

Tóth Lajos

## KÖZÉPFOKÚ SZAKIRÁNYÚ OKTATÁSUNK HATÉKONYSÁGA

---

A tudományos-technológiai forradalom korszakát a nagyobb hatékonyságra való törekvés jellemzi, ami elsősorban az anyagi termelésben jut kifejezésre. Az utóbbi időben azonban a gazdaságon kívüli társadalmi tevékenységekben is mind nagyobb figyelmet szentelnek a hatékonyságnak. Keresik, kutatják növelésének lehetőségeit. Az oktatás a tudománnyal együtt is csak úgy válhat igazán termelőerővé és a társadalmi fejlődés fontos alappillérvé, ha a társadalmi elvárásoknak megfelelő hatékonyságot ér el. Ezek az elvárások pedig, különösen a fejlett és fejlődő országokban, növekvő irányultságúak.

A Létünk 1983-as 3—4-es számában már rámutattam ennek a kérdésnek a rendkívüli időszzerűségére, összetettségére és jelentőségére, valamint arra, hogy az oktatás hatékonyságának taglalásában nálunk még mindig a régi, hagyományos, jórészt elavult szempontok és eljárások dominálnak, ami gátolja egy világos és tárgyilagos kép kialakítását.

Az oktatási rendszer és egyes alrendszerének (fokozatainak) hatékonyságát rendszerint az ún. input-output modell alkalmazásával mutatták és mutatják ki. Lényege a bemeneti (az egyes fokozatokra beiratkozott) tanulói létszám egybevetése a kimenettel: a végzett tanulók számával. Azzal, hogy a végzett tanulókat elért eredményeik szerint rangsorolják.

Ezek a kimutatások az osztályzás eredményein, az átlagosztályzaton alapulnak, az osztályzatoknak viszont — mivel eltérő mércék és különböző eljárások szerint alakulnak ki — csak viszonylagos értékük van: csak bizonyos fokig, gyakran eléggé egyoldalúan tükrözik a kitűzött informatív (tárgyi), formatív és nevelői feladatok megvalósulását a tanulóknál, illetve tanulókbán.

Erre a fontos körülményre nálunk egyes ismert pszichológusok és pedagógusok (Z. Bujas és N. Rot 1960-ban, Adela Ostojčić-Bujas 1969-ben) már évtizedekkel ezelőtt rámutattak, és ezt a mi kutatási eredményeink is alátámasztják.<sup>1</sup>

Az utóbbi öt éves időszakban a szakirányú oktatás közép fokozatán végzett kutatásaink — amelynek témája a szakirányú oktatás hatékony-

sága Vajdaságban — alapvető célja volt, hogy a tényleges helyzet, az elért szint és a kulcskérdések feltárása, megállapítása mellett hozzájáruljon egy átfogó, korszerű hozzáállás és eljárás mód kialakításához, hogy megbízhatóbb, világosabb feleletet kapjunk az alapkérdésre: *mennyiben járulnak hozzá az oktatás egyes fokozatai a tanulók egyéni fejlődéséhez és az osztálytársadalmi fejlődéshez, vagyis: milyen tartós értékeket visznek magukkal a tanulók az alsóbb fokozatról a felsőbbe, illetve milyen egyéni értékek „rejtőznek” a megszerzett diplomák mögött?*

Kutatásunk kiindulópontjával a szakirányú oktatás (szakmai képzés) alapvető funkciói, illetve azok megvalósítása szolgáltak. Ezzel kapcsolatban szükségesnek láttuk az alapfogalmak (hatékonyság, eredményesség, termelékenység, ésszerűség, minőség, korszerűsítés) tisztázását, amire már a Létünkben megjelent említett írásunkban is kísérletet tettünk (Létünk, 1983/3—4, 648—650. o.).

Kutatásunk fejlesztő jellegű volt, és az úttörő jelleget is bizonyos fókig magán hordozta. A kutatásmetodológia és a kutatásmódszertan kialakítására a korlátozott feltételek is kihatással voltak. Több megfelelőnek látszó módszer (elsősorban a leíró és összehasonlító) és technika, eljárás alkalmazásával igyekeztünk a kitűzött célokat és feladatokat megvalósítani. Felhasználtuk a rendelkezésre álló statisztikai adatokat és módszereket. Kutatási mintául húsz vajdasági oktatási központot választottunk, de időnként a kutatásba más intézményeket, Vajdaságon kívüli iskolaközpontokat és pedagógiai szakszolgálatokat (intézeteket) is bevontunk.

Kutatómunkánk középpontjában a középfokú oktatás állt. Ugyanis itt következtek be a legnagyobb változások, és ehhez a fokozathoz, az 1975-ben megindított átfogó oktatási reformunk előkészítő és kezdeti fázisában, nagy remények és elvárások fűződtek.

A középfokú szakirányú oktatás két fő fázisban valósul meg. Az első fázisban (az egységes középiskolában) elért hatékonyság bizonyos fókig magában hordozza az általános iskola hatékonyságát, és hatással van a reá épülő második fázis (a szakmai képzés) hatékonyságára.

### *Az egységes középiskola hatékonysága*

Oktatási reformunk, illetve az oktatás szocialista öngazgatási átalakulásának eszmei-politikai irányvonalát és alapvető céljait a JKSZ X. kongresszusán, tehát tizenkét évvel ezelőtt határozták meg. Többek között leszögezték, hogy a szakirányú oktatás kezdő szakaszában mindenki számára egységes oktatási-nevelési alapot kell biztosítani, amely felöleli az általános műveltség megszerzéséhez szükséges társadalmi-gazdasági, matematikai és termelési-műszaki jellegű tartalmakat, illetve orientációt.

E határozatok szorgalmazzák továbbá az oktató-nevelő munka kor-

szerűsítését, a tanulók pályairányításának tökéletesítését, valamint az oktatás hatékonyságának fokozását.

Az egységes középiskola, mint a szakirányú oktatás (szakmai képzés) előkészítő fázisa tehát elsősorban arra volt hivatva, hogy minden tanuló számára tegye lehetővé a korszerű általános műveltség alapjainak kiszélesítését — és ezáltal a középfokú oktatás kettősségének túlhaladását —, valamint a technikai műveltség magasabb szintű elsajátítását és a termelőmunka alapjainak megismerését. Ez utóbbinak jelentős szerepet szántak a tanulók pályaeorientációjában és pályaválasztásában.

Az egységes középiskola elvégzését a továbbtanulás és az egyéni érvényesülés alapvető feltételeként emlegették. Egyes elvárások szerint ezt a képzési fokozatot úgyszólván minden tanulónak, vagy legalábbis a tanulók óriási többségének sikeresen kellett volna befejeznie. Az óra- és tanterv, valamint az egész reformkoncepció megvalósításában, különösen a technika és a termelés alapjai elnevezésű oktatási-nevelési terület célkitűzéseinek realizálásában a társult munkának komoly felelősséget és igen jelentős szerepet kellett volna vállalnia.

