhez és tartalmi elvárásaihoz, és melyek azok, amelyek nem hatékonyak. Mivel a módszerek nem attól korszerűek, hogy annak tartjuk őket, hanem attól, hogy mennyire adekvátak egy adott pedagógiai szituációval, és mennyire alapozzák meg, támogatják a sikeres

végeredményt, így a jövőben várhatóan minden korábbinál nagyobb szerepe lesz a tanítás módszertani megalapozottságának és főleg tudatosságának.

Éppen ezért a változásokat indukáló oktatáspolitikának és a fejlesztési szakembereknek lényegesen nagyobb figyelmet kell fordítaniuk az iskolában dolgozó pedagógusok nézőpontjainak megértésére, a különböző oktatáspolitikai szándékok tudományos háttérének népszerűsítésére, valamint a tanulási folyamat támogatására, a felkészítési folyamatok ellenőrzésére, az iskolahasználók tájékoztatására.

A 2005-ös bevezetés előtt számos *továbbképzés* szolgálta a felkészítést a közép- és az emelt szintű vizsgáztatásra. A vizsga újszerűségének megértése mellett mégis csak részben sikerült felkészíteni a résztvevőket a dokumentumokban elvárt professzionális értékelésre. Ennek egyrészt az volt az oka, hogy a képzési programok szűk időkerete nem tette lehetővé az elmélyülést a javítás problematikájában és metodikájában, másrészt a vizsga bevezetésének közelsége és a felkészítésre jelentkezők száma, valamint az emelt szintű vizsgára jelentkezők számának megbecsülhetlensége gyakorlatilag lehetetlenné tette a szelekciót, így olyanok is vizsgáztatási engedélyhez jutottak, akik csak formálisan felelnek meg az elvárásoknak. Ráadásul a felkészítés a feladatfejlesztés utolsó fázisában, alapvetően a próbaérettségi anyagain történt, így ellentmondások is vannak a képzési anyagok és a felkészítési folyamat végén módosított javítási-értékelési útmutatók között. A problémák kezelésére rövid távon elsősorban az emelt szintű vizsgáztatásban részt vevők számára kell felkészítő tréningeket szervezni, hosszú távon pedig központilag olyan kiegészítő tanfolyamokat (kurzusokat) kell akkreditáltatni és elindítani, amelyek a szakmai felkészítésen túl a javítási folyamatban részt vevők hierarchiáját (multiplikátor, vezetőjavító, javító stb.) is meghatározhatnák.

A *tanárképzésben* is mihamarabb és mind szélesebb körben érvényesíteni kell az érettségi reformban megfogalmazott célokat. Ennek első lépéseként az MA szakasz akkreditációs eljárásai során kiemelt figyelmet kell fordítani arra, hogy mind a képzési struktúrában, mind a tantárgyleírásokban megjelenjen az érettségi korszerűsítő elvárásai. Ezzel párhuzamosan ösztönözni kellene a felsőoktatásban dolgozókat, hogy mind nagyobb számban vegyenek részt az emelt szintű érettségiztetésben, így a vizsgáztatásra felkészítés keretében külön felkészítő kurzusokat kellene, illetve lehetne tartani a felsőoktatásban dolgozók számára. A felsőoktatási képzés során a hallgatókat fel kell készíteni az új tanítási és tanulási stratégiákra és mindazon didaktikai és metodikai szempontokra, amelyekkel a megváltozott érettségi követelményekre eredményesen fel lehet készíteni a diákokat.

Az új történelemérettségi bevezetésének egyik fontos következménye lett az is, hogy a forrás- és tevékenység-központú történelemtanítás, valamint az érettségi tételek összeállítása a *korszerű informatikai eszközök* használatára ösztönözte a szaktanárokat. Az egységes javítási-értékelési szempontok megjelenése elősegítette a tanárok iskolán belüli, sőt bizonyos esetekben iskolák közötti kooperációját is.

A VIZSGA MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSA

Közismert, hogy a szabványosítás az élet minden területén hosszan tartó folyamatok eredményeként, számos konfliktus kíséretében valósult meg. Különösen igaz ez a szellemi szférában, ahol a szabálykövetést sokan az alkotóképesség ellentétének, az eredetiség feladásának vagy éppen szervilizmusnak tekintik.

