

ÚPSZ

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE 1–2.



2013

Új Pedagógiai Szemle

az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet folyóirata

Szakmai közreműködő:

Magyar Pedagógiai Társaság

Főszerkesztő

Takács Géza

Munkatársak

Bozsik Viola szerkesztő

Gyimesné Szekeres Ágnes olvasószerkesztő

Juhász Zsuzsanna olvasószerkesztő

Takács Brigitta szerkesztőségi titkár

Szerkesztőbizottság

Halász Gábor elnök

Kiss Endre tiszteletbeli elnök

Gloviczki Zoltán

Horváth Zsuzsanna

Hunyady Györgyné

Kállai Mária

Mészáros György

Zsadányi László

Grafikai tervező

Pattantyus Gergely

Szerkesztőség

1055 Budapest, Szalay u. 10–14. VI. 643.

Tel: (06) 1 235-7256

E-mail: upsz@ofi.hu

Internet: www.ofi.hu/upsz

Kiadja az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet

Kiadói és Kommunikációs Központja

Igazgató: Pálfi Erika

Felelős kiadó: Kaposi József

Megjelenik kéthavonta

Előfizetésben terjeszti
a Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága
(1008 Budapest, Orczy tér 1.)

Előfizethető a szerkesztőség címén

Előfizetési díj egy évre
3060 Ft

Folyóiratunk példányai megvásárolhatók
a szerkesztőségben

A nyomás a CREW Nyomdában készült
(1161 Budapest, János utca 175.)
Felelős vezető a nyomda igazgatója

Terjedelem: 9,25 ív
Készült 1200 példányban

HU ISSN 1215–1807 (nyomtatott)
HU ISSN 1788–2400 (online)
INDEX 25701

Készült a Szerif Kiadói Kft. gondozásában

TARTALOM

A képekről

Látószög

Takács Géza: Köszöntő5

Tanulmányok

Hiányszakmát tanuló végzős szakiskolások – kutatási beszámolók

Mártonfi György: Bevezetés.....9

Szanyi-F. Eleonóra: A családi háttér és az iskolai utak eltérései.....13

Papp Gergő: Speciális szakiskolások és szakiskolások azonos hiányszakmákban26

Szalma Ivett: Tervek, aspirációk, elégedettség szakiskolások és speciális szakiskolások körében36

Kurucz Orsolya: Gyakorlati képzés az iskolában és a gazdaságban.....46

Mártonfi György: A felmérés néhány tanulsága59

Értelmezések, viták

Klein Balázs: Pontosítás a 2012-es magyar irodalom érettségi feladatsorához68

Műhely

Schüttler Tamás: Reménytelen-e hát a küzdelem?87

Pedagógiai jelenetek

Achs Károly, Baráth Szabolcs, Földes Petra, Gyalog Éva, Gergely Ferenc, Hartégen József, Hornyák László, L. Ritók Nóra, Szekszárdi Júlia, Tóth Tamás Május, Zsolnai Noémi írásai94

Kitekintés

Lennerné Patkó Ildikó: Az iskolarendszer átjárhatósága Bajorországban108

Fóti Péter: Újra Summerhillben119

Szemle

Hegedűs Gábor Imre: A Projektpedagógia történetének logikai összefüggései (Lipcsei Imre)121

Szebenyi Péter: Válogatott pedagógiai írások (Perjés István).....124

Halász Gábor: Az oktatáskutatás globális trendjei (Bozsik Viola).....129

Felszántatlan területeken: Tanulmányok Brezsnýánszky László 65. születésnapjára (Pornói Rita)133

A szalézi rend Magyarországon (Thullner Zsuzsanna).....136

Összefoglalók140

Abstracts142

Szerkesztői jegyzet

B4: Perjés István

Számunk szerzői

Achs Károly ■ tanár

Teleki Blanka Gimnázium, Mezőtúr

Baráth Szabolcs ■ kollégiumvezető

Váci Mihály Szakképző Iskola és Kollégium,
Székesfehérvár

Bozsik Viola ■ szerkesztőségi munkatárs

Új Pedagógiai Szemle

Fóti Péter ■ oktatáskutató

Bécs

Földes Petra ■ tanár, mentálhigiénikus

Budapest

Gergely Ferenc ■ ny. tanár, történész

Budapest

Gyalog Éva ■ tanár

Arany János Általános Iskola és AMI, Bag

Hartégen József ■ szakoktató

Mándy Iván Szakképző Iskola és Speciális
Szakiskola, Budapest

Hornyák László ■ grafikusművész, rajztanár

Képző és Iparművészeti Szakközépiskola,
Budapest

Dr. Klein Balázs ■ pszichológus

Testar Kft., Budapest

Kurucz Orsolya ■ oktatáskutató

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest

Lennerne Patkó Ildikó ■ PhD-hallgató

PTE-BTK „Oktatás és Társadalom”
Neveléstudományi Doktori Iskola

Dr. Lipcsei Imre ■ főiskolai tanár

Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti
és Pedagógiai Kar

L. Ritók Nóra ■ tanár

Igazgyöngy Alapítvány, Berettyóújfalu

Mártonfi György ■ oktatáskutató

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest

Papp Gergő ■ PhD-hallgató

Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia
Doktori Iskola

Perjés István ■ egyetemi tanár

ELTE PPK

Schüttler Tamás ■ ny. főszerkesztő

Új Pedagógiai Szemle

Szalma Ivett ■ vendégoktató

Budapesti Corvinus Egyetem

Szanyi-F. Eleonóra ■ kutatásvezető

Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.

**Szekszárdi Júlia ■ nyugalmazott egyetemi docens,
az OFOE elnöke, Budapest**

Takács Géza ■ főszerkesztő

Új Pedagógiai Szemle

Thullner Zsuzsanna ■ újságíró

Magyar Kurír

Tóth Tamás Május ■ egyetemi hallgató

ELTE PPK

Zsolnai Noémi ■ tanítónő

Eötvös József ÁMK Általános Iskolája, Diósd



Takács Géza

Köszöntő

Pütkösd táján írom a lap megújulásáról szóló bevezetőt, s ez lesz az első 2013-as lapszám.

Miért is? A lap szerkesztői hosszú évek óta küszködtek a pénztelenséggel, szinte lapszámonként változott a helyzet, hol innen, hol onnan került átmeneti, alkalmi támogatás a kiadásra. A megjelenés bizonytalanságát a szerkesztőség látszatszerkesztőséggé változása, fogyatkozása is súlyosbította. Elmentek a régiek, ki nyugdíjba, ki más munkahelyre. Nekik még az életük volt, lehetett a lap: Schüttler Tamás, Szabó Ágnes, Győri Anna, Budai Ágnes, Hernádi Katalin. A főszerkesztőnek, Mayer Józsefnek a lap gondozása csak az egyike volt fontos szakmai feladatainak, nagy küzdelmet folytatott lapszámról lapszámról a lap életben tartásáért. Mellette volt Juhász Zsuzsanna, a szerkesztőségi titkár, aki odaadó igyekezetével a működő szerkesztőség illúzióját igyekezett fenntartani, próbálta megtartani a hosszú ideje várakozó szerzők reményét írásaik megjelenéséhez. Hogy talán, majd, nemsokára, hamarosan, feltétlenül, remélhetőleg, amint lehet...

Az OFI vezetése azonban úgy döntött, nem könnyen, nem gyorsan, hogy a lapnak lennie kell, a rendesen működő, rendszeresen megjelenő folyóíratra szüksége van a szakmának, a szaktudománynak, az új pedagógus nemzedékeknek. Forrást kerestek, új munkatársakat, s a fél éves csúszás a megjelenésben nem vészjel, hanem a megújuláshoz szükséges komoly előkészületek.

A lapot kiadó OFI szakmai együttműködési megállapodást kötött a Magyar Pedagógiai Társasággal, ez alapján új szerkesztőbizottság alakult, nagyobb felelősséggel a lap sorsáért, mint amilyet az eddigiek vállalhattak, s egyúttal több segítséget ígérve a szerkesztőségnek.

Most rövid bemutatkozásnak kell következnie. Tanár vagyok, s tanárként egyúttal többször is voltam oktatási lapok munkatársa, szerkesztője. Legelőször is az *Új Pedagógiai Szemlé*-re, húsz évvel ezelőtt. A szerkesztést azért vállalom, hogy segítsek a nélkülözhetetlen, pedagógiai kötöttségű közösségek működésében, formálódásában, a folyamatos szel-

lemi forgalomban, akár a pedagógusok több mint százhatvanezréről van szó, akár a kutatói elitről, akár a mindennapi pedagógiai történetekről, akár nemzetközi kutatásokról. Az együttműködés kultúrája nélkül az óvoda, az iskola kultúrája mindig válságban lesz.

Számomra akkor igazi egy pedagógiai lap, ha minden sorában benne van annak a belátása, hogy nem sok nehezebb és fontosabb dolog van a világon, mint jól tanítani, mint jó nevelőnek (facilitátornak, animátornak, mentornak) lenni, mint segíteni azoknak a gyerekeknek, akiknek családjai már évtizedeket gyűjtöttek össze az elveszettségből, s mégis meg kellene találniuk magukat. Erre az érzékenységre persze egy lap soha sem lesz képes, hiszen mégis csak papírból készül, de legalábbis efelé igyekezzen. Ne feledkezzen meg róla.

S persze korszerűnek kell lennie, amit én úgy értek, hogy valódinak, igazinak, és európai lapot kell szerkeszteni, természetesen, de nem az az európai lap, amelyik olyan, mintha Brüsszelben szerkesztenék, hanem, ha éppen Budapesten készül, akkor nagyon is budapesti. Kavarog benne minden, ami itt a Duna táján forrong: összecúsúzott, összeszikkrazó korok, reformok, kultúrák, népek, múltak, fájdalmak, tévedések, veszteségek, álmok és remények.

Itt a puszták, tanyák, kastélyok, vándorlások, telepítések, telepek gyermekei, unokái még nagyjából együtt vannak az óvodában, amely még mindig a legbiztonságosabb pedagógiai hely errefelé, noha folyamatos veszélyben, úgy tűnik, olykor talán már csak a neve védi. Az alsóban azonban már nincs béke, mintha épp az elnevez és átka sújtaná, hogy nem értjük, nem bírjuk megérteni, valójában legfelül kellene látnunk, legelől, még csak nem is eleminek, hanem alapnak. A tanítónők lelke óvja még valamelyest, csak hát a tanítónőknek zord kapuőröknek is kellene lenniük, de azok nem lehetnek, így aztán folyik a marakodás, hogy kié a gyerek, a szülőké, az akadémiaé, az önkormányzaté, a kutatóké, a tudományoké, a felső tagozaté, az államé vagy éppen önmagáé? Így hát a tanítónők egyre jobban kezdik elveszíteni a gyerekeket meg magukat is. Az alsó emiatt olykor szinte már csak osztályozó, szelektáló, minősítő intézmény, a jövő helyett a múlt, hiába minden erőfeszítés...

Nem elemzés ez, nem tétel, nem is folytatom, nem is nekem kell folytatni, csak aggodalom, jelzése a szerkesztő tanári, pedagógiai, polgári gondjai egyik körének. De a lap nem ezt a nyomvonalat követi, nem követ másféle irányt sem, a jó pedagógiát szeretné szolgálni, megmutatni, serkenteni. A jó pedagógiára pedig nincsen szabály, sokféle lehet, sokféleképpen kell lennie, a lap tehát a jó pedagógiák művelői, képviselői, kutatói, felfedezői, megálmodói, vagyis szerzői révén teremthet magának nyomvonalat – vagy sehogy.

A külsőségek láthatók, képekkel gazdagodik a lap, pontosabban a képek visszatérnek a lapba, és nem csak dekorációnak. Azt gondoljuk, a kép a pedagógiai cselekvés természetes eleme, a 355 éves *Orbis Pictus*, majd ugyanannyi kiadása vagy bármely mai tankönyv szemrevétele elégséges indoknak látszik.