Az 1. táblázat (lásd a mellékletet) adatai világos képet nyújtanak arra vonatkozóan, hogy az általános iskolát befejezett tanulók 1980 és 1984—85 között milyen százalékarányban folytatták tanulmányaikat az egységes középiskolában. Ha figyelembe vesszük az első reformévek 96—97%-os beiratkozási (továbbtanulási) arányszámát, az utóbbi években jelentős létszám, illetve százalékcsökkenés tapasztalható. Ennek legfőbb okát a három évvel ezelőtt megnyílt ún. kísérleti osztályok adta lehetőségekben (a nyolcosztályos általános iskolára épült szakképzésben) kell keresnünk, de az utóbbi időben szaporodik azoknak az ifjaknak a száma is, akik az általános iskola befejezése után „otthon maradnak” és elsősorban földműveléssel, állattenyésztéssel kezdenek foglalkozni. Az oktatási rendszer hatékonysága szempontjából fontos volna őket is a szakképzés meghatározott formáiba bekapcsolni.

Az egységes középiskolában elért tanulmányi eredményekről (öt tanítási év folyamán) a 2. táblázat tanúskodik. Eszerint a tanulók 69—72%-a volt képes ezt a fokozatot eredményesen befejezni. Ez a Tartományi Statisztikai Intézet adatai alapján összeállított táblázat némileg korrigálja a különböző hivatalos elemzésekben, kimutatásokban gyakran emlegetett 26—27%-os arányszámot.

Ha szemügyre vesszük a Statisztikai Intézetnek az osztályonként elért eredményeket illusztráló adatait, a helyzet nem tűnik olyan rossznak (az első osztályokban Vajdaságban az ismétlő tanulók létszáma 11 százalék körül mozgott, a második osztályokban viszont 6,9%-ra súlylyedt; Belgrádban, Zágrádban és Eszéken ez az arányszám valamivel magasabb volt). A probléma mindenekelőtt a tanulók nagyarányú *lemorzsolódásában* van (ebből a szempontból viszont a helyzet az említett Vajdaságon kívüli városokban, illetve körzetekben valamivel jobb volt). Ezzel kapcsolatban aztán a kérdések és dilemmák egész sora me-

rül fel, és köztük a volt gimnáziumi tananyag „sűrített változata”, vagyis a tanulók kb. egyharmada számára túlságosan magas követelmények kulcskérdésként jelentkeznek. Ha figyelembe vesszük a tíz százalékot meghaladó elégséges átlageredményt felmutatott tanulók eredményességének gyakori kétes értékét (az alacsonyabb osztályzasi kritériumok alapján felmutatott eredményességet), a kialakult kép még valamivel rosszabb. Nemigen szolgálhat vigasztalásul az sem — bár a cárgyilagosság szempontjából nem szabad szem elől téveszteni —, hogy egyes országokban (pl. az NDK-ban) a tízosztályos (kötelező) oktatásra való áttérés az eredményesség rosszabbodásához vezetett.

A pedagógusokkal, iskolaigazgatókkal (tagozatvezetőkkel) és a tanulókkal folytatott interjúm folyamán igen komoly problémaként merült fel a tanulók jelentős részénél tapasztalható *alacsony szintű motiváltság*, illetve a magas szintű közömbösség és passzivitás. Egyetemi hallgatóimmal folytatott beszélgetéseim is arról győztek meg, hogy az egységes középiskola a gyengébb, az átlagon aluli tanulók számára többé-kevésbé elveszett, vagy legalábbis csak részben kihasznált éveket jelentett. Kevés tartós érték maradt meg bennük kétéves középiskolai tanulásukból (tanulmányukból), ami a jövő szempontjából igen elgondolkodtató.

Ismeretes, hogy a belső motiváció, hajtóerő legfőbb „táplálói”, erősítői a külső motiváció különböző megnyilvánulási formái. Ezzel kapcsolatban jogosan merül fel a kérdések sora: — Értettek voltak-e társadalmunkban a feltételek egy ilyen elgondolás sikeres megvalósítására? Léteznek-e nálunk kifejezett igények a magasabb (és egységes) általános műveltség megalapozására polgárainknál? Maga a kérdés felvetése is a társadalmi fejlődés bonyolultságára és a magasabb műveltségi igények kialakításának felfogásainkban gyökerező gátjaira, valamint az általános és a szakmai műveltséggel kapcsolatos tisztázatlan problémákra utal.

Ma már szinte egybehangzó a vélemény, hogy az egységes középiskola nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket és elvárásokat a tanulók pályaválasztásának előkészítésében, és a termelőmunka, általában a termelési folyamatok és a társultmunka-szervezetek öngazgatási életének, szervezeti felépítésének a megismerése tekintetében sem.

Ennek pedig tárgyi és (külön) szervezési akadályai voltak. A kezdeti nehézségek és akadályok bizonyos fokú kiküszöbölése és valamivel jobb feltételek (instruktorok) biztosítása után sok környezetben jelentős javulást értek el, azonban az elvárt szintet és hatékonyságot így sem lehetett elérni. A hiba mindenekelőtt a lehetőségek, a feltételek felmérésében volt, amennyiben ilyen felmérésekről, helyzetelemzésekről egyáltalán (sok környezetben) beszélni lehetett. Nem az alapvető elgondolás volt tehát hibás és téves — hiszen az lényegében összhangban áll társadalmi szükségleteinkkel, valamint a permanens képzés elvével —, hanem a megvalósítás módja, a kivitelezés, amelyhez nem biztosították a szükséges tárgyi és személyi feltételeket és a felelősségteljes hozzáállást.

Minden fogyatékosága ellenére, a jobb és törekvő tanulók számára ez a kétéves oktatás és nevelés nyújtott és nyújt bizonyos, többé-kevésbé szilárd alapot a továbbtanuláshoz. A probléma ebből a szemszögből inkább (sokaknál) abban jutott kifejezésre, hogy nem azt nyújtotta (nem abból nyújtott elegendőt), amire nekik a szakirányú oktatás következő fokozatán szükségük lett volna, ami az óra, és tantervi fogyatékoságok mellett jórészt a tanulók differenciálódásának hiányára vezethető vissza.

Ezeknek (és más) tényezőknek és körülményeknek a figyelembevétele és elemző értékelése arra a következtetésre utal, hogy az *egységes középiskola* mint a szakirányú oktatás első, bevezető fázisa feladatköreit, célkitűzéseit tekintve *nem lehet eléggé hatékony*, és ezt oktatásunk továbbfejlesztésénél kellő mértékben kell akceptálni.

### *A III. és IV. osztályban folyó hivatásirányú (szakirányú) oktatás hatékonysága*

A 3. táblázat adatai szerint az egységes középiskolát végzett tanulók igen magas százaléka folytatja tanulmányait a III. osztályban, bár az utóbbi években ezen a téren is némileg csökkenő irányzatot tapasztalunk (99%-ról 94—95%-ra).