Az iskolák világát tekintve a szabványosítás (egységesítés) további érdekellentétek forrása is lehet, hiszen a vertikálisan és horizontálisan tagolt iskolaszervezetben a laza és lényegében decentra-

lizált tartalmi szabályozás viszonyai között a minőségi oktatáshoz való hozzájárulás alapvetően csak komoly társadalmi differenciáltságban érvényesül. Így az ún. elitoktatást folytatók (és abban részesülők) nem feltétlenül érdekeltek az iskolák közötti verseny tompításában, korlátozásában. Ez akkor is igaz, ha számos tanulmány már föltárta, hogy a jelenlegi, „versenyelvűségre” épülő oktatási struktúra nem a társadalom kohézióját (szolidaritását) erősíti, hanem a különböző társadalmi státusú csoportok konfrontációját és végső soron magának a társadalomnak az atomizálódását okozhatja.

Az új érettségi bevezetése a szabványosítás alkalmazásának több formáját, szintjét kívánta meg, illetve tette lehetővé. Egyrészt meghonosította önálló dokumentumként a – nemzetközi gyakorlatban már alkalmazott – vizsgaleírást, mely az összes tantárgyban hasonló struktúrában szabályozta például a vizsgaformák jellemzőit, a feladattípusokat, értékelési szempontokat és eljárásokat, másrészt az egységesítés révén megteremtette a vizsgateljesítmények összemérhetőségét. A vizsga minőségbiztosítását két területen lehetne és kellene javítani. Az egyik a *feladatkészítés folyamata*, amely még mindig számos esetlegességet tesz lehetővé, a másik a *javítási-értékelési szakasz*, amely szintén számos gyermekbetegségben szenved.

A feladatkészítési folyamat minőségbiztosításának erősítése, ha nem is könnyen, de mégis egyszerűbben megvalósítható. Ez a munka azért is elengedhetetlennek tűnik, mert évente nagyszámú feladatsort (6-8 darab, összesen 270-280 feladat) gyakorlatilag üzemszerűen kell előállítani. A garanciák beépítésének egyik aktusa a feladatkészítés jogi háttérének rendezése, összekapcsolva a folyamatban közreműködők szakmai hozzáértésének (akkreditációjának) biztosításával. Vagyis szabályozni szükséges a feladatkészítés folyamatában részt vevők (elnök, tagság, lektor, feladatíró stb.) elvárt szakmai kompetenciáit, jogosítványait, működésük feltételeit – utalva az esetleges összeférhetlenségi kritériumokra is –, illetve olyan pedagógus-továbbképzési program akkreditálására van szükség, amely központi anyagi források felhasználásával folyamatosan képez újabb feladatírókat, és így hosszú távon garantálhatja a feladatkészítés folyamatának „üzemszerű” működését és az utánpótlás biztosítását.

A *megfelelő színvonalú feladatok* készítésének egyik fontos garanciája lehet a különböző tantárgyakban már létező ún. feladatírói útmutatók kiegészítése, egységesítése és nyilvánosságra hozása vagy jogszabállyal nyilvánítása. Ezek a dokumentumok utalnának a feladatkészítés folyamatának szintjeire, valamint az egyes feladattípusok sajátos jellemzőire, rendelkeznének a feladatokkal szemben elvárt formai kritériumokról. Ezzel számos olyan probléma (pl. különböző ismeretforrások felhasználási lehetőségei a feladatkészítéshez) szabályozására lennének képesek, amely vitát váltott ki a szakmai és a közéletben az elmúlt évek során.

A *feladatok megbízhatóságának* egyik bevált módja a nemzetközi gyakorlatban az előzetes kipróbálás, bemérés. Hazai meghonosítása és általánossá tétele a feladatkészítés folyamatában bizonyára nagymértékben javítaná a szakmai színvonalat, és segítené a minőségbiztosítás szélesebb körű érvényesítését. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy az előzetes kipróbálás számos esetben nem ad megfelelő választ a feladatkészítő problémáira – különösen a kifejtendő feladatok esetében –, ezért a javítási-értékelési kulcsok véglegesítése előtt elkerülhetetlennek látszik a mintajavítások elvégzése. Ennek kapcsán a széles közvélemény tudomására kell hozni, hogy a javítási kulcs pontosításához, végső korrekciójához szükséges mintajavítási aktusnak nem a szakmai felkészületlenség, hozzá nem értés az oka, hanem éppen az egységesítésre és a megbízhatóságra való törekvés.