Általánosságban azt szeretnénk, hogy az iskolától a kutatásig és a kutatástól a pedagógiai intézményekig, vagy éppen az informális pedagógiai helyszínekig vezető utak valamelyest lerövidüljenek, könnyebben járhatók legyenek, élénküljön meg a forgalom, ébresszen minél szélesebb körben kedvet a mozdulásra, a helyváltoztatásra, a fordulatra, a keresésre, a találkozásra vagy épp a szembesülésre.

Tárgyszerűbben:

A *Tanulmányok* rovat tudományos értekezéseinek rangját azzal szeretnénk erősíteni, hogy a rovatba szánt dolgozatoktól a nemzetközi tudományos elvárásokhoz igazodó publikációs stílust várunk el, ezek megegyeznek a *Magyar Pedagógiánál* érvényes követelményekkel. Emellett anonim, pontozásos, több szempontú lektorálási eljárás előzi meg a döntést a közlésről.

Az *Értelmezések, viták* rovat formai követelményekben megengedőbb, nyitott az értelmezés sokféle szemléleti és nyelvi változatai iránt. Ahogy nyitott a vitákra is, álláspontunk szerint minden tétel, gondolat, megoldás aktuális érvényességét vitákban kell próbára tenni, megerősíteni.

A *Műhely* rovatban közvetlenül arról lenne szó, ami a pedagógiai intézményekben történik, s a leírást, az elemzést is elsősorban a pedagógiai cselekvőktől várjuk. Ugyanakkor itt volna a helye a gyakorlat közvetlen megjelenítése más műfajainak is, a portrénak, az intézménybemutatóknak, jellemzéseknek. Itt volna mód a kutatás mindennapjainak a bemutatására is.

A *Pedagógiai jelenetek* rovatban terveink szerint a pedagógia mint élmény, mint történet, mint esemény jelenik meg. Esetek: tanulmányok forrásaiként, tanulmányokkal vitatkozva, tanulmányokat erősítve. Esetek: a látható pedagógia megmutatására.

A *Kitekintés* rovat a pedagógia határainkon túli színtereiről hoz híreket, noha az európai látószöveget a legpartikulárisabb ügyben is szerkesztőiségi mércének gondolnánk.

A *Szemle* rovatot, már csak a lap nevének is tartozva ezzel, igyekszünk nagyon komolyan venni, nem szabadna megtörténnie, hogy jelentős pedagógiai mű említetlen maradjon, s kimerészkednénk a szakma szűkebb területéről a filmig, a színházig, az internetes kultúráig.

Vannak aztán még más, mozgó rovat terveink is, témákról is eshetne szó, stratégiáról, a remélt olvasókról és a remélt szerzőkről, a laptársakról, s még sok mindenről, ami egy élő folyóirat ügye, kérdése, de minderről majd működés közben, a működés révén.

Ugyanakkor arra kérném olvasóinkat, legyenek türelemmel és legyenek segítségünkre, addig legalábbis, amíg hihető, hogy nem feledkeztünk meg célunkról: tenni azért, hogy a magyar pedagógia a magyar kultúra erős, virágzó ágazata legyen ismét.

Még mindig sokkal tartozunk Apáczainak.

Ez a rovat, ahol most a szerkesztő bemutatkozik, nem a szerkesztő rovata, itt a pedagógiában nélkülözhetetlen személyes hangnak szeretnénk teret adni, mindazoknak, akik személyessége már történet, tett, szakmai mű.

Iskolai évtizedeim során megismert kollégáimat szólítottam meg levélben, érdeklődve pedagógus-hogyanlétük iránt. A válaszaik végül bőségebbek voltak a vártnál, így hát nem ide kerültek, ahogy terveztem, hanem a *Pedagógiai jelenetek* rovatba. Ott olvashatók.

Két kollégát idéznék itt. Barlai Róbertné azt írta: „A mindent átalakító rendszer-változtatás nagyon sok bizonytalanságot teremt, ami részben természetes az átmeneti folyamatban (régi rutinok már nem használhatók, az újak még nem alakultak ki), de ebben a helyzetben a legfontosabb: az aggodalmakra, kérdésekre, véleményekre, javaslatokra folyamatosan és őszintén reagálni.” Erre szegődtünk.

Ricsey Edit írta (gyermekei után a fővárosba költözött frissnyugdíjasként): „Végre aktív vagyok a helyi Rákóczi Szövetségben, a határon túli magyarság segítése mindig fontos volt nekem. Most adtunk le három pályázatot, hogy a zuglói és a kinti iskolák kapcsolatot vehessenek fel, s közösen megnézhessék a komáromi színház előadását odaát. Közben lapot szerkesztettem a zuglóiaknak.

Mentorált kis roma tanítványommal neten napi kapcsolatban vagyok, tele lelkiismeret-furdalással, mert Gyomárról eljöttömkor otthagytam a gimit, átment Jánoshalmára a szerelméhez és az ott lakó nővéréhez. Az ottani tanárokkal neten leleveleztem, hogy ne hagyják elveszni. Néha hf-et írunk együtt, de a legnagyobb feladatom annak a bizonyítása, hogy miért is kell tanulni. Az ő egyik házi feladatára (riport velem) kezdtem átgondolni, mi is a véleményem – így visszatekintve – a saját tanári pályámról...”

Mi a véleményünk magunkról? Igyekszünk majd erről a kérdésről sem megfedkezni egyetlen lapszám erejéig sem.





Hiányszakmát tanuló végzős szakiskolások – kutatási beszámolók

Mártonfi György

.....

Bevezetés

A hiányszakma fogalma az utóbbi néhány évben került a szakképzésről és munkaerőpiacról szóló nyilvános diskurzusba. A fogalmat a nemzetközi szakirodalom nem ismeri, nem használja, bevett angol megfelelője nincs is. Nálunk az 1997-es *Pedagógiai Lexikon*ban már szócikként szerepel. E definíció¹ szép példája az elmúlt rendszer foglalkoztatáspolitikáját meghatározó, már évtizedekkel ezelőtt is elavult, de a mai sajátos érdekviszonyok között ismét főszerepet kapó munkaerő-tervező logikának. Nyilvánvaló ugyanis, hogy a „hiányt” – amit méltán tehetünk idézőjelbe, hiszen sokszor az sem egyértelmű, hogy a hiányszakmákban közgazdasági értelemben hiány lenne – befolyásolja az adott szakmában elérhető bérkínálat és a munkakörülmények is. Nem véletlen, hogy a közgazdász kutató Köllő János „úgynevezett” hiányszakmákról beszél, amelyekben kiképzettek a munkaerő-keresletet többszörösen meghaladó számban találhatók a regisztrált munkanélküliek, és valószínűleg még többen az inaktívak körében, és amely szakmákban a legtöbb térségben az elhelyezkedés még a garantált minimálbérért sem könnyű.

Hiányszakmák abban az értelemben persze bizonyosan léteznek, hogy a regionális fejlesztési és képzési bizottságok (RFKB) évente régióként tíz szakmát a hiányszakmák közé soroltak, amely státusz a képzésben résztvevők számára is jelentős előnyöket biztosít (ösztöndíj, magasabb juttatások, az Útravaló programban való részvétel lehetősége), amint a gyakorlati képzés szervezői számára is (magasabb költségleírási lehetőségek, nagyobb esély a pályázati pénzek elnyerésére). A hiányszakma kategóriája tehát szabályozási eszközzé is vált az elmúlt években. Az építőipari és vasas szakmák dominálnak a „hi-

¹ Hiányszakma „akkor keletkezik, amikor a munkaerőpiacon bizonyos képesítésű munkaerőből kevesebb van, mint amennyire a nemzetgazdasági rendszernek szüksége lenne. E képesítések szempontjából a szakképzési rendszer kibocsátása alacsonyabb a szükségesnél.”

vatalos” hiányszakmák között minden régióban, de sok más szakmacsoportban is van egy-egy olyan szakma, amelyet egy-két régióban a hiányszakmák közé soroltak.

A TÁMOP 3.1.1 „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” program 6.1.1-es, Elhelyezkedési esélyek című elemi projektjében a hiányszakmák és az ezeket tanuló szakiskolások vizsgálatára is sor került.² Az itt következő, 2011 őszén készült írások a 2010 májusában, szakiskolások és speciális szakiskolások körében, végzés előtt egy-két hónappal lebonyolított felmérés adatbázisának elemzésén alapulnak.³ Arra voltunk kíváncsiak, hogy a hiányszakmákat tanulók egy-egy más szakmával összevetve mennyire más háttérrel és esélyekkel kezdik munkaerő-piaci pályafutásukat. Milyen különbségek mutatkoznak az egyes hiányszakmákat tanulók terveik, lehetőségeik között? Választásuk mennyire saját választás vagy korábbi gyenge teljesítményük – és a beiskolázási mechanizmus – meghatározta kényszerpálya? Milyen arányban tervezik a pálya elhagyását már a szakmunkásvizsgát megelőző egy-két hónapban, vagy ragaszkodnak tanult szakmájukhoz? Milyen hasonlóságok és különbségek fedezhetők fel a szakiskolások és a speciális szakiskolás tanulók között?

Összesen 3260 fiatal töltötte ki kérdőívünket. Mintaválasztásunk a szakiskolai populációra nem reprezentatív. Arra törekedtünk, hogy a legfontosabb hiányszakmákat reprezentáljuk a felmérés adatbázisában, illetve, hogy maguk az egyes szakmák tanulói almintái jól reprezentálják – régiók, településtípus szerint – az abban tanulók összességét. A mintaválasztás során először a szakmákat választottuk ki. A mintakészítés idején, 2010 tavaszán a 10 régióban összesen 24 szakmát soroltak a régiónkénti 10-10 hiányszakma közé. Ebből 5 szakma csak egy-egy régióban került a hiánylistára, ezeket figyelmen kívül hagytuk. Azt a 4 szakmát, amelyeket minden régióban a hiányszakmák közé soroltak – a kőműves, a hegesztő, az ács-állványozó és a forgácsoló, valamint az évről évre 5-6 régióban hiányszakmának számító villanyszerelő – először bevettük a mintába, de utóbb az ács-állványozóról lemondunk az alacsony elemszám miatt.⁴ A további 14 szakma mindegyike két vagy három régióban szerepelt a listán. Ezek közül szintén az elérhető elemszám alapján választottunk további 6 hiányszakmát (géplakatos, szerkezetlakatos, szobafestő, nőruha-készítő, szakács és asztalos), illetve fontos szempont volt még, hogy az elsősorban a lányok által, illetve a mindkét nem által tanult szakmák is a hiányszakmák közé kerüljenek.⁵

2 A hiányszakma kategória kialakulásáról, mibenlétéről, a hiány adatokkal való alátámasztásának hiányáról lásd még Mártonfi György két cikkét. A „Hiányszakmák” című írását az *Educatio* 2011/3-as, valamint a „Hiányszakmák” „diadalútja” címűt a *Szaktudósító* 2012. februári számában.

3 A tanulmányokat Györgyi Zoltán lektorálta. A kutatás során készült további három írás – Szanyi-F. Eleonóra, Bodacz-Nagy Boróka és Szalma Ivett írásai – az *Új Pedagógiai Szemle* 2011/6-os számában már megjelent.

4 Mintaválasztásunkat korlátozta, hogy egyidejűleg az OFI egy másik kutatása is megkeresett 100 szakiskolát, ahol szintén a végzősök körében készült felmérés. Nem akartunk túlságosan nagy terhet hárítani ezen iskolákra, ezért ezt a 100 iskolát automatikusan kizártuk a felkeresendők közül. A többi iskolában együttesen sem volt számunkra elegendő számú ács-állványozó.

5 Sajnos a szociális gondozókról is le kellett mondanunk az alacsony elemszám miatt, illetve azért, mert őket jellemzően nem az ipari szakmákat oktató intézményekben képzik, így bevonásuk további kérdezői kapacitást igényelt volna.