Az eredményesség szempontjából a helyzet az utóbbi öt tanévben eléggé hasonló volt az egységes középiskolában elért eredményekhez (4. táblázat): a tanulók 66—75%-a fejezte be eredményesen a IV. osztályt (az 1983/84-es tanévben ez 70,7%-ot tett ki) és szerezte meg a szakképesítés IV. fokozatát. Itt azonban figyelembe kell venni, hogy Vajdaságban évente kb. 200 tanuló a III. szakképzettségi fokozat megszerzése után munkába áll, és valamivel több mint 10%-a (a III. osztályt befejezett tanulóknak) nem folytatja tanulmányait a IV. osztályban.

A III. osztályt a tanulók 94%-a, a IV-et pedig 93%-a fejezte be (átlagosan) pozitív eredménnyel, ami a fenti adatokhoz viszonyítva egyben a lemorzsolódás nagy (a kezdő fokozattal összehasonlítva mégis valamivel kisebb) arányairól tanúskodik.

Az eredményesség tekintetében az egyes alapszakmák és ágazatok között szembetűnően *nagy különbségek* mutatkoznak. Legjobb eredményt az egészségügyi, jogi, informatikai, közgazdasági, természettudományi-matematikai és a kulturológiai szakmában érték el (itt a kitűnő tanulók százalékaránya gyakran meghaladja az 50-et, az ismétlőké pedig 0 és 1—2% körül mozog). Leggyengébb eredményt a gépészeti, fafeldolgozó, közlekedési, erdészeti, textil, építészeti és részben a vendéglátóipari szakmákban érték el (ezekben az ismétlők százalékaránya gyakran 10% fölött mozog, kitűnő eredménnyel meg csak a tanulók 4—6%-a fejezte be tanulmányait, és a tanulók lemorzsolódása is itt nagyobb arányú).

Az ún. tisztviselői vagy értelmiségi szakmákban tehát az eredmények sokkal jobbak, mint az ún. termelői szakmákban, ami egyben egy sajátos kettősség, illetve elitizmus visszatérésére utal. Az elitizmus nem eléggé tisztázott fogalmával kapcsolatban szükségesnek tartjuk rámutatni arra, hogy a mi társadalmunkban senkinek sem lehet kifogása a nagyobb képességekkel rendelkező és önmagukban nagyobb törekvéseket tápláló ifjak ellen. Elgondolkoztató és bizonyos szempontból káros jelenségnek tartjuk viszont a jobb, tehetségesebb tanulóknak ilyen szakmák szerinti nagyarányú elkülönítését. Ismeretes, hogy az egyes „termelői” szakmák (mint pl. a gépipari szakma) összetettségénél fogva az előmenetel (eredményesség) szempontjából jobb összetételű tanulókat igényelne, mint amilyenek oda beiratkoznak. Mert végeredményben az elért eredményesség mögött az egyes szakmák vonzása húzódik meg: a Vuk-díjas és kitűnő tanulók óriási többsége a felsorolt „elit” szakmák irányába „özoňlik”, s a gyengébbek számára rendszerint csak a „termelői” szakmákban van hely. Ezen az aránytalanságon az elmúlt évek korlátozásai (a III. osztályba beiratkozó tanulók 70%-át a „termelői” és 30%-át az értelmiséginek vélt pályák felé irányítják) is csak némileg enyhítettek.

A középiskolás ifjak továbbtanulási irányultságára kétségtelenül rányomja bélyegét az egyes szakmák társadalmi helyzete és anyagi megbecsülése, pl. a termelői, illetve részben még fizikai jellegű munka díjazása, de az aránytalanságok kialakulásához feltehetően hozzájárult a vágyak és lehetőség közötti összhangtalanság az ifjúság egy részénél, ami az egyes szakmák lebecsüléséhez vezetett. Következésképpen az egyes hiányszakmákra már évek óta kevés tanuló iratkozik be, a foglalkoztatottság szempontjából telített szufficitáris szakmákra pedig tovább tart a tódulat.

Ezen a gazdasági fejlődés szempontjából káros jelenségen az oktatás-irányítás szervei (részben) úgy kívántak változtatni, hogy három évvel ezelőtt Vajdaság-szerte (hasonló megoldások az ország más részein is fel'elhetők) ún. *kísérleti tagozatokat nyitottak*, amelyeket az utóbbi időben a III. szakképzettségi fokozat megszerzésére irányuló képzésnek neveznek, ami egyben bizonyos értelemben zsákutcát is jelent az oda beiratkozó tanulók számára (továbbtanulásuk csak különbozeti vizsgák útján válik lehetővé). (5. táblázat)

Az 1983/84-es és az 1984/85-ös tanévben felmutatott eredményeik az eredményesség természetes görbéjéről (a kitűnő, jeles, jó, elégséges és elégtelen átlagosztályzatok arányos eloszlásától) itt mutatnak legnagyobb eltérést (a kitűnők százalékaránya 0 és 6 között, a gyenge eredményt felmutatóké pedig 7,5 és 24,5% között mozog). Ennek mérlegelésénél figyelembe kell venni kezdeti túlzott megterhelésüket (az első osztályban a tantárgyak száma eleinte elérte a 20—21-et is). Mégis jogosan merül fel a kérdés: *Milyen minőségű szakemberek kerülnek ki ezekről a tagozatokról? Mennyiben sikerül majd ezáltal reformmozgalmunk egy*

*komoly fogyatékoságát pótolni és a kisipar számára megfelelő szakembereket biztosítani?*

A kérdésnek szélesebb dimenziói is vannak, ami külön figyelmet érdemel.

*A szakirányú oktatás hatékonyságának mennyiségi és minőségi vonatkozásai*

A szakirányú oktatásnak, a X. kongresszus határozatainak szellemében, alapvető feladatköre, hogy a gazdasági és a gazdaságon kívüli társadalmi tevékenységek számára mennyiségi és minőségi szempontból egyaránt megfelelő kádereket képezzen — kielégítse a jelenlegi és a jövőbeli kaderszükségleteket. Továbbá, hogy minden tanulót munkára és a továbbtanulásra képesítsen.

Ami a mennyiségi követelményeket és elvárásokat illeti, a helyzet ebből a szempontból sem teljesen kielégítő. A középfokú szakirányú (hivatásirányú) oktatás egyrészt úgyszólván senkinek sem kellő (jórészt „kigondolt”) profilú szakkadereket képezett, másrészt egyes igen keresett (deficitáris) profilú szakemberekben nem volt képes kielégíteni az igényeket. Ez részben nemcsak rajta múlt, hanem a tanulók pályaválasztásán is, amihez érezhetően hozzájárultak a kádertervezésben és az oktatástervezésben mutatkozó hiányosságok is. A komolyabb melléfogások közül kiemeljük a képzési profilok túlzott felaprózását, ami többek között megnehezítette a nemzetiségek nyelvén folyó szakemberképzést.