Ezért is kell felértékelődnie a feladatfejlesztő tevékenységnek, hiszen a vizsgákon alkalmazott mérési eszközöknek nemcsak az objektivitást kell szolgálniuk, hanem arra is alkalmasnak kell lenniük, hogy fejlesztő hatást váltsanak ki a tanulási folyamat szinte minden szakaszában. Joggal vehető fel tehát, hogy minél előbb meg kellene teremteni a feladatkészítői munka professzionalizmusát tartalmi és technológiai vonatkozásban egyaránt.

A minőségbiztosítás feltételeinek további javítása érdekében a feladatok előzetes kipróbálásának be kell épülnie a rendszerbe, és szükséges az a fajta szaktanári felkészítés, amely az értékelési eljárások, szabályok, szempontok egységesítése irányába mutat. Az értékelés egységesítésének legfontosabb kezdő lépéseit a jelenlegi vizsgadokumentumok már megteremtették, hiszen az írásbeli vizsgákhoz központi értékelési útmutatók készülnek, és a szóbeli vizsgákon is megjelentek a minősítési kritériumokhoz rendelt konkrét elvárások, melyek részletesen szabályozzák az egyes feladatok minősítésének meghatározó szempontjait, tartalmait. Természetesen a rendszer még nem működik tökéletesen, a javítási-értékelési útmutatók használata egyenetlen (MAKAY 2007). A feladatok javításában, értékelésében problémaként rögzíthető, hogy különösképpen az esszé értékelési útmutatóját nem egységesen értelmezik a szaktanárok. Ennek legszembetűnőbb megnyilvánulása, hogy néhány szaktanár gyakorlatilag bármilyen megoldást (jót, rosszat) elfogad, mások viszont indokolatlanul ragaszkodnak az értékelési útmutató példáihoz, melyek nyomán az esetleges jó értelmezéseket is rossznak nyilvánítják. Mindez természetesen felveti az értékelők továbbképzésének és kiválasztásának problémáját, de arra is utal, hogy szükségesnek látszik az esszé javítókulcsának továbbfejlesztése. Ezt az emelt szintű vizsgák esetében a fellebbezések magas száma is indokolja.¹¹ Azt, hogy a megváltozott értékelési funkció nagyobb szakmai mérlegelési kényszerrel jár, a szaktanárok többsége még inkább kényszerként éli meg, és kevésbé látja be ennek pozitív elemeit. Mindez azt jelzi, hogy a szaktanárok értékelési gyakorlatát feltétlenül tovább kell fejleszteni, például tréningekkel, speciális továbbképzésekkel. A minőségbiztosítás továbbfejlesztésének kulcsa az lehet, hogy nagyon szigorú szakmai kritériumokhoz kell kötni az emelt szintű vizsgáztatási folyamatban (írásbeli, szóbeli) részt vevők (javítók, vezetőjavítók, szóbeliztetők, multiplikátorok) körét, és meg kell teremteni az ún. szakmai hierarchiát, amely egyrészt minden (külföldön már bizonyítottan jól működő) vizsgarendszer része, másrészt a pedagógusok szakmai előmenetelének egyik lehetséges ösztönzője, illetve a standardizáció érvényesítésének biztos záloga is.

ÖSSZEGZÉS

Túlzás nélkül megállapíthatjuk, hogy az új történelemérettségi bevezetésével a tantárgyi vizsgakövetelmények jelentős befolyást gyakoroltak a középiskolai tanítási gyakorlat mindennapjaira. A leglényegesebb változások abban érhetők tetten, hogy megállt a tényyszerű ismeretek (adatok) további bővülése az iskolai tanítás/tanulás során, sőt bizonyos iskolatípusokban elindult egyfajta szükséges és kívánatos csökkenés is, valamint felértékelődött a tanítási folyamatban a különböző típusú források feldolgozásának szerepe. Nagyobb teret kapott az ismeretszerzési és -feldolgozási képesség kialakítása, a multiperspektívikus és kontroverzív (azaz a több szempontú és az ellentétes nézőpontokat egyidejűleg érvényesítő) történelemszemlélet gyakorlati alkalmazása. Az érettségi feladatsorok következményeként a tanórákon kimutathatóan több a tanulók egyéni vagy csoportban végzett feladatmegoldása, amelynek keretében számos szövegértési és szövegalkotási feladattípus is polgárjogot nyert.