A kiválasztott 10 hiányszakma mellett további két szakmában kerestünk fel tanulókat. Az egyik a fodrász szakma, amelyet főleg lányok tanulnak, és amely a hiányszakmákkal szemben népszerű a fiatalok körében („divatszakma”). Ugyanakkor egyre több – immár négy – régióban sorolják a nem támogatott, tehát beiskolázási létszámban visszaszorításra ítélt szakmák közé. A fodrász az egyetlen nagy létszámú ilyen szakma. Végül a bolti eladókat tizenkettedikként azért választottuk a vizsgált szakmák közé, mert olyan nagy létszámú szakma, amelyet egyetlen régióban sem soroltak a kiemelten támogatottak vagy nem támogatottak közé, tehát mindenhol a középső kategóriába került, és fiúk, lányok egyaránt sokan tanulják. A hiányszakmák között egyetlen „koedukált” szakma van, a szakács, a többi, az egyetlen nőiruha-készítőn kívül, döntően fiúk által tanult szakma.

A kiválasztott 12 szakmában összesen 14 669 tanuló tanult 2008-ban végzős évfolyamon, mintegy egyharmaduk azokban az intézményekben, amelyeket felkerestünk. A 86 intézmény a régiókat és a településtípusokat jól reprezentálja, de ezek között praktikus okokból⁶ a nagyobb létszámú intézmények felülreprezentáltak, így mintánkba a kisebb szakképző intézményekben tanulók jóval átlag alatti arányban kerültek. Az iskolák csak minimális arányban utasították vissza a részvételt a felmérésben⁷, ezeket az adott iskolákban képzett szakmákban képző másik iskolával helyettesítettük. A kérdőívet végül 3260 diák töltötte ki, szakmák szerint az alábbi megoszlásban.

1. táblázat

Az egyes szakmákat tanulók száma és aránya a feldolgozott mintában

Szakmák	Tanulók száma	Százalék (%)
Asztalos	403	12,4
Bolti eladó	564	17,3
Fodrász	320	9,8
Gépi forgácsoló	250	7,7
Géplakatos	120	3,7
Hegesztő	172	5,3
Kőműves	250	7,7
Nőiruha-készítő	196	6,0
Szakács	397	12,2
Szerkezetlakatos	91	2,8
Szobafestő, mázoló és tapétázó	271	8,3
Villanyszerelő	226	6,9

⁶ Időkeret és anyagi korlátok.

⁷ Ezúton is köszönjük a 86 iskola együttműködését, szervezésben való közreműködését. Segítségük nélkül a kutatás és tanulmányaink nem készülhettek volna el.



A kapott adatbázis tehát nem reprezentálja a végzős szakiskolásokat, de jól reprezentálja az egyes szakmákban tanulókat, így kifejezetten alkalmas szakmánkénti, illetve – minthogy a hiányszakmák között legfontosabb két szakmacsoport, a gépész és az építőipari több szakmával is megjelenik – szakmacsoportonkénti összehasonlításra. Minthogy egyidejűleg sor került az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézetben egy, a szakiskolákra vonatkozó reprezentatív felmérésre⁸ ugyanezen célcsoportban, és a két kérdőív között átfedés is van, így a legfontosabb témákban a teljes populációra érvényes megoszlásokat is megismerhettük, amelyek egyébként alig térnek el a mi mintánkban mért értékektől.

A szakiskolai felméréssel egyidőben a kérdőív rövidített, egyszerűsített változatát speciális szakiskolások utolsó két szakképző évfolyamának diákjaival is kitöltettük. A 17 iskola kiválasztásánál a területi lefedettség mellett azon iskolákat preferáltuk,

ahol a szakiskolai minta 12 szakmájában viszonylag sokan tanultak. Így a mintában felülreprezentáltak az OKJ-s szakmákat, és ezen belül is a hiányszakmákat nagyobb számban tanulók, tehát a szakiskolás minta választásakor sem a reprezentativitás volt a fő szempont. Ugyanakkor ez a mintaválasztás lehetővé tette, hogy a 824 speciális szakiskolás egy részhalmazának válaszait összevethettük a szakiskolások válaszaival. Öt hiányszakmában volt ehhez elegendő elemszám, és mint láthatjuk, rendkívül érdekes eredményekre vezetett az összehasonlítás.

Az itt közölt írások a szerzők egy-egy témában készített tanulmányainak erősen rövidített változatai. A válogatásnál és a szövegrészek kiválasztásánál arra törekedtünk, hogy a legfontosabb témák elemzései, a fontos dimenziók mentén történő összehasonlítások jelenjenek meg.

8 TÁMOP 3.1.1 – 7.1.6-os, A tanulás és a munka világa közötti átmenet vizsgálata tanulói pályakövetéssel című elemi projekt, kutatásvezető Tomasz Gábor.

Szanyi-F. Eleonóra

A családi háttér és az iskolai utak eltérései

Az alábbi cikk első része egy, e folyóiratban korábban megjelent írás (Hiányszakmát tanuló végzős szakiskolások; ÚPSz 2011/6) folytatása. Néhány, fiúk által kedvelt szakma bemutatása után, a jelen tanulmány olyan szakmákat vizsgál, amelyekben szinte kizárólag lányokat találunk (fodrász és nőruha-készítő), valamint górcső alá vesz két olyan képzést, amelyben mindkét nem képviselteti magát (szakács és bolti eladó). Az elemzés az iskola- és szakmaválasztást meghatározó tényezőkre koncentrált, kiemelt figyelmet szentelve a motivált és a kényszerszülte választásoknak. A tanulmány második része a mintában szereplő 12 szakmában egységesen vizsgálja a generációk közötti iskolai mobilitást és a – szakma választásában megjelenő – családi mintakövetést.

Lányok a szakiskolában

A szakiskolai tanulók mintegy kétharmada fiú, egyharmada lány. A szakmák jelentős részét, nagyjából 99%-os arányban fiúk tanulják, így például az építőipari és a vasas szakmákat. Néhány szakmára szinte kizárólag lányok iratkoznak be, mint például a nőruha-készítő / szabó szakmára.

A felmérés során vizsgált 12 szakma között 4 olyan szerepelt, amelyekben nagyobb arányban vesznek részt lányok, ezek a fodrász és a nőruha-készítő, valamint a bolti eladó és a szakács, amelyek nemi arányok szempontjából vegyesnek tekinthetők.

A két véglet: fodrászok és nőruha-készítők

A szakiskolai képzés problémáinak, a hiányszakmák kialakulásának és a rosszul orientált fiatalok esetének egyszerre lehetne „állatorvosi lova” a nőruha-készítő szakma. Egyszerű statisztikai eloszlások szintjén egyértelművé vált, hogy az adott szakmában tanuló fiatalok

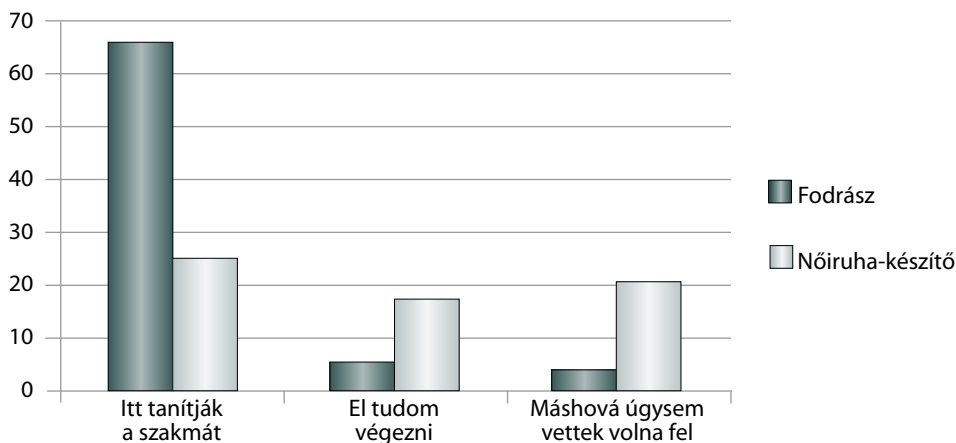
lok életpályáját eddig is kudarcok sorozata övezte, és ezután sem várnak rájuk sokkal jobb kilátások. A leendő szabókat a fodrászokkal fogjuk összevetni, ennek oka, hogy a szakmák mintájában ez volt a másik olyan képzés, amiben szinte kizárólag lányok vesznek részt. A fodrászok esetében kb. 5% volt a fiúk aránya, a nőiruhások között összesen 2 fiú volt, őket kihagytuk az elemzésből. Az összevetés másik oka, hogy két olyan szakmát hasonlítsunk össze, amelyek közül az egyik – a fodrász – felé kifejezetten orientálódnak a fiatalok, míg a szakképzés irányítói inkább visszaszorítanák, pejoratív értelemben divatszakmának nevezik, 4-5 régióban a nem támogatott szakmák közé is sorolják, azaz a beiskolázást az ingyenes oktatásban korlátozzák. A másik szakmát – a nőiruha-készítőt – pedig a legtöbb lány el akarja kerülni, viszont két régióban a hiányszakmák közé sorolták, bár az elmúlt évtizedekben tízezerrel képezték ki őket, de – az interjúk tanúsága szerint – csak töredékük dolgozik a szakmájában.

A lányok szocioökonómiai háttérét tekintve a fodrászok előnyösebb környezetből jönnek. Magasabb közöttük az érettségizett szülők aránya, és ritkábban fordul elő munkanélküli a szülők között. A nőiruha-készítők között nagyobb arányban mondták, hogy szüleik roma/cigány etnikai csoporthoz tartoznak (náluk 9 és a fodrászok közt 6%).

Az eredmények alapján a fodrászok és a nőiruha-készítők jelentős különbségeket mutatnak az iskola és a szakmaválasztás tekintetében. A leendő varrónők többségéről az derült ki, hogy esetükben az iskolába és a szakmába való bekerülés egyaránt kényszerszülte megoldás volt. A nőiruha-készítők egynegyede a szakma miatt választotta az iskolát, hogy a többiek mégis az adott intézményben kötöttek ki, többnyire korábbi iskolai kudarcokra vezethető vissza, sikertelen jelentkezésre, vagy arra, hogy máshol nem reménykedhettek a felvételen. A fodrászok 66%-a a szakma miatt választotta az iskolát, és a megkérdezettek fele maga döntött ebben a kérdésben.

1. ábra

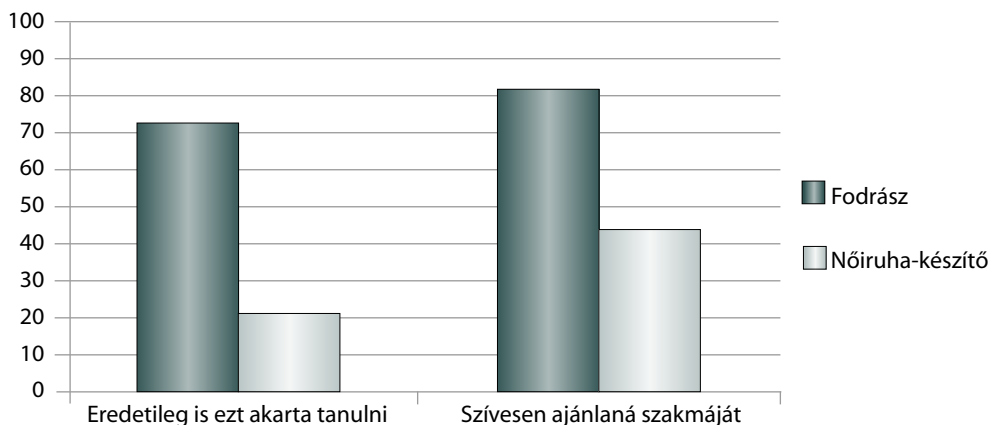
Miért ebbe az iskolába jelentkezett? Fodrász- és nőiruha-készítő tanulók válaszainak megoszlása (%)



A nőiruha-készítők közül csupán 35% választott egyedül, a többi szakmához képest magas arányban jelezték a fiatalok, hogy osztályfőnökük javaslatára döntöttek ezen képzés mellett, vagy inkább kényszerültek ezen képzést választani. A családok 45%-ában már van varrónő, de csupán 9% döntött emiatt az adott szakma mellett, tehát nem a hagyományok követése végett tanulják ezt a szakmát. A szakmára vonatkozó választásról a fodrászok 73%-a azt állította, hogy eredetileg is ezt akarta, sőt a válaszadók több mint fele visszaemlékezései szerint már gyerekkorában is fodrász szeretett volna lenni. A nőiruha-készítőknek csak 21%-a akarta korábban azt tanulni, amit most tanul. Ennek alapján nem meglepő, hogy a fodrászok sokkal magasabb presztízszűnek értékelték saját szakmájukat. A nőiruha-készítők 29%-a komolyan gondolkodott azon, hogy a végzettség megszerzése nélkül elhagyja a képzést, ezt a fodrászoknak „csak” 19%-a fontolgatta. A nőiruha-készítőknek sokkal több osztálytársuk volt, aki lemorzsolódott, ez a szakma tehát kevésbé tudja megtartani tanulóit a végzésig. Az iskolával a fodrászok többsége meg volt elégedve, 82%-uk ajánlaná barátainak vagy rokonának, a nőiruha-készítők esetében csupán 44%-uk.