A *minőségi elemek* elsősorban magukba foglalják a szakmai műveltség gerincét alkotó ismereteket, készségeket, jártasságokat, az általános és különleges képességeket és az elsajátítandó szakmával kapcsolatos szokás- és viszonyulási rendszert — az e téren elvárható szintet —, ami manapság a jó, korszerűen képzett szakembert jellemzi. Önigazgatási rendszerünkben azonban mindez nem elegendő. Az oktatási rendszernek kötelessége a jövő szakembereit előkészíteni az önigazgatásba való tevékeny és tudatos bekapcsolódásra, ami felöleli a korszerű általános műveltségre alapozódó széles körű tájékozottság — áttekinthető és lényeglátó képesség — s megfelelő nézetek és álláspontok és pozitív személyiségjegyek kialakítását.

*Milyen mértékben rendelkeznek mindezzel azok az ifjak (és felnőttek), akik a szakirányú oktatás közép fokozatát eredményesen fejezik be?*

Ez a kérdés állott vizsgálódásunk középpontjában, amikor a gyárakban, az oktatási központokban és az egyetemen adatokat gyűjtöttünk és kérdőívek segítségével, valamint elmélyült interjú alkalmazásával megbízható információkhoz kívántunk jutni.

Az anyagi termelés 22 társult munka szervezetében, egy egészségügyi központban és egy községi képviselő-testületben értékes információkhoz

jutottunk az elmúlt években végzett fiatal szakemberek minőségi elemeire, értékeire vonatkozóan. Szinte egybehangzó vélemény alakult ki *hiányos szakmai, mindenekelőtt gyakorlati felkészültségükről*. Sehol sem vonták azonban kétségbe, hogy a képzettség IV. fokozatával rendelkező ifjak között egyesek rendelkeztek a jó szakemberré válás alapfeltételeivel, és a továbbiakban a munkaszervezeten múlik, milyen szakembert „farag” belőlük. A helyzet általában érezhetően jobb volt azokban a gyárakban, amelyek többen törődtek a fiatal káderek képzésével és jobb feltételeket biztosítottak gyakorlati képzésükre (a kikindai Livnicában pl. külön műhelyt szereltek fel, amelyben a tanulók a gyakorlati képzés minden fázisán áthaladnak). Ezzel összefüggésben feltétlenül ki kell emelni a társult munka szerepvállalásának fontosságát a szakemberképzésben. Oktatói-nevelői feladatköre elsősorban ebben nyilvánul meg.<sup>2</sup>

A gyárakban és más nem gazdasági munkaszervezetekben kifejezésre jutott értékeléssel nagyjából egyetértettek az oktatási központok vezetői, tanárai és maguk a végzett szakemberek is. Senki sem elégedett az elért szinttel — hatékonysággal. Az utóbbi időben már a hivatalos fórumokon — pl. a Tartományi Oktatásügyi Bizottság ülésén — is megállapították, hogy a középfokú szakirányú oktatás nem képesíti növendékeit kellő mértékben *sem a munkára, sem a továbbtanulásra*. Vajon ez a megállapítás azt jelenti-e, hogy a kettős célt lehetetlen ugyanazon az elvárt szinten megvalósítani vagy inkább e célok értelmezésében és megvalósításuk módozataiban kell a hibát keresni? Kétségtelen, hogy a tanulók ambíciójuk, képességeik és irányultságuk szerinti differenciálódása nem jutott eléggé kifejezésre, ami a rendelkezésre álló szellemi kapacitások és tanulmányi idő ésszerűtlen kihasználásához vezetett, majd a hatékonyság rovására ment.

Vajdaságban a szakképzettség IV. fokozatát megszerzett tanulók 52—60%-a folytatta a nyolcvanas évek elején tanulmányait az egyetemen vagy a főiskolákon (6. táblázat). Az egyetemi oktatókkal és az egyetemi és főiskolai hallgatókkal folytatott interjúnkban többen mutattak rá az átjárhatóság elvének egyoldalú és helyenként téves alkalmazására, ami szintén magában hordozta az ésszerűtlenség csíráit. Ezzel visszakanyarodunk a differenciálás kérdéséhez: Mit kellene a közép fokozaton nyújtani annak, aki nem kíván továbbtanulni (pl. az egészségügyben ápoló kíván lenni), és mit annak, aki továbbtanulásra készül?

A kérdések és dilemmák halmaza merül tehát fel, amelyekre részben munkánk következő fejezetében kísérelünk meg választ adni.

### *A szakirányú oktatás hatékonyságának fontosabb tényezői*

Az emberi tevékenység minden területén bizonyos tényezők és körülmények határozzák meg a munka hatékonyságát. Mivel az oktatás a legösszetettebb és legdinamikusabb társadalmi rendszerek közé tartozik,



természetes, hogy reá különböző tényezők hatnak. Kölcsönhatásukban gyakran fékező, gátló elemek vegyülnek, ami megnehezíti hatásfokuk pontos feltárását.<sup>3</sup>

Először a két alapvető *személyi tényező*, a tanuló és a tanár jelentőségére kívánunk rámutatni.

#### *A tanuló*

Minden tanuló, aki a szakirányú oktatás III. osztályába iratkozik, meghatározott óhajokat és törekvéseket táplál magában és elvárásokat támaszt magával szemben, ami hajlamaival, kibontakozó képességeivel együtt — belső motiváltságának alappillére képezi. Az általános iskolában és az egységes középiskolában szerzett (tartós) tudásával, alapképességeivel, jártasságával, munkaszokásaival, a tanulás és az iskola iránt kialakított viszonyulásával pedig magában hordozza továbbtanulásának legfőbb feltételeit is.

Tanulmányi eredményeire, további előrehaladására több (más) tényező és körülmény hat, amelyek közül *motiváltságának fokát* külön kiemeljük. A kellő motiváltság hiányát már említettük. Ez elsősorban a gyengébb tanulókra jellemző, és szoros kapcsolatban van a pályaválasztással.

Ismeretes, hogy nálunk a pályaválasztási tanácsadás és általában a tanulók pályairányítása nem eléggé fejlett. Ehhez hiányzik az általános iskolában egy ún. orientációs szakasz, amelyre az irányítás szakasza épülne. Ezért ezen a téren gyakran különböző spontán hatások érvényesülnek, s nem jut eléggé kifejezésre az egyéni és a társadalmi érdekek és lehetőségek összhangja. A tanulók egy része nincs eléggé tisztában önmagával — mit is szeretne elérni.

Ezt a bizonytalansági érzést és a motiváltság alacsony szintjét még fokozza a társadalmunkban égető kérdéssé vált munkanélküliség, és különösen az, hogy a munkanélküliek közel 40%-a Vajdaságban 1985-ben a középiskolai végzettségű ifjak soraiból került ki.