A 2005-ben útjára indított érettségi az új tudástartalmak megjelenését, a kompetenciafejlesztés előtérbe állítását, a standardizáció megteremtését és kiszélesítését, az egyéni tanulói utak választási lehetőségének bővülését, valamint a felsőoktatási továbbtanulás igazságosabb feltételeinek megteremtését tűzte ki célként (HORVÁTH-LUKÁCS 2006). E célok értelemszerűen csak hosszabb időtávban és bizonyára különböző szinteken és mértékben valósulhatnak meg. Az eredmények eléréséhez a

¹¹ Történelemből emelt szinten észrevételt tevők száma kb. 15%. OKÉV adatbázis, 2006.

fejlesztőknek még számos korrekciós intézkedést kell végrehajtaniuk a praxis visszajelzései alapján. Ez azt jelenti, hogy az *érettségi bevezetésével nem fejeződött be a vizsgafejlesztés folyamata*, szükségesnek látszik egy olyan monitoringrendszer kiépítése, amely rendszeresen figyeli a beérkezett adatokat, elemzi a feladatok teljesítéséből, illetve a feladatelemek értékeléséből levonható tanulságokat, és javaslatokat tesz mind a követelmények, mind a vizsgaleírás egy-egy részének pontosítására, átdolgozására. Ahhoz, hogy a korrekciók ne vezessenek a feszültségek fokozásához vagy az eredeti célok feladásához, mindenképpen körültekintő lépésekre van szükség. A korrekciónak rövid és hosszú távon egyaránt vállalható megoldásokban kell testet öltenie, amelyek az iskolahasználókkal, pedagógusokkal kötött újabb megállapodásokon alapulnak.

Csak reménykedni lehet abban, hogy az oktatáspolitikai az érettségi bevezetésének mélyreható elemzése mellett széles körű, tudományos igényű, a felsőoktatás és a tudomány képviselőinek érdemi bevonásával történő, valódi szakmai egyeztetés nyomán fog törekedni a 2006-os NAT és a vizsgakövetelmények közötti ellentmondások megszüntetésére. Rendkívül fontos volna, hogy a döntéseket a szerves átalakulás hatékonyságának, a tudáshoz való hozzáférés esélyegyenlőségének biztosítása és a társadalmi közműveltség fenntartásának figyelembevételével (NAGY 2006) hozzák meg, mindezek meghatározó szempontjai szerint.

A vizsgareform további sikeres menedzselésének egyik záloga a fejlesztőmunka közös tapasztalata, amely szerint minden változtatás csak abban az esetben lehet eredményes, ha egyszerre képviseli a megőrzés és a megújulás szempontjait, és az egész munkafolyamatban olyan önkorrekciós rendszert tud működtetni, amely képes kezelni és feloldani az esetleges problémákat, feszültségeket, valamint olyan belső önmozgással rendelkezik, amely folyamatosan indukálja az innovációs elemek bevitelét a rendszerbe.

Irodalom

- CSAPÓ BENŐ (2002): Az iskolai műveltség: Elméleti kertek és koncepciók. In *Az iskolai műveltség*. Szerk.: Csapó Benő. Osiris Kiadó, Budapest.
- F DÁRDAI ÁGNES (2003): *A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái*. Raabe Kiadó, Budapest.
- F DÁRDAI ÁGNES (2006): *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára. XLI. Budapest.
- F DÁRDAI ÁGNES (2007): A problémaorientált történelemtanítás koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 49–60.
- GYÁNI GÁBOR (2003): *Posztmodern kánon*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- HALÁSZ GÁBOR (2006a): Előszó. In *A kompetencia – kihívások és értelmezések*. Szerk.: Demeter Kinga. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- HALÁSZ GÁBOR (2006b): Érettségi reform – a változás menedzselése a közoktatásban. In *Új vizsga – új tudás?* Szerk.: Kósa Barbara – Simon Mária. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- HORVÁTH ZSUZSANNA – LUKÁCS JUDIT (2006): *Eredmények és hatások. Tények és értelmezések az első új érettségi vizsgáról*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- JAKAB GYÖRGY (2006): A történelemtanár dilemmái. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 320.
- KAPOSI JÓZSEF (2006): *Változás az állandóságban – az új történelem érettségi vizsga*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- MAKAY MARIANN (2007): *A 2005-ös és a 2006-os történelem írásbeli dolgozatainak részletes elemzése*. Kézirat. OKI, Budapest.
- NAGY PÉTER TIBOR (2006): Tananyagcsökkentés és társadalompolitika. In *Új vizsga – új tudás*. Szerk.: Kósa Barbara – Simon Mária. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- ORMOS MÁRIA (2003): *Történelem és történettudomány*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- VÁGÓ IRÉN (2000): Az oktatás tartalma. In *Jelentés a közoktatásról 2000*. Szerk.: Halász Gábor – Lannert Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.