2. ábra

A fodrászok és a nőiruha-készítők szakmához való viszonya (%)

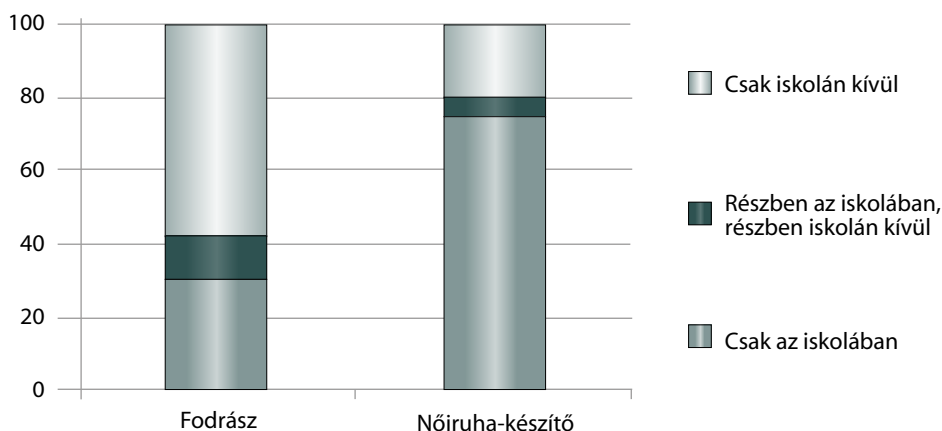


Az iskola elvégzését követő tervek kapcsán viszonylag egységesen megfogalmazódott az az igény a lányokban, hogy szeretnének továbbtanulni, érettségit vagy/és másik szakmát szerezni. A fodrászok 21%-a eleve úgy érkezett a szakmába, hogy már volt érettségije, a nőiruha-készítők 1%-áról volt elmondható ugyanez. Az érettségivel még nem rendelkező fodrászok és nőiruha-készítők kb. azonos arányban szeretnének közvetlenül a szakiskola befejezését követően érettségit szerezni, a hosszú távú tervek kapcsán a fodrászok közül többen mondták, hogy valamikor a jövőben szeretnének leérettségizni. A nőiruha-készítők viszont a szakiskola befejezését követően nagyobb arányban szeretnének új szakmát tanulni, hiszen szakmájukban sokuknak nincsenek szándékaik, nem látnak benne perspektívát.

A fodrászok nagyobb arányban találtak maguknak külső gyakorlati helyet, mint a női-ruha-készítők, és nagyobb arányban rendelkeztek tanulószerveződéssel is. A női-ruha-készítők esetében jelentős különbségek voltak területileg a külső gyakorlati helyek arányában. A szakma két régióban került a kiemelten támogatott képzések közé, Dél-Alföldön és Nyugat-Dunántúlon. Ezekben a régiókban lényegesen többen mondták, hogy utolsó évben külső gyakorlati helyen voltak. Ahol nem kiemelten támogatott a szakma, ott a fiatalok 15%-a volt külső gyakorlaton, ehhez képest a két említett régióban 40% volt az arány. Meg kell jegyezni ugyanakkor, hogy ez még mindig jóval alacsonyabb, mint a fodrászok esetében megfigyelt érték, akiknek átlagosan 58%-a külső gyakorlati helyen volt, és a többi vizsgált szakmában is jellemzőbb a gazdasági szervezetekben folyó gyakorlat. Mindkét csoportban viszonylag kevesen hittek abban a lányok, hogy az iskola elvégzését követően akár jelenlegi gyakorlati helyükön is maradhatnak, a női-ruha-készítők esetében ez csupán 13%, a fodrászoknál 19% volt.

3. ábra

Hol volt szakmai gyakorlaton? (%)



A fodrászok közül viszonylag sokan szeretnének saját foglalkozásukban dolgozni a végzést követően, míg a női-ruha-készítőknek csupán egytizede nyilatkozott így, és magas volt körükben azoknak az aránya, akik teljes mértékben bizonytalanok voltak saját szakmájukat illetően, sőt, azoké is, akik már a felméréskor biztosak voltak benne, hogy más foglalkozás után néznek majd a végzettség megszerzését követően. Hasonló minták rajzolódtak ki a szakmára vonatkozó középtávú tervek kapcsán. A szakmai pályához kapcsolódó pesszimista jövőképre példa a női-ruha-készítők esete. 59%-uk úgy vélte, hogy a végzést követően még illegálisan sem tudna munkához jutni saját szakmájában. A fodrászok 55%-a gondolta, hogy kap majd munkát, de 18%-uk szerint csak feketén.

A fodrászok átlagos bérvárakozása nettó 81 ezer forint, ha a saját szakmájukban sikerülne elhelyezkedniük. A női-ruha-készítők esetében ez az összeg 73 ezer forint volt, mindkét érték alacsonyabb a szakmunkás minimálbérnél, ami reális, hiszen sokan nem

kapják meg ezt az összeget sem. Meglepő eredmény, hogy ez utóbbi csoportból csupán 22% mondta, hogy magasabb bér esetén szakmát váltana. Annak ellenére, hogy a fodrászok ragaszkodtak saját szakmájukhoz, náluk 33% váltana jobb anyagi lehetőség esetén szakmát, és arányaiban többen dolgoznának szívesen külföldön is. A nőruha-készítők a magyar nagyvárosokban vállalnának állást legszívesebben, de 36%-uk azt mondta, hogy bárhol dolgozna, csak kapjon munkát. A jövőről alkotott képük a többi szakmát képviselőkhöz képest nagyon negatív volt, a megkérdezett „nőruhások” egynegyede szerint helyzete nagyon bizonytalan, és feltehetően a későbbiekben mások segítségére szorul majd.

Koedukált szakmák: bolti eladók és szakácsok

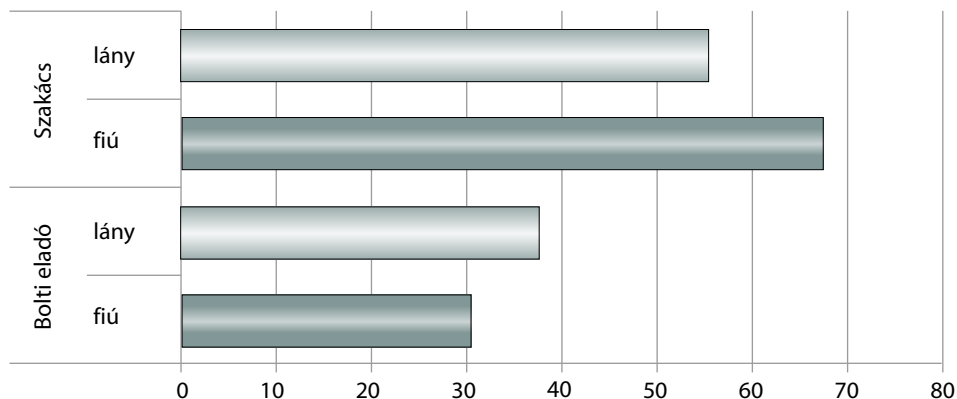
A szakács és a bolti eladó képzésben lányok és fiúk is tanulnak, bár a bolti eladók között lényegesen kisebb arányban találunk fiúkat (19%-ot az 53% szakácstanulóval szemben). Míg a bolti eladó egyik régióban sem *„kiemelten támogatott”*, és sehol sem *„nem támogatott”* szakma, addig a szakács 2009-ben és 2010-ben is két régióban kiemelten támogatott lett. A szakácsok és a bolti eladók családi hátterében annyi különbség mutatkozott, hogy a szakácsok esetében a szülők lényegesen magasabb arányban rendelkeznek érettséggel, a bolti eladók pedig nagyobb arányban mondták, hogy szüleik roma/cigány etnikai kisebbséghez tartoznak.

A szakácstanulók jobb iskolai eredményekkel érkeztek a szakiskolába, közel egynegyedük érettségizett, motiváltabbak, szeretik szakmájukat, és munkaerő-piaci helyzetüket pozitívabbnak ítélik, mint az eladók. A szakácsok jóval nagyobb arányban választották iskolájukat a szakma miatt (48%), mint az eladók (30%), akik között magas volt a kudarcra visszavezethető beiskolázás. Arra a kérdésre, hogy miért ebbe az iskolába jelentkezett, a tanulók két lehetőségből választhattak, mint legfontosabb motiváló tényezőt. Az eladók 14%-a mondta, hogy ezt biztosan el tudja végezni, 11%-uk a szívesen választott szakmára nem is jelentkezett, szerintük oda úgysem vették volna fel. Feltehetően ez is közrejátszik abban, hogy a bolti eladó fiúk többen komolyan elgondolkodtak az iskola elhagyásán. Itt volt némi különbség az eladó fiúk és lányok között, a fiúk körében valamivel többen voltak ugyanis, akik más lehetőség híján kerültek az adott iskolába és szakmára. A szakács fiúk ezzel ellentétben nagyobb arányban választották az iskolát a szakma miatt, mint a lányok, talán azért, mert a fiúk szélesebb szakmapaletából választhatnak.

A szakácsok között 10%-kal magasabb volt azoknak az aránya, akik első helyen jelentkeztek az adott iskolába, ők tehát sikeresebbek. Az eladók 48%-ánál van már valaki a családban, aki szintén eladó, viszont csak 12% választotta a szakmát emiatt. A szakácsoknál 32%-nak van valakije otthon, aki ugyancsak ezt a foglalkozást űzi. A szakácsok többsége, 62%-a eredetileg is ezt a szakmát szerette volna választani. Az eladók 57%-a mondta, hogy ha nem indították volna azt a képzést, amiben most tanul, akkor is ezt az iskolát választotta volna, és most nyilván más szakmát tanulna. A szakácsoknál ez inkább a lányokra volt jellemző, akik „kevésbé lelkesek” a szakmájukat illetően. Ennek alapján nem meglepő, hogy a szakács fiúk jobban is szeretik a szakmájukat, és kifejezetten jó véleményekkel vannak róla.

4. ábra

Eredetileg azt a szakmát akarta tanulni, amit most tanul, vagy inkább másikat szeretett volna?
Az igen válaszok aránya %-ban



A korábbi életpálya tekintetében jelentős különbségek vannak a két képzésben résztvevők között. Az eladók rosszabb általános iskolai eredményekkel érkeztek, magasabb volt esetükben a bukások aránya, és lényegesen többen (a megkérdezetteknek 21%-a) kezdték közülük a szakmát a 16 éves kort betöltve, de a 10. osztály elvégzése nélkül. Ugyanakkor a szakácsok egynegyede már rendelkezett érettségivel, amikor elkezdte a szakmát, a lányok között ez még gyakoribb volt, mint a fiúk esetében. A bolti eladók között mindössze 2,7% jött erre a szakmára érettségivel a „zsebében”.