Hatással van erre, s ezáltal a hatékonyságra, az oktató-nevelő munka nem kielégítő motiváló (bátorító, ösztönző) hatása, továbbá az, hogy a tanulók egy része nehezebben illeszkedik bele a szakmai képzés rendszerébe (és az oktatási központ munkarendjébe). És végül a háttérben sokaknál fontos tényezőként húzódik meg a tanulók nem kedvező *szociális helyzete*, és az ebből eredő anyagi nehézségek, hátrányok. Ennek enyhítésére, illetve megoldására tett társadalmi erőfeszítések még mindig nem teljesen kielégítőek (Vajdaságban az elmúlt tanévben összesen mindössze 11 középiskolás tanulóotthon működött — 1740 férőhellyel).

#### *A tanár*

A tanár mint az oktató-nevelő munka irányítója és szervezője a hatékonyság legfontosabb tényezői közé tartozik.

Személyisége és munkateljesítménye elsősorban a következőktől függ: — pozitív és negatív *személyiségjegyeitől*, nézeteitől, álláspontjaitól.

— a hivatáshoz, tanítványaihoz, munkatársaihoz való viszonyulásától,

— a hivatásra való felkészültségétől (milyen mértékben rendelkezik a korszerű pedagógusra jellemző komplett szakmai, pedagógiai-pszichológiai stb. képzettséggel),

— a társadalmi és anyagi helyzetétől, és

— a jobb, korszerű munkára való *motiváltságától*.

Kétségtelen, hogy ezek a komponensek, mint a hatékony munka feltételei, a középiskoláinkban működő 4490 pedagógus nagy részénél kisebb vagy nagyobb mértékben hiányoznak, illetve nem domborodnak ki az elvárható mértékben.

Ennek *okait* mindenekelőtt pedagógusképzésünkben, a hatékonyabb és az alkotó munkára való serkentés hiányában — az ún. értelmiségi egyenlősdi gyakori dominanciájában —, valamint egy határozottabb követelményrendszer és az iskolák és a pedagógusok munkáját felölelő *értékelési rendszer* hiányában kell keresnünk.

*A tárgyi tényezők — feltételek* közül a következőket emeljük ki:

*Az oktatás anyagi alapja* csak részben felel meg a több tekintetben már elavulttá vált normatíváknak, szabványoknak. Ebben a tekintetben a helyzet jobb, mint egy évtizeddel ezelőtt volt (ehhez hozzájárult az amortizáció célszerű felhasználása is sok környezetben), de ugyanakkor nagy eltérések, különbségek tapasztalhatók nemcsak a kialakult feltételekben, hanem a rendelkezésre álló kapacitások felhasználásában is.

A középiskolai hálózat és a kapacitások kihasználásának folyamatban levő ésszerűsítése, valamint egyes elavulttá vált előírások korrigálása feltehetően a helyzet javulásához vezet ezen a téren.

*A tankönyvvel és egyéb forrásmunkákkal* való ellátás sem mennyiségi, sem minőségi szempontból nem kielégítő — és az e téren tapasztalható hiány a nemzetiségi tagozatokban még nagyobb arányú —, és csak a jövőben megvalósuló egységesített köztársasági szintű tankönyvkiadás és ellátás hozhat ezen a téren jelentősebb javulást. Elsősorban a tankönyvhiánynak tudható be, hogy a tanulók a szaktantárgyakból gyakran nem rendelkeznek megfelelő mennyiségű és minőségű (tartós, alkalmazható) tudással, s hogy olvasási készségük sem kielégítő.

A tankönyvhiány egyik szembetűnő következménye még, hogy az oktató-nevelő munkában szinte újraélesztette a már rég túlhaladottnak (és sokaknál elfelejtettnek) vélt tollbamondást (diktálást).

A tárgyi tényezők közül megemlítjük még:

— *a pedagógusok és a tanulók arányszámát*: ezen a téren, különösen a nemzetiségek nyelvén folyó oktatásban — a tanulói létszám csökkenése folytán — jelentős javulás tapasztalható;

— *az iskolai rendtartást, illetve munkarendet, valamint a tanulók előmenetelének rendszerét*, amelyek sok hagyományos elemet (megoldási módozatot) tartalmaznak, és sokszor inkább gátolják, mintsem elősegítik a tanári és a tanulói önállóság és kreativitás kibontakoztatását.

Ezzel szoros kapcsolatban van a *munkaszervezés* és külön az oktató-

nevelő munka (a tanítás) szervezeti felépítése, amely jórészt elavult elveken és elméleti tételeken alapszik.

Az óra- és tantervek kérdését e tanulmányunk keretei között csak érinteni tudjuk, bár az oktató-nevelő munka eredményessége a tantervekben meghatározott feladatok megvalósításában és a tantervi anyag átvitelében, illetve befogadásában jut kifejezésre. A tantervkészítés az igen összetett és felelősségteljes feladatok közé tartozik, amely alapos felkészültséget és hozzáállást, valamint jó szervezést igényel. A probléma ezen a téren azzal kezdődött, hogy a rendelkezésre álló, részben már elavult tantervelméletet a kialakított munkacsoportok egyrészt nem használták fel, másrészt pedig nem eléggé önállóan és alkotó módon alkalmazták. A reform előkészítő és kezdeti szakaszában szinte szóba sem került a korszerűbb megoldások (integrált tantervek, komplex tantárgyak, egzempláris anyag kiválasztás) alkalmazása, az egész folyamat meglehetősen szervezetlenül és a „bejáródott” hagyományos mederben bonyolódott le. Az ilyen munka azt eredményezte, hogy sok esetben a régi hibák (az intellektualizmus, maximalizmus, az elméleti és a gyakorlati képzés összhangtalansága, egyes anyagrészek duplázása stb.) igen gyakori jelenséggé váltak, és a későbbi korrekciók sem voltak szakmailag, pedagógiaiilag kellőképpen megalapozva. Így egyes szaktantárgyak anyagának teljes feldolgozása a pedagógusokat többször szinte megoldhatatlan feladatok elé állította.<sup>4</sup>

Hogy milyen lehet az ilyen munka hatékonysága, azt nem nehéz megjósolni.

Az oktató-nevelő munka minőségi kibontakozását tehát sok tényező és körülmény gátolta. Ezért szükségszerűen magában hordozta, hordozza az elavult mozzanatok és sajátosságok egész sorát, amelyek közül elsősorban az oktatás és a nevelés egységének hiányát, továbbá az oktatás két fő mozzanatának, a tanítás és a tanulás egységének hiányát, valamint a tanulók osztályzásának elavultságát emeljük ki.