Az eladók és a szakácsok között is viszonylag kevés fiatal gyakorolt iskolai tanműhelyben, de interjúkból tudjuk, hogy a szakácsoknál tipikus, hogy a gyakorlatuk egy részére – rendszerint ciklusonként egy napra – a vizsgára való felkészülés miatt az iskolában, nagy részére pedig külső gyakorlati helyen került sor. Az eladók nagyobb arányban gyakoroltak kizárólag külső helyen. A bolti eladó fiúk közül többen jutottak az iskolán keresztül külső gyakorlati helyhez, mint az eladó lányok, a szakácsok esetében ez pont fordítva volt. Az adatok alapján úgy tűnik, hogy azok a fiatalok szereznek nagyobb arányban maguknak külső gyakorlati helyet, akik ténylegesen maguk választották szakmájukat, nem kényszerből vagy közönyösségből kerültek oda. Hiszen ez volt a helyzet a fodrászokkal, a szakács fiúkkal és az eladó lányokkal, akik a „másik csoporthoz képest” szívesebben foglalkoztak saját szakmájukkal, és nagyobb arányban kívántak a szakmában maradni.

A fiatalok közel azonos arányban rendelkeztek tanulószerveződéssel, bár valamivel több szakács fiúval kötöttek szerződést, mint szakács lánnyal. A tanulószerveződésekben rögzített juttatások elmaradásáról a szakácsok nagyobb arányban panaszkodtak. A tanulók közel fele jelenlegi gyakorlati helyén elképzelhetőnek tartja, hogy a végzést követően munkát is kapna. Jelentős különbség mutatkozott ebben a kérdésben a szakács lányok és fiúk között, míg az előbbiek 36%-a a gyakorlati helyére potenciális munkahelyként tekintett, addig a fiúk esetében ez 59% volt – e mögött feltehetően az is meghúzódhat,

hogy a vendéglátóiparban általában szívesebben alkalmaznak férfi, mint női szakácsokat. Az eladók körében kb. 10%-al több tanuló mondta a szakácsokhoz képest, hogy nincs felvétel gyakorlati helyén, így nem hiszi, hogy ott maradhatna a későbbiekben. A szakma elsajátításával kapcsolatban az eladók jóval magabiztosabbak voltak, 70%-uk úgy gondolta, hogy elég jól sikerült elsajátítania a szakmát, a szakácsoknak csupán valamivel több, mint a fele vélekedett így. Ez részben a két szakma bonyolultságának eltérése miatt lehet így.

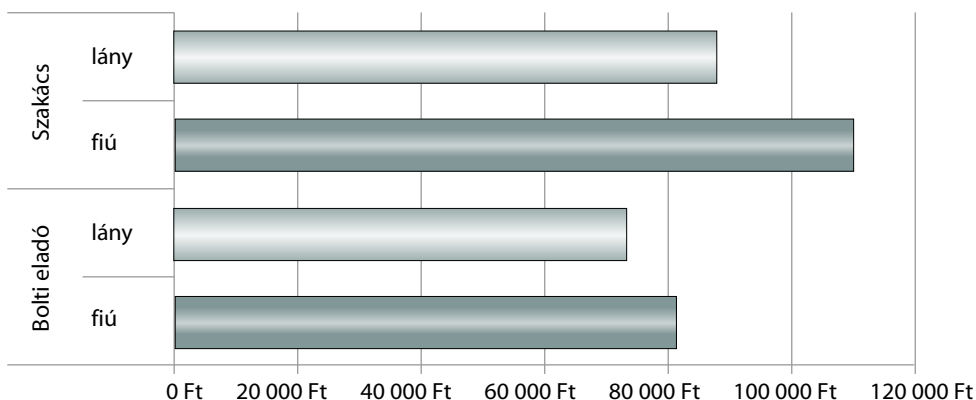
A munkaerő-piaci várakozások is különböznek. A szakácsok fele teljesen biztos volt abban, hogy első munkahelyének lesz köze jelenleg tanult szakmájához, főleg a fiúk állították ezt. A bolti eladóknak csupán az egynegyede gondolta így, közülük is inkább a lányok. A fiatalok további 58%-a szerint ez még teljesen bizonytalan. Saját szakmájukról általában pesszimistább véleményt fogalmaztak meg az eladók, a szakácsokhoz képest 13%-kal többen mondták közülük, hogy az iskola befejezését követően valószínűleg nem is tudnának elhelyezkedni szakmájukban. Feltehetően ezzel magyarázható, hogy a bolti eladók magasabb arányban jelezték: új szakmát szeretnének elsajátítani. A különbség valójában abból fakad, hogy a szakács fiúknak csak az egynegyede szeretne másik szakmát tanulni a jövőben, míg a lányoknak a 35%-a, utóbbi kb. megegyezik a bolti eladók válaszaiban megjelenő aránnyal. A tanulás tekintetében ambíciózusabbnak tűnő lányok mind a két szakma esetében jóval nagyobb arányban zárkóztak el hosszú távon az értelességi megszerzésének gondolatától, mint a fiúk. Itt nem szabad elfelejteni, hogy általában a lányoknak sokkal kisebb aránya – nagyjából 15-20%-a, a fiúk mintegy 30-40%-ával szemben – kerül a szakiskolába, a lányok közül tehát a tanulási motiváció és teljesítmény szerint a leggyengébbek kerülnek ide...

Jelentős eltérés mutatkozott a két szakmát tanulók mobilitási szándékában is. A szakácsok 46%-a szeretne külföldön dolgozni, az eladók esetében ez csupán 28% volt, ők inkább a nagyobb magyar városok felé orientálódnának. Az említett eltérés részben a két nem különböző attitűdjéből fakad, ugyanis a fiúk mindkét csoportban lényegesen magasabb arányban dolgoznának szívesen külföldön. A lányok nagyobb pesszimizmusára utal, hogy közülük mindkét szakmában többen mondták, hogy bárhol dolgoznának, csak kapjanak munkát. A fiúknak a vállalkozói kedve is erősebb valamivel. Ugyanakkor a szakács szakma nemzetközi környezetben való értékesíthetősége is jóval nagyobb, mint a – külföldön nagyobb nyelvtudást igénylő – eladóké.

Arra a kérdésre, hogy a munkaerőpiacra való belépéskor várhatóan mekkora nettó összeget kapnak majd fizetésként, ha saját szakmájukban helyezkednek el, az átlagos összeg jelentősen eltér a két szakmában. Míg a bolti eladók átlagosan 75 ezer forint körüli fizetésre számítanak, addig a szakácsok esetében ugyanez az összeg 103 ezer forint volt. A lányok alacsonyabb értékeket jelöltek meg, gyanítjuk, hogy a munkaerőpiac realitása miatt. Az eladó lányok átlagosan 10 ezer forinttal alacsonyabb összeget mondtak, mint az eladó fiúk, a szakácsok esetében pedig 22 ezer forint volt a különbség a fiúk „javára”. Szakmát is többen váltánának fiúk, mint lányok, jobb fizetés esetén. Ez nem meglepő a bolti eladó fiúknál, hiszen ők többségükben egyébként sem ragaszkodtak szakmájukhoz, de elmondható a szakácsokról is, akiknek szakmai identitása erősebbnek tűnt, mint lány társaiké.

5. ábra

Ha ennek az iskolának az elvégzése után úgy döntene, hogy munkát vállal, az alábbi nettó fizetésre számítana (Ft)



Generációk közötti mobilitás

Az elemzett kérdőívben két olyan terület szerepelt, amelyek segítségével a fiatalok képzettségbeli helyzete a családdal összevetve vizsgálható. Az egyik ilyen a szülők iskolai végzettsége, a másik a családban jellemző mintakövetés. Ez utóbbi csak korlátozottan elemezhető, hiszen az erre vonatkozó kérdés úgy lett feltéve, hogy van-e a családban valaki, aki a fiatal által tanult szakmát űzi, vagyis valójában nem generációs mobilitást, csupán családon belüli mintakövetést tudunk vizsgálni segítségével. Mivel a kérdés időpontjában csupán néhány hét volt hátra a szakvizsga letételéig, feltételezhetjük, hogy a kérdezettek döntő többsége szakmát szerzett, vagyis – ismerve a szakmunkásvizsgát sikeresen abszolválók 95% körüli arányát – tekinthetünk úgy a megkérdezettekre, mint akik szakiskolai végzettséget szereztek.

Az említett kérdés kapcsán vizsgálhatunk még egy területet, mégpedig a továbbtanulási aspirációkat, vagyis kik voltak azok, akik tervezték, hogy a későbbiekben érettségit szereznek majd. Az elemzett 12 szakmán belül nagy különbségeket tapasztaltunk abban a tekintetben, hogy a vizsgált populáció mekkora hányada érkezett érettségi után a szakiskolai képzésbe. A szakácsok, fodrászok között fordult elő legmagasabb arányban, esetükben meghaladta a 20%-ot, de viszonylag gyakori volt még a villanyszerelők és az asztalosok esetében is. Az ő helyzetüket ebben a kérdésben külön vizsgáltuk.

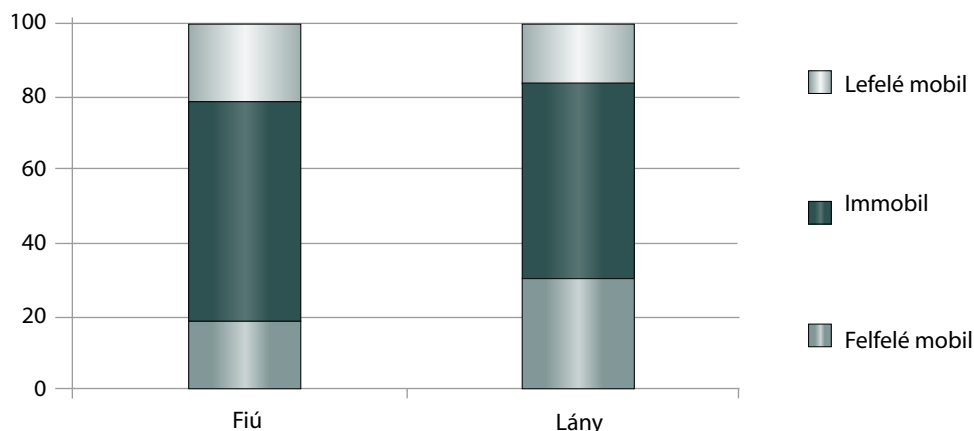
A szülőkhöz viszonyított iskolai mobilitás esetén akkor tekintettük a tanulót felfelé mobilnak, ha jelenlegi (szakvizsgát követő) iskolai végzettsége meghaladta a szüleiét, immobilnak, ha szüleiével azonos iskolai végzettségre tett szert és lefelé mobilnak, ha jelenlegi iskolai végzettsége nem érte el szüleiét.

Ha feltételezzük, hogy a tanulók röviddel az adatfelvételt követően valóban megszerezték a képesítést, akkor a teljes mintában 32% mondható felfelé mobilnak az édesanyához, míg 22% az édesapához képest. A változó kialakításakor figyelembe vettük az érettségit, vagyis az érettségivel rendelkező fiataloknál azt tekintettük felfelé mobilnak, akiknek szülei legfeljebb szakmunkásképzőt végeztek, az érettségivel nem rendelkezőknél pedig azokat, akiknek szülei legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkeznek. A nemeken belül a felfelé mobil, az immobil és a lefelé mobil tanulók megoszlása egyenetlen.

Mind az anyákhoz, mind az apákhoz viszonyítva több felfelé mobil tanuló van a lányok, mint a fiúk között. Az immobilok aránya közel azonos a két nem esetében mindkét szülőhöz viszonyítva, és alacsonyabb a lefelé mobilak aránya a lányok, mint a fiúk között.