A hagyományos, jórészt elavulttá vált munkaformák, módszerek és eszközök alkalmazásába az utóbbi időben egyes oktatási központokban és középiskolákban mindinkább „belevegyülnek” a korszerű oktatási technológia egyes elemei, ami még mindig nem jelenti a korszerűsítés irányába történő nagy fordulat bekövetkezését. Továbbra is problémát jelent a *nevelőmunka bizonyos fokú háttérbe szorulása* — a diákönigazgatás fejletlensége is ezt bizonyítja —, ami jelentősen csökkenti a dialektikus egységbe fonódó oktató-nevelő munka hatékonyságát: nem járul eléggé hozzá a helyes nézetek, álláspontok, viselkedés- és magatartásmód, a munkaszokások fejlesztéséhez, ami a tanulási eredményekre is kihat.

A tanítás és a tanításon kívüli tanulói tevékenységekben (szakköri munkában, öngazgatói aktivitásban) tapasztalt fogyatékoságok mélyebb okait a középiskolák és oktatási központok *pedagógiai vezetésében* bekövetkezett *lemaradásban* kell jórészt keresnünk. (Fent említett könyvem második és harmadik részének 5., illetve 6. fejezetében ezzel a kér-

déssel részletesen foglalkozom). Ennek egyik, a munkára rossz hatással lévő következménye, hogy középiskoláinkban senki sem rendelkezik teljesen megbízható információkkal az elért színvonalról, a fogyatékoságokról, a megoldásra váró problémákról. Enélkül pedig lehetetlen eljutni a valóságot feltáró diagnózisig és a mozgósítólag ható prognózisig — *lehetetlen komolyabb és hatékonyabb fejlesztő tevékenységet kifejteni.*

A pedagógiai vezetés egyik fontos feladata a tudományos vívmányok átvitele a gyakorlatra, a kipróbált és megfelelőnek látszó elmélet alkalmazásának elősegítése. Ezen a téren is nagy a lemaradás és az ingadozás. Ugyanakkor kutatásaink alapján megállapítható, hogy egy-egy jó, kreatív iskolaigazgató, a nevelőtestület igyekvő és törekvő tagjaira támaszkodva, képes hozzájárulni egy újításokra hajló és újításokat szorgalmazó reformlétkör kialakulásához, ami egyben a magasabb szint és a nagyobb hatékonyság elérésének is fontos záloga.

Végül még a szakirányú oktatás hatékonyságának két fontos tényezőjét említjük:

— *a társult munka*, elsősorban a gazdaság *hozzaállását, segítőkészségét és felelősségérzetét*, valamint a felmerülő problémák megoldásában és a közösen vállalt feladatok megvalósításában való tevékeny részvételét, és

— *az oktatásirányítás hatékonyságát.* — Az eddigi akcióirányultságú irányítás, valamint az irányítás korrekatív jellegének dominanciája nem volt eléggé képes egy tudományosan megalapozott és távlatokban is elfogadható — preventív jellegű — fejlesztési stratégia kimunkálására és megvalósítására. Tehát ezen a téren is fordulatra, mélyreható változásokra van szükség. Az irányítás minden szintjének — az öniségzés feltételei között — képessé kell válnia a közelebbi és távolabbi cél meghatározására és a célhoz vezető utak (intézkedések) kijelölésére — az optimalizáció, és minden tekintetben nagyobb hatékonyság megvalósítása érdekében. Ezzel egyúttal már az előttünk álló feladatok meghatározására térünk rá.

### *Következtetések, javaslatok*

Kutatómunkánk eredményei elég meggyőzően támasztják alá feltevésünket, miszerint az utóbbi évtizedben (és általában) sem az elméletben, sem a gyakorlatban nem foglalkoztunk eleget az oktatás és külön a szakirányú oktatás hatékonyságának bonyolult kérdéseivel, ami rá is nyomta bélyegét a középfokú szakirányú oktatásra.

A szakirányú oktatás hatékonyságának teljesen pontos és egzakt megállapítására egyelőre még nem rendelkezünk egy minden részletében kidolgozott metodológiával és eljárasmóddal, valamint az ehhez szükséges eszközökkel (instrumentumokkal). Az összegyűjtött és elemzett adatok és információk, és külön a személyi és tárgyi tényezők, elsődleges és

másodlagos bemeneti tényezők és a legfőbb kimeneti tényező elemzése elég meggyőző érvet tartalmaznak *szakirányú oktatásunk nem kielégítő hatékonyságára vonatkozólag*. Az oktatás eme alrendszerének kimeneti tényezői, a végzett szakemberek többségükben minőségileg (sokan közülük mennyiségileg, profiljuk szempontjából sem) nem felelnek meg a hozzájuk fűzött társadalmi és egyéni követelményeknek és elvárásoknak.

Ennek okait egyrészt az oktatási rendszerben, másrészt a rendszer működésében és a hatékonyságot meghatározó tényezőkben és körülményekben kell keresni. Következtetésképpen megállapítható, hogy szükség van a mostani szakoktatási rendszer alapos átalakítására, tökéletesítésére. A technológiai fejlődéssel összhangban szükségünk van egy *minden tekintetben korszerű oktatási rendszerre*, amely magába foglalja az adaptivitás képességét — az új, megváltozott körülményhez való gyors alkalmazkodást és a rugalmasságot —, a követelményeknek megfelelő új szervezeti formák és intézmények létrehozásának képességét.

Az ilyen jellegű, nagy horderejű fejlesztéshez meg kell teremteni a szükséges támpontokat: a tudományban, a tudományos intézményekben, a szakszolgálatokban az iskolán kívül és belül, az innovációs, dokumentációs és tájékoztató központok létesítésében, a kiadói tevékenységben és magukban az iskolákban, az oktatási központokban, létrehozva bennük az *önfejlesztés feltételeit*.

Már a közeljövőben, a szükséges feltételek biztosításával párhuzamosan, a társult munkának, különösen a nagyobb termelőüzemeknek (munkaszervezeteknek) fokozatosan mind nagyobb részt kell vállalniuk a középfokú szakmai képzésből, saját képzési központjaik létrehozásával illetve felújításával.

Gyorsabb ütemű és egyenletesebb fejlődésre, a rendelkezésre álló erőket teljes összefogására és egy céltudatosabb, minden fontos tényezőt és elemet felölelő oktatáspolitikára és fejlesztési stratégiára van szükség.

Az eddig megtett út tárgyilagos elemzése, a fejlődés gátló tényezőinek feltárása és a szakirányú oktatás hatékonyságának megállapítására tett kísérlet ehhez jelentős támpontul és útmutatásul szolgálhat.

### *Jegyzetek*

- <sup>1</sup> Lásd a szerzőnek a *Pedagoška stvarnost*, 1986/5-ös számában megjelent tanulmányát: *Ocenjivanje učenika u srednjim školama*, 347—357. o.
- <sup>2</sup> Erről bővebben lásd: Stanič, B.: *Ostvarivanje obrazovne funkcije OOUR materijalne proizvodnje*, *Ekonomika obrazovanja*, 9/1986.
- <sup>3</sup> Erről bővebben a szerzőnek a *Pedagoška stvarnost* 1—2—3/85-ös számában megjelent tanulmányában.
- <sup>4</sup> Lásd a szerző *Obrazovni centri u sistemu pozitivno-usmerenog obrazovanja* című könyvének a 96—110. oldalig terjedő részét.