6. ábra

Tanulók mobilitása az apához viszonyítva (%)



A két nem közötti különbség azzal magyarázható, hogy a lányok esetében magasabb azoknak a szülőknek az aránya, akik legfeljebb 8 iskolai osztályt végeztek, vagyis a mintában szereplő szakiskolás lányok szülei kevésbé képzettek, mint a fiúké. Ez azért van így, mert a fiúk jóval nagyobb – közel kétszeres – arányban kerülnek a szakiskolába, a lányok pedig magasabb arányban a középiskolákba. Így a szakiskolás lányok összességében a – szociális háttérrel erősen összefüggő – teljesítmény szerint a hierarchiában alsóbb rétegeket képviselnek, mint a fiúk. Döntően ebből eredhet az a különbség is, hogy a lányok az édesanyjukhoz képest 40%-ban felfelé mobilak – hiszen a társadalmi hierarchiában alsóbb státuszú pozíciókból érkeztek –, míg a fiúknak az apjukhoz képest kevesebb, mint 20%-a felfelé mobil. Vagyis sok szakmunkás édesapa fia „csak” szakmunkás lesz – ők nem mobilak –, míg viszonylag sok képzetlen édesanya lánya végzi el a szakmunkásképzőt, ami végzettség szerint felfelé mobil kategóriába sorolja őket, bár – mint láttuk – az ő végzettségük munkaerő-piaci értékessége kisebb, mint a fiúké.

A felfelé mobilitás vizsgálatánál azt sem szabad elfelejteni, hogy az elmúlt két évtizedben jelentős volt a középiskolai expanzió mértéke, így a nem mobil – a szüleivel azonos végzettséget szerző – fiatalok is a kevésbé sikeresek közé sorolhatók, nem csak a lefelé mobilak.

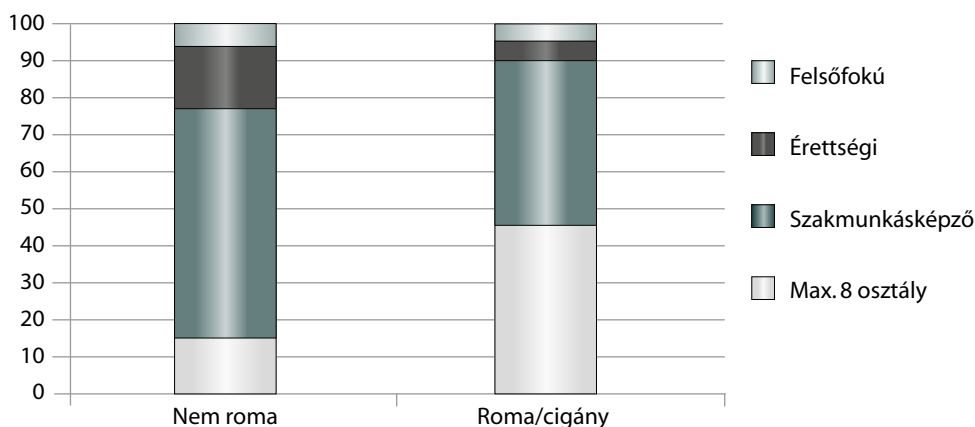
A szakmák közül a bolti eladók és a nőiruha-készítők voltak leginkább felfelé mobilak mindkét szülőhöz viszonyítva. Ennek az lehet az oka, hogy e két szakmában tanuló fiatalok között volt a legmagasabb azoknak az aránya, akiknek szülei legfeljebb 8 iskolai osztályt végeztek. A villanyszerelők között voltak legtöbbször lefelé mobilak – szüleik tehát képzettebbek –, de az anyákhoz képest magas volt a lefelé mobilitás a gépi forgácsolók és az asztalosok között, az apákhoz viszonyítva pedig a két említett szakma mellett még a szakácsok esetében is.

Roma tanulók iskolai mobilitása

A szülők iskolai végzettsége kapcsán érdemes kitérni azoknak a fiataloknak az iskolai mobilitási mintáira, akiknek szülei saját bevallásuk szerint roma/cigány etnikai kisebbséghez tartoznak. A roma/cigány szülők végzettségi mintái több pontban is eltérnek a nem roma szülőkéitől. Először is az iskolázottsági szint alacsonyabb. Az apák 45%-a (szemben a nem roma társadalom 15%-ával), míg az anyák 64%-a (szemben a többségi társadalom 26%-ával) legfeljebb 8 iskolai osztályt végzett. Ennek megfelelően a szakmunkás végzettségű és az érettségizett szülők aránya is jóval alacsonyabb. A többségi társadalomhoz hasonlóan a roma/cigány apák között is magasabb a szakmunkások aránya, mint a szakmunkás anyáké, a különbség itt is 20% körüli.

7. ábra

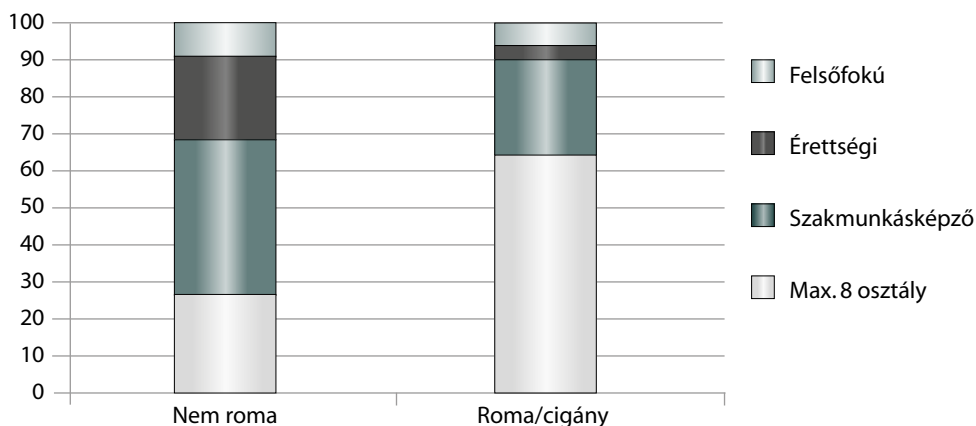
Roma és nem roma tanulók megoszlása az édesapa legmagasabb iskolai végzettsége szerint (%)



A szakmunkást meghaladó végzettségi szinten ugyanakkor nincs több érettségizett vagy felsőfokú végzettséggel rendelkező a roma/cigány az anyák, mint az apák között. Mindkét szülői típusban 5% körüli az érettségizettek aránya esetükben, és meglepő módon nincs különbség a felsőfokú és középfokú végzettségűek arányában, sőt, a roma/cigány szülők 6%-áról mondták a fiatalok, hogy felsőfokú végzettséggel rendelkeznek.

8. ábra

Roma és nem roma tanulók megoszlása az édesanya legmagasabb iskolai végzettsége szerint (%)



Mindezek alapján nem meglepő, hogy a roma/cigány etnikai csoportba tartozó tanulók között lényegesen magasabb a felfelé mobilak aránya, főleg az anyák, de az apák iskolai végzettségéhez viszonyítva is.

Érettségizettek iskolai mobilitása

A korábban már érettségit szerzett fiatalok 8%-os arányban szerepeltek a végzős szakiskolások mintájában, összesen 280 ilyen tanuló volt, és túlnyomó többségük a korábban említett négy szakmában koncentrálódott. Esetükben nem volt szignifikáns különbség a fiúk és a lányok szüleinek iskolai végzettségében, és bár a lányok között valamivel több volt a felfelé mobil a mintában, a különbség nem mutatkozott szignifikánsnak. Az apákhoz képest a tanulók 62%-a, míg az anyákhoz képest 51%-a volt felfelé mobil. A különbség arra az összefüggésre vezethető vissza, miszerint a szülők generációjában a fiúk esetében inkább a szakmunkás végzettség, a nők esetében inkább az érettségi volt a domináns. Ennek eredményeként azok a mai fiatalok, akik érettségit szereztek, szakmunkás végzettségű édesapjukhoz képest felfelé mobilnak tekinthetők.

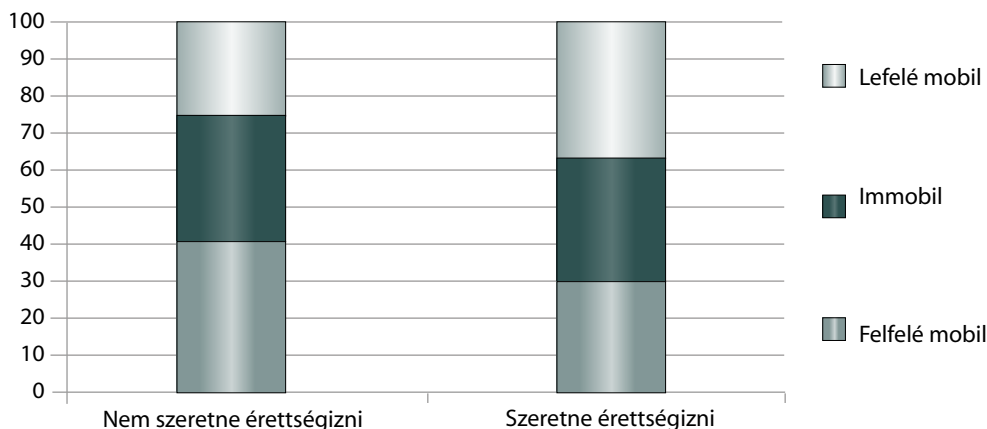
Az érettségivel rendelkezők körében jóval magasabb volt a felfelé mobilak aránya, mint az érettségivel nem rendelkezők esetében. Ami egyáltalán nem meglepő, hiszen az érettségivel rendelkezők nem csupán a maximum 8 osztályt végzett szülőkhöz képest voltak mobilak, hanem a szakmunkás szülőkhöz viszonyítva is, akik lényegesen magasabb arányban szerepeltek a mintában. Ezért is van, hogy az érettségizettek közül a fiúk felfelé mobilitása magasabb, hiszen az apák között a jellemző végzettség a szakmunkás.

Továbbtanulási aspirációk

Mivel a vizsgált fiatalok egy részének iskolai életútja feltehetően még nem befejezett, ezért érdemes megvizsgálni, hogy kiknek vannak továbbtanulási tervei, amin ebben az esetben elsősorban az érettségi megszerzését értettük. A mintából kizártuk azokat a fiatalokat, akik már eleve rendelkeznek érettséggel. Az adatok alapján a továbbtanulási aspiráció és a mobilitás mértéke fordítottan arányos, vagyis azon tanulók körében, akiknek iskolai végzettsége már most meghaladja szüleiét, arányában kevesebben mondták, hogy szeretnék a későbbiekben érettségit tenni. A két szülő „hatásában” ebben a kérdésben nem mutatkozott különbség. Akiknek a szülei legfeljebb 8 osztályt végeztek, kb. 60%-a mondta, hogy szeretne leérettségizni, míg azok közül, akiknek szülei legalább érettséggel rendelkeztek, 75% állította ugyanezt. Mivel az anyához viszonyított mobilitás valamivel erősebb összefüggést mutatott, így a 9. ábra az anyához viszonyított mobilitást veszi alapul.

9. ábra

Tanulási aspiráció és mobilitás (%)



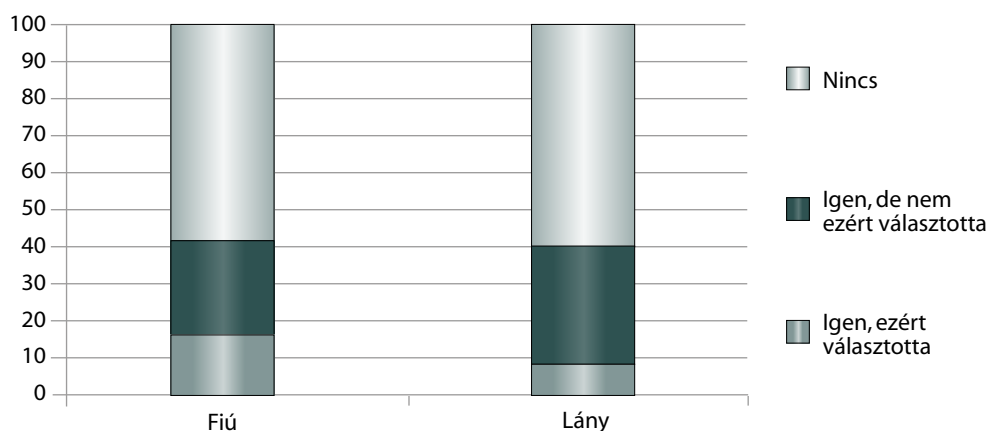
A szülőkhöz viszonyított mobilitás és az új szakma elsajátításának szándéka között nagyon gyenge korreláció mutatkozott. Azok, akik édesapjukhoz képest felfelé mobilak voltak, néhány százalékkal többen mondták, hogy új szakmát szeretnének elsajátítani a későbbiekben. Az új szakma elsajátítására való törekvést tehát sokkal inkább a munkaerő-piaci aspirációk motiválják, és kevésbé a társadalmi státusz, míg az érettségi megszerzését az utóbbi is befolyásolhatja. Fontos még megjegyezni, hogy a roma és nem roma tanulók továbbtanulási aspirációiban szignifikáns különbség nem mutatkozott, sem az érettségi megszerzésével kapcsolatban, sem az új szakma elsajátítására vonatkozóan.

Családi mintakövetés

A teljes minta esetében a fiatalok 13%-a mondta, hogy van már valaki a családban, aki ugyanazt a szakmát űzi, amit a válaszadó tanult, és emiatt döntött mellette. További 27% nyilatkozott úgy, hogy ugyan van valaki a családban, aki ugyanebben a szakmában dolgozik, de nem emiatt választotta. A családi minta tudatos követése erősebb volt a fiúknál, mint a lányoknál, mivel azoknak az aránya, akiknek már van valaki a családjában az adott szakmában, egyenlő ugyan a két nem esetében, viszont a fiúknál kb. 10%-kal többen mondták, hogy a szakma melletti döntésnek ez volt az oka.

10. ábra

Van-e valaki a családban, akinek a szakmája ugyanaz, mint amit most tanul? (%)



A családi minta követése az építőipari szakmákat jellemezte leginkább, őket követték az asztalosok és a fémipari szakmák, legritkábban a fodrászok és a szakácsok esetében fordult elő. A mintakövetés és az új szakma elsajátítása között nincs kapcsolat, vagyis közöttük sem voltak kevesebben azok, akik a későbbiekben új szakmát szeretnének szerezni, akik korábbi családi tapasztalatok miatt választották a szakmát. Mutatkozott viszont némi gyenge, de szignifikáns korreláció a családi mintakövetés „kényszerű” jellege és az új szakma elsajátítása között. Azok közül, akiknek van valaki a családjában, aki az adott foglalkozást űzi, de nem emiatt választotta azt, néhány százalékkal többen mondták, hogy új szakmát szeretnének tanulni a későbbiekben.

Papp Gergő

Speciális szakiskolások és szakiskolások azonos hiányszakmákban

Az itt következő írás célja, hogy a két különböző programra járt, de azonos szakmákat tanuló diákok hátterét, helyzetét és lehetőségeit összevesse.

A diákok szociális háttere

Az alábbi tanulmányban az eredmények összehasonlíthatósága érdekében az elemzést öt hiányszakmát – az asztalos, a kőműves, a nőiruha-készítő, a szerkezetlakatos és a szobafestő szakmát – tanuló szakiskolásokra és speciális szakiskolásokra szűkítettük. A szakiskolások között ugyan 12 szakma végzőseiről vannak adataink, de e 12-ből csak 5-ben van elegendő elemszámú adatunk a speciális szakiskolások körében. A kérdőívet ezekben a szakmákban összesen 79 intézményben 1512 diák töltötte ki, közülük 1211 szakiskolába, 301 pedig speciális szakiskolába járt.

1. táblázat

Tanulók szakmák szerinti megoszlása

Szakma	Speciális szakiskolások		Szakiskolások	
	N	%	N	%
Asztalos	65	21,6	403	33,3
Kőműves	42	14,0	250	20,6
Nőiruha-készítő	69	22,9	196	16,2
Szerkezetlakatos	27	9,0	91	7,5
Szobafestő, mázólo és tapétázó	98	32,6	271	22,4
Összesen	301	100,0	1211	100,0

A speciális szakiskolások között valamivel nagyobb arányban találhatunk lányokat, mint a szakiskolások körében: az előbbi csoportban 22,9%-os, utóbbiban pedig 17,7%-os a lányok aránya.

2. táblázat

Tanulók nemek szerinti megoszlása szakmánként

Szakma	Speciális szakiskolások			Szakiskolások		
	Fiú (%)	Lány (%)	Összesen	Fiú (%)	Lány (%)	Összesen
Asztalos	93,4	6,6	100,0	99,2	0,8	100,0
Kőműves	100,0	0,0	100,0	97,9	2,1	100,0
Nőiruha-készítő	9,0	91,0	100,0	1,0	99,0	100,0
Szerkezet-lakatos	100,0	0,0	100,0	98,8	1,2	100,0
Szobafestő, mázoló és tapétázó	98,9	1,1	100,0	96,9	3,1	100,0

A speciális szakiskolások 77%-a és a szakiskolások 90,1%-a betöltötte a tizennyolcadik életévét, de még nem lépett be a huszonkettedikbe. Az átlagéletkor a két almintában majdnem azonos (20,2, illetve 20,4 év).

A szakiskolások és a speciális szakiskolások szüleinek legnagyobb hányada általános iskolát vagy szakmunkásképzőt végzett. Az anyák között nagyobb arányban találhatunk legfeljebb 8 általánost végzettenek, mint az apák körében, az apák között pedig jóval több a szakmunkás végzettségű, mint az anyák között. A speciális szakiskolások szülei között nagyobb arányban találhatunk legfeljebb általános iskolát végzettenek, míg a szakiskolások között nagyobb arányban vannak szakmunkás végzettségűek, illetve érettségizettek (lásd a 3. táblázatot).

3. táblázat

Szakiskolások és speciális szakiskolások szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége

	Speciális szakiskolások		Szakiskolások	
	Anyá (%)	Apa (%)	Anyá (%)	Apa (%)
Kevesebb, mint 8 általános	4,8	3,8	2,3	1,5
8 általános	37,4	27,0	27,7	16,7
Szakmunkásképző	32,6	49,4	41,1	61,6
Érettségi (szakközépiskola, gimnázium)	14,4	12,9	20,8	13,6
Főiskola	7,8	4,6	5,1	4,3
Egyetem	3,0	2,3	3,0	2,3
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

A tanulók nagy része esetében egyik szülőnek sincs érettségije. A speciális szakiskolások szüleinek valamivel alacsonyabb végzettsége abban is megmutatkozik, hogy nagyobb arányban jellemző rájuk, hogy az egyik szülőnek sincs érettségije.

A tanulók válaszai alapján a munkanélküliség viszonylag gyakori a családokban: az anyák és az apák több mint 40%-a volt már valaha munkanélküli, esetleg most is állástalan. A munkanélküliség valamivel nagyobb arányban jellemző a speciális szakiskolások szüleinek, mint a szakiskolásokéra.

4. táblázat

Szakiskolások és speciális szakiskolások szülei között a munkanélküliek aránya

Munkanélküliség	Speciális szakiskolások		Szakiskolások	
	Anya (%)	Apa (%)	Anya (%)	Apa (%)
Nem volt munkanélküli	55,1	52,3	60,7	62,0
Volt munkanélküli, de most van munkája	24,2	31,9	20,1	25,6
Most is munkanélküli	20,8	15,7	19,3	12,4
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

A speciális szakiskolások szüleinek a munkanélküliséggel való némileg magasabb fokú érintettsége abban is megfigyelhető, hogy a speciális szakiskolások 23,6%-ára jellemző, hogy mindkét szülője kapcsolatba került már az állástalansággal, míg a szakiskolások körében csak 19,7%-os ez az arány. A speciális szakiskolások szülei között nagyjából egyharmaddal nagyobb arányban vannak romák (12,5% a 9,4%-kal szemben).

A speciális szakiskolásoknak átlagosan több testvére és féltestvére van. Az előbbi csoportban csak 1,3%-os az aránya, akiknek egyetlen testvére vagy féltestvére sincs, és a testvérek és féltestvérek átlagos száma 4,1, míg a szakiskolások között 5,5% az egykés aránya és 2,5 az átlagos testvérszám.

Az eredmények azt mutatják, hogy a családi háttér általunk vizsgált mutatói – a szülők iskolai végzettsége és munkanélkülisége – némileg rosszabbak a speciális szakiskolások körében, mint a szakiskolások között, vagyis a speciális szakiskolákba kedvezőtlenebb családi háttérű tanulók kerülnek, mint a szakiskolákba. Ugyanakkor a különbségek – talán meglepő módon – nem jelentősek.

A szakiskolások iskolai előmenetele

A tanulók általános iskolai előmenetelével kapcsolatban az eredmények azt mutatják, hogy a speciális szakiskolások nagyobb arányban buktak meg az általános iskolában, mint a szakiskolások. Itt fontos megemlíteni azt, hogy a speciális szakiskolások döntő

többsége speciális tantervű általános iskolai programban tanult, szemben a szakiskolások döntő többségével.

Szignifikáns eltérések vannak a szakmák tekintetében: a speciális szakiskolások minden szakmában nagyobb arányban buktak meg, mint a szakiskolások, és mindkét csoport esetében a leendő kőművesek és a szobafestők körében fordult elő bukás, a legnagyobb arányban az általános iskolában.

Ami a szakiskolai előmenetelt illeti, a szakiskolai tanulóknak szignifikánsan nagyobb arányban volt fegyelmi eljárásuk, mint a speciális szakiskolásoknak: előbbiek között 13,2%-os, utóbbiak körében pedig csak 8,8%-os a fegyelmi eljárásban részt vett tanulók aránya. Ez a két intézménytípusra jellemző léggör eltérését jól jellemzi.

A felmérést megelőző félévi osztályzatok átlaga alapján megállapítható, hogy a speciális szakiskolások jobb érdemjegyeket kapnak, mint a szakiskolások. Kisebb átalakítás után a válaszokból viszonylag jó közelítésűnek tekinthető átlagok számíthatóak. A speciális szakiskolások átlaga szignifikánsan magasabb, mint a szakiskolásoké: előbbieké 3,51, míg utóbbiaké csak 3,18.

A speciális szakiskolások jobb eredményei – a szerkezetlakatosok kivételével – minden szakmában megfigyelhető, így nekik az iskolában több sikerélményben van részük. A különbség megítélésünk szerint a két intézménytípus pedagógiai megközelítésének eltérésére utal.

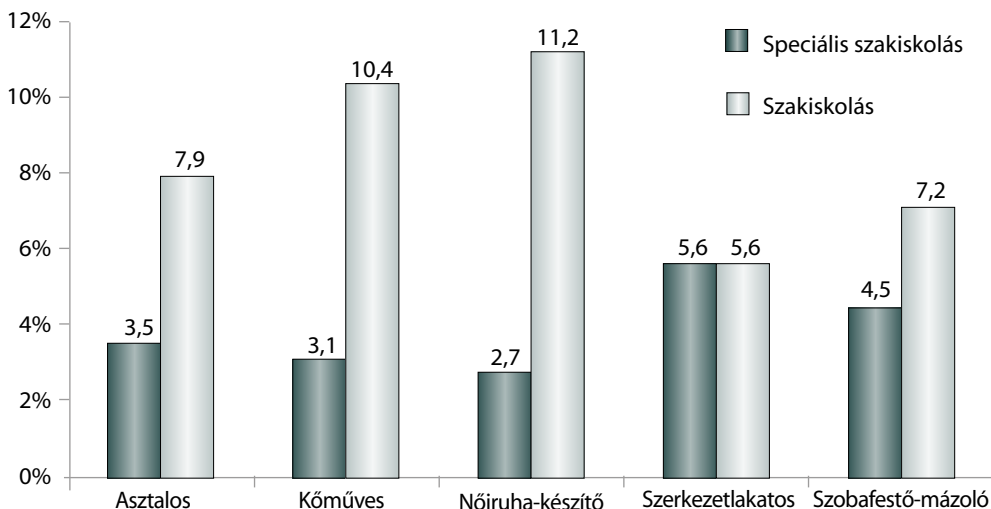
A tanulóktól azt is megkérdeztük, hogy gondoltak-e korábban arra, hogy a végzettség megszerzése előtt abbahagyják tanulmányaikat. Az eredmények alapján a speciális szakiskolások nagyobb arányban foglalkoztak már az iskola abbahagyásának gondolatával, mint a szakiskolások: előbbiek 33,9%-ának, utóbbiak 22,4%-ának már megfordult a fejében az iskola félbehagyása.