MELLÉKLET

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁT VÉGZETT TANULÓK TOVÁBBTANULÁSA  
(BEKAPCSOLÓDÁSA) AZ EGYSÉGES KÖZÉPISKOLÁBAN

1. táblázat

Az általános iskola befejezésének tanéve	Az általános iskolát befejezte	Az egységes középiskolába való beiratkozás tanéve	A beiratkozott tanulók létszáma	%
1980/81	24320	1981/82	22900	94,2
1981/82	23512	1982/83	21801	92,7
1982/83	22587	1983/84	19975	88,4
1983/84	22612	1984/85	19873	87,9
1984/85	22821	1985/86	19111	83,3

\* A százalék kiszámításakor az általános iskolát az előző tanévben befejezett tanulók létszámát vettük alapul.

AZ EGYSÉGES KÖZÉPISKOLÁBAN ELÉRT EREDMÉNYEK

2. táblázat

Tanév	Az egységes középiskolába beiratkozott	Tanév	Az egységes középiskolát befejezte	%
1979/80	26961	1980/81	19025	70,6
1980/81	26722	1981/82	18946	70,9
1981/82	25786	1982/83	17807	69,1
1982/83	24824	1983/84	17175	69,2
1983/84	22111	1984/85	16095	72,8

\* A táblázatokat mr. Mirnics Károly állította össze

AZ EGYSÉGES KÖZÉPISKOLÁT VÉGZETT TANULÓK TOVÁBBTANULÁSA  
(ÁTMENETELE) A SZAKIRÁNYÚ OKTATÁS III. OSZTÁLYÁBA

3. táblázat

Az egységes középiskola befejezésének tanéve	Az egységes középiskolát befejezte	A III. osztályba való beiratkozás tanéve	A III. osztályba beiratkozott	%
1980/81	19025	1981/82	18985	99,8
1981/82	18946	1982/83	18690	98,6
1982/83	17807	1983/84	17674	99,3
1983/84	17175	1984/85	16255	94,6
1984/85	16095	1985/86	15296	95,0

A SZAKIRÁNYÚ (HIVATÁSIRÁNYÚ) OKTATÁSBAN ELÉRT EREDMÉNYEK

4. táblázat

Tanév	A III. és IV. osztályba beiratkozott	Tanév	Tanulmányukat a IV. osztályban befejezték	%
1979/80	20966	1980/81	15849	75,6
1980/81	20922	1981/82	14801	70,7
1981/82	20059	1982/83	13448	67,0
1982/83	20048	1983/84	13224	66,0
1983/84	18773	1984/85	13267	70,7

A III. KÉPZETTSÉGI FOKOZAT MEGSZERZÉSÉRE SZERVEZETT KÍSÉRLETI KÖZÉPISKOLÁBAN ELÉRT ÁTLAGEREDMÉNYEK

5. táblázat

Tanév	Tanuló Összesen	Átlageredmények szerint										
		%	kiűnő	%	jeles	%	jó	%	elégséges	%	ismétlésre utalva	%
1983/84	1490	100,0	21	1,4	182	12,2	703	47,2	353	23,7	231	15,5
1984/85	2903	100,0	66	2,2	349	12,0	1154	39,7	816	28,3	518	17,8

A KÖZÉPISKOLÁT VÉGZETT TANULÓK ÁTMENETELE (BEKAPCSOLÓDÁSA) A FELSŐOKTATÁSBA

6. táblázat

A középiskola befejezésének tanéve	A szakképesítés IV. fokozatát megszerezte	Az I. szemeszterre való beiratkozás éve	Újonnan beiratkozott hallgatók I. év.	%
1980/81	15849	1981/82	<b>8272</b>	52,2
1981/82	14801	1982/83	<b>8680</b>	58,6
1982/83	13448	1983/84	<b>8111</b>	60,3
1983/84	13224	1984/85	<b>7200</b>	54,4
1984/85	13267	1985/86	—	—

## *Felhasznált irodalom*

### *Könyvek:*

- Balaban, N.: Upravljački informacioni sistem razvoja i zapošljavanja kadrova. Novi Sad, Institut za informatiku, 1980.
- Bezdanov, S.: Tehnički progres i obrazovanje u Jugoslaviji. Beograd, Stručna štampa, 1975.
- Bosanac, G.: Odgojna-obrazovna djelatnost i udruženi rad. Zagreb, Školska knjiga, 1975.
- Ferge Zs.: Iskolarendszer és a társadalmi tudás meghatározottsága. Budapest. AK, 1976.
- Indicators of Performance of Educational Systems, Paris, OECD. 1973.
- Ipfling, H. J.: Modellversuche mit Ganztagschulen und anderen Formen ganztätiger Förderung. Köölen-Vertrag, 1981.
- Jergović, M.: Jedinstvo rada i obrazovanja. Zagreb, Školska knjiga, 1980.
- Monigl I.: A népgazdasági tervezés és az oktatási rendszer. Budapest, 1979.
- Mužić, V.: Kibernetika u suvremenoj pedagogiji. Zagreb, Školska knjiga, 1979.
- Nagy J.: Köznevelés és rendszerelmélet. Budapest, OOKV, 1979.
- Nadrljanski, Đ.: Kibernetiske osnove modeliranja i projektovanja sistema usmerenog obrazovanja. Novi Sad, Misao, 1982.
- Programiranje, praćenje i vrednovanje obrazovno-vaspitnog rada. Beograd, 1980.
- Rakić, B.: Motivacija i školsko učenje. Sarajevo, Nastavna biblioteka, 1970.
- Scriven, M.: The Methodology of Evaluation, AERA, Curriculum Evaluation, No, 1.
- Socijalne nejednakosti u obrazovanju. Savez ped. društava Jugoslavije, Beograd, 1983.
- Tot, L.: Obrazovni centri u sistemu pozivno-usmerenog obrazovanja. Novi Sad, Zavod za izdavanje udžbenika, 1982.
- Vrednovanje pedagoškog rada i stimulativnija raspodela u školi. Savez ped. društava Jugoslavije, Beograd, 1982.

### *Tanulmányok, cikkek:*

- Benedek, Varga: Általános művelés és szakmai specializáció a középfokú képzésben. Pedagógiai Szemle, 2/1982.
- Car—Gavrilović: Kriterij ocenjivanja i intelektualni nivo razreda. Pedagoški rad, 3—4/1985.
- Dunderović, Paleksić: Proučavanje valjanosti rezultata na prijemnom ispitu kao predikatoru školskog uspeha na polugodištu odnosno na kraju I razreda srednje škole. Pedagogija, 2 i 3/1984.
- Furlan, I.: U kolikoj meri znanje učenika odražava odgojno-obrazovni rad škole. Pogledi i iskustva, 3/1970.
- Ivanović, S.: Obeležja pripremnog perioda srednjeg usmerenog obrazovanja u Jugoslaviji, Revija obrazovanja, 4/1977.
- Juriša, Ratković, Grubor: Srednjoškolski uspjeh i rezultati klasifikacionog postupka kao indikator (ne-)efikasnosti integracije polaznika u visoko obrazovanje. Referat na savetovanju u Novom Sadu, 1984.
- Krajnc, A.: Vrednovanje obrazovanja kao nov didaktički faktor uspešnog učenja. Pedagogija, 3—4/1972.



- Ostojić—Bujas, A.: Kakav raspon „znanja” pokrivaju nominalno iste ocjene. Pedagoški rad, 9—10/1969.
- Pastuović, N.: Izbor zanimanja i kriza obrazovanja. Univerzitet danas, 1/1981.
- Paleksić, M.: Pedagoška smisao i snaga unutrašnje motivacije u školskom učerju. Pedagogija, 2/1981.
- Poljak, V.: Provjeravanje i ocenjivanje s pedagoškog aspekta, Pedagogija, 2/1966.
- Prodanović, T.: Metodologija i tehnika praćenja i vrednovanja nastave u osnovnoj školi. Naša škola, 3—4/1979.
- Rakić, B.: Neka pitanja o daljem razvoju vaspitne delatnosti u srednjem obrazovanju, Pedagoška stvarnost, 1—2—3/1985.
- Strmčnik, F.: Fleksibilna diferencijacija i individualizacija nastave. Pedagogija, 1/1977.
- Tóth, L.: Oktatási rendszerünk hatékonysága, Létünk 3—4/1983.
- Tót, L.: Osnovni faktori efikasnosti obrazovanja. Pedagoška stvarnost, 1—2—3/1985.
- Tot, L.: Ocenjivanje učenika u srednjim školama. Pedagoška stvarnost, 5/1986.

*Elemzések, jelentések, dokumentumok:*

- Rad vaspitno-obrazovnih organizacija Beograda u školskoj 1983/84. godini. Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja grada Beograda, 1985.
- Izveštaj o stanju i problemima u odgoju i usmjerenom obrazovanju na području gradske zajednice općina Zagreb, za 1983/84. školsku godinu. Zavod za prosvjetno-pedagošku službu grada Zagreba, 1984.
- Izveštaj o rezultatima rada centara usmjerenog obrazovanja Slavonije i Baranje. Zavod za prosvjetno-pedagošku službu, Osijek, 1983.
- Rezultati reforme vaspitanja i obrazovanja. SIZ za usmereno obrazovanje, Novi Sad, 1980.
- Osnove usavršavanja usmerenog obrazovanja u SFRJ. Novi Sad, 1984.
- Vajdaság SZAT középiskolai tanterve és óraterve. Novi Sad, 1975.

*Más adatforrások:*

- Jugoszlávia és Vajdaság Statisztikai Intézetének statisztikai évkönyvei és jelentései.
- Društveni i ekonomski razvoj SAP Vojvodine 1980—1984. PZS, Novi Sad, 1985.
- Analiza ostvarivanja upisa učenika i studenata školske 1984/85 i školske 1985/86. godine. SIZ usmerenog obrazovanja i vaspitanja Vojvodine, Novi Sad, 1986.
- Izveštaj o stanju i problemima u oblasti zaposlenosti. SIZ za zapošljavanje Vojvodine, Novi Sad, 1985.

## Rezime

### Efikasnost usmerenog obrazovanja srednjeg stupnja

Ovaj studij se zasniva na petogodišnjem istraživanju i predstavlja nastavak i dopunu studija, objavljenog u 3—4 broju *Létünk*-a 1983. godine. U uvodnom delu autor ukazuje na sve veću aktuelnost ove problematike i upozorava na relativnu vrednost ocena, na kojima se prikazivanje efikasnosti obrazovanja kod nas najčešće bazira. Osnovno merilo efikasnosti je doprinos pojedinih stupnjeva obrazovanja individualnom razvoju učenika i opštedruštvenom razvoju.

U prvom poglavlju brojčanim pokazateljima ilustruje postignuti uspeh u zajedničkoj srednjoj školi kroz pet školskih godina u Vojvodini — koji se smatra nezadovoljavajućim — i na osnovu rezultata anketiranja i intervjuisanja većeg broja nastavnika i učenika pokušava da otkrije nedovoljnu efikasnost tog stupnja obrazovanja. Determinante takvog stanja, između ostalog, pronalazi i u činjenici da su društvena očekivanja u nas prema opšteobrazovnim osnovama (vrednostima) u čoveku (radniku i građaninu) još uvek nedovoljno prisutna. Nedostatak te spoljne motivacije svakako negativno utiče na unutrašnju motivisanost učenika koja se kod mnogih na dosta niskom nivou.

U sledećem poglavlju se prikazuju rezultati postignuti u III i IV razredu, kao i u tzv. eksperimentalnim odeljenjima, usmerenog obrazovanja. Na tom polju se uočavaju velike razlike po strukama i smerovima i u vezi sa time autor upozorava na novi vid elitizma, kao i na još uvek prisutne ostatke dualizma u usmerenom obrazovanju.

Nakon što konstatuje da ovaj stupanj usmerenog obrazovanja ne ostvaruje u očekivanoj (ili potrebnoj) meri ni jedan od osnovnih ciljeva — ne osposobljava mlade u dovoljnoj meri ni za rad, niti za dalje obrazovanje — pokušava da identifikuje bitne, subjektivne i objektivne faktore efikasnosti usmerenog (profesionalnog) obrazovanja. Ukazuje i na kvalitativne slabosti u obrazovno-vaspitnom radu i posebno na slabosti u pedagoškom rukovođenju školom i u upravljanju obrazovanjem. Na kraju navodi niz predloga, usmerenih ka podizanju nivoa i efikasnosti usmerenog obrazovanja u nas.

## Resummee

### Wirksamkeit der richtungsorientierten Mittelstufenbildung

Diese Studie ist auf fünfjährige Untersuchungen zurückzuführen und bedeutet Fortsetzung und Ergänzung der Untersuchungen die im Nummer 3—4 des „*Létünk*“ von 1983 publiziert wurden. In Einführungsteil weist der Verfasser auf die immer grössere Aktualität dieser Problematik hin, und macht auf den relativen Wert der Schätzungen aufmerksam, auf denen sich das Vorlegen der Erfolge der Bildung meistens beruht. Das grundlegende Mass der wirksamkeit ist der Beitrag einzelner Bildungsstufen zur individueller Entwicklung der Schüler und sogar der allgemeingesellschaftlicher Entwicklung.