Az iskola abbahagyására vonatkozó szándékok mellett a tényleges lemorzsolódást is mértük azzal, hogy a válaszadóknak hány olyan osztálytársa volt, aki végzettség nélkül maradt ki az iskolából. Az eredmények azt mutatják, hogy a lemorzsolódás jóval elterjedtebb és nagyobb mértékű a szakiskolások körében, mint a speciális szakiskolások között: az előbbi csoportban mindössze 2,6%-os az olyan tanulók aránya, akiknek egyetlen osztálytársa sem hagyta abba a szakiskolát végzettség nélkül; a speciális szakiskolások körében ez az arány 10,6%-os. A lemorzsolódó osztálytársak átlagos száma is jóval magasabb a szakiskolások között: a szakiskolásoknak átlagosan 8,6 osztálytársa hagyta abba tanulmányait végzettség nélkül, míg a speciális szakiskolások körében átlagosan „csupán” 3,8 fő morzsolódott le. Az eredmények azt mutatják tehát, hogy ugyan a speciális szakiskolákban gyakrabban merül fel az iskola félbehagyásának gondolata, a tényleges megvalósítás azonban a szakiskolákban elterjedtebb. Mindezek arra utalnak, hogy a speciális szakiskolák sikerebbek diákjaik megtartásában.

A szakiskolások körében minden szakmában magasabb a lemorzsolódás, mint a speciális szakiskolások között, ugyanakkor szakmák szerint szignifikáns különbségek figyelhetők meg a lemorzsolódás mértékében. A szakiskolások körében a legnagyobb mértékű lemorzsolódás a kőműves és a nőiruha-készítők, a legalacsonyabb mértékű lemorzsolódás pedig a szerkezetlakatosok és a szobafestők között figyelhető meg, míg a speciális szakiskolások között éppen fordított a helyzet.

1. ábra

Hány osztálytársa volt, aki végzettség nélkül abbahagyta a tanulmányait?
(szakmánként átlagok)



A tanulók iskolai teljesítményének összefoglalásaként elmondható, hogy – a bukás gyakoribb előfordulása alapján – a speciális szakiskolások általános iskolai előmenetele rosszabb, ugyanakkor a fegyelmi eljárások gyakorisága, a tanulmányi átlagok, a lemorzsolódási arányok és a lemorzsolódási szándékok azt mutatják, hogy az iskola világába jobban beilleszkedtek a speciális szakiskolások, konformabbak, mint a szakiskolások. Vagyis az általános iskolában felhalmozódott hátrányt a speciális szakiskolások le tudják dolgozni, aminek hátterében az állhat, hogy ezek az intézmények jobban kielégítik a speciális szakiskolások igényeit, jellemzőbb rájuk a segítő szolgáltatás, mint a szakiskolákban.

Elégedettség az iskolával, a szakmával

Az iskolával való elégedettséget azzal a kérdéssel mértük, hogy a tanulók ajánlanák-e jelenlegi iskolájukat barátjuknak, rokonuknak. A szakiskolások között némileg több az iskolájával elégedett tanuló, mint a speciális szakiskolások körében, ugyanis az előbbiek 66,5%-a, utóbbiaknak pedig csak a 60,2%-a ajánlaná jelenlegi iskoláját egy barátjának vagy rokonának.

Mindkét iskolatípusban nagyjából a diákok fele másikat ajánlana, ha most dönthetne, de a speciális szakiskolások 59 és a szakiskolások 61%-a másikat is választana. Nagyon sokan nem érzik tehát jól magukat iskolájukban, szakmájukban.

Ahhoz képest, hogy milyen sokan döntenének most egy másik szakma mellett, ha újrakezdehetnék az iskolát, meglepően pozitívan viszonyulnak jelenlegi szakmájukhoz, különösen a speciális szakiskolások. Ők szignifikánsan nagyobb arányban szeretik a választott szakmájukat, mint a szakiskolások tanulói, és ez minden szakmában megfigyelhető. Ehhez az is hozzájárulhat, hogy a speciális szakiskolások között még azok is nagyobb arányban szeretik a szakmájukat, akik ha most kellene dönteniük, nem a jelenleg tanult szakmára jelentkeznének: körükben 85%-os az ilyen tanulók aránya, a szakiskolások között pedig csak 71%. Ez az eredmény megerősítheti előbbi állításunkat, miszerint a speciális szakiskolások sikeresebben képesek integrálódni a szakiskolák világába, mint a szakiskolások.

Fontos kérdés, hogy a tanulók saját bevallásuk szerint mennyire tudták elsajátítani a jelenleg tanult szakmát. Ebben nincs különbség a speciális szakiskolások és a szakiskolások között, és a többség úgy nyilatkozott, hogy viszonylag jól elsajátította a tanult szakmát.

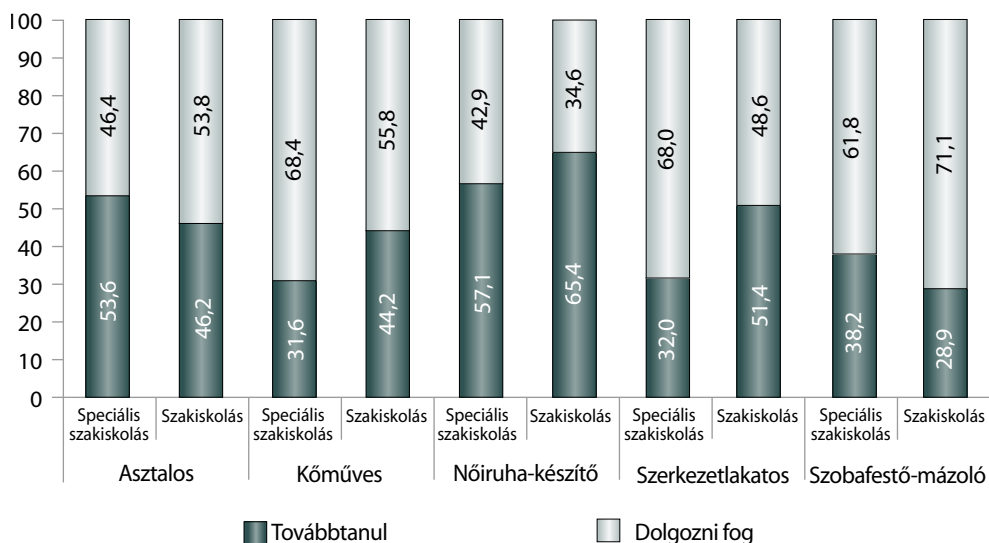
Tervek, aspirációk

Az iskola befejezése utáni terveket illetően hasonló képet mutat a két csoport. Mind a szakiskolások, mind a speciális szakiskolások 41-42%-a továbbtanulna, 46-47%-a pedig alkalmazottként dolgozna. A legnagyobb különbség a szakiskolások és a speciális szakiskolások között a továbbtanulásra vonatkozó tervek mögötti szándékokban figyelhető meg, hiszen a szakiskolások több mint háromszor akkora arányban szeretnének az érettségi megszerzése miatt továbbtanulni, mint a speciális szakiskolások, akik pedig inkább egy másik szakma elsajátítása miatt szeretnék folytatni tanulmányaikat, számukra ennek van nagyobb realitása. Fontos különbség még a két csoport között, hogy a szakiskolások több mint háromszor akkora arányban számítanak arra, hogy az iskola elvégzése után munkanélküliek lesznek, mint a speciális szakiskolások. Bár itt meg kell jegyeznünk, hogy mindkét tanulói csoport várakozásai rendkívül optimisták, hiszen más felmérésekből tudjuk, az elhelyezkedni próbálók negyede-harmada minimum hosszú hónapokra munkanélküli lesz.

A kőműves, a szobafestő és a szerkezetlakatos szakmákat tanuló szakiskolások és speciális szakiskolások fognak – terveik szerint – dolgozni a legnagyobb arányban, ami arra is utalhat, hogy ezek a szakmák azok, amelyekben a tanulók reális esélyt látnak a végzettség megszerzése utáni elhelyezkedésre. Ezzel szemben az asztalosok és a női ruha-készítők szeretnének a legnagyobb arányban továbbtanulni. Az asztalos szakmában relatíve kevesen tudnának, a női ruha-készítők kevesen akarnának elhelyezkedni. A továbbtanulás egyaránt lehet a munkaerőpiacon való megmérettetés előli menekülés, de a munkaerőpiac szűk felvevőképessége és az alacsony bérek miatt egyúttal racionális döntés is.

2. ábra

Az iskola befejezése utáni tervek szakmánként (%)



Láttuk, hogy a válaszadó szakiskolások 27,6%-a és a speciális szakiskolások 8,6%-a a jelenlegi iskola befejezése után szeretne továbbtanulni azért, hogy érettségét szerezzен. A későbbiek során – főleg a speciális szakiskolások – ennél nagyobb arányban szeretnének leérettségizni, közöttük sok a bizonytalan, hezitáló is.

Az újabb szakma elsajátítása esetén ezzel szemben a szakiskolások körében figyelhető meg jelentősebb eltérés a továbbtanulásra vonatkozó iskola utáni és a későbbi (30 éves korig megvalósított) tervek között. Amíg közvetlenül a szakiskola befejezése után a tanulók 14,5%-a, addig 30 éves korukig a szakiskolások 27,7%-a biztosan elsajátítana egy újabb szakmát. A speciális szakiskolások között ugyanakkor fordított a helyzet, hiszen az iskola befejezése után közvetlenül nagyobb arányban szeretnének újabb szakmát elsajátítani, mint 30 éves korukig. A két iskolatípusban tanulók további szakmatanulási aspirációinak eltérését többek között az magyarázza, hogy a speciális szakiskolások számára a második szakma elsajátítása továbbra is ingyenes, míg a szakiskolásoknál ez a lehetőség 2005-ben megszűnt. További fontos megjegyzés, hogy az újabb szakma elsajátítását olykor a pályaváltás motiválja, így például a nőiruha-készítők esetében. Máskor egy rokon szakmában folytatják tanulmányaikat a fiatalok, amire jellemző példa, amikor a lakatosok hegesztő tanfolyamra iratkoznak be, vagy fordítva.

A szobafestő szakma kivételével valamennyi szakmában megfigyelhető, hogy a szakiskolások jóval nagyobb arányban szeretnének újabb szakmát elsajátítani 30 éves korukig, mint a speciális szakiskolások. A nőiruha-készítő és a kőműves szakmát tanulók tervezik az újabb szakma elsajátítását a legnagyobb arányban, továbbtanulást nem tervező tanulók pedig az asztalosok és a szobafestők körében vannak legtöbben.

A szakiskolások és a speciális szakiskolások elhelyezkedési esélyeire vonatkozó szubjektív elképzeléseket két hipotetikus situációban vizsgáljuk: milyen esélyeik volnának a végzettség megszerzése nélkül, illetve az iskola befejezése után.

Amennyiben a végzettség megszerzése nélkül hagynák ott a szakiskolát, a speciális szakiskolások 59,9%-a, a szakiskolások 56,3%-a saját megítélése szerint nem tudna elhelyezkedni, a két tanulói csoport tehát nagyjából hasonlóan ítéli meg végzettség nélküli esélyeit.

A kérdezettek megítélése szerint a végzettség megszerzése után jóval nagyobb arányban találnának munkát a szakiskolások és a speciális szakiskolások, mint végzettség nélkül. Az iskola befejezése után a speciális szakiskolások 70,6%-a és a szakiskolások 65,5%-a találna munkát a szakmájában, ha akarna. Fontos itt is hangsúlyozni, hogy a két program-típus végzettjei között esélyeik megítélésében minimális az eltérés.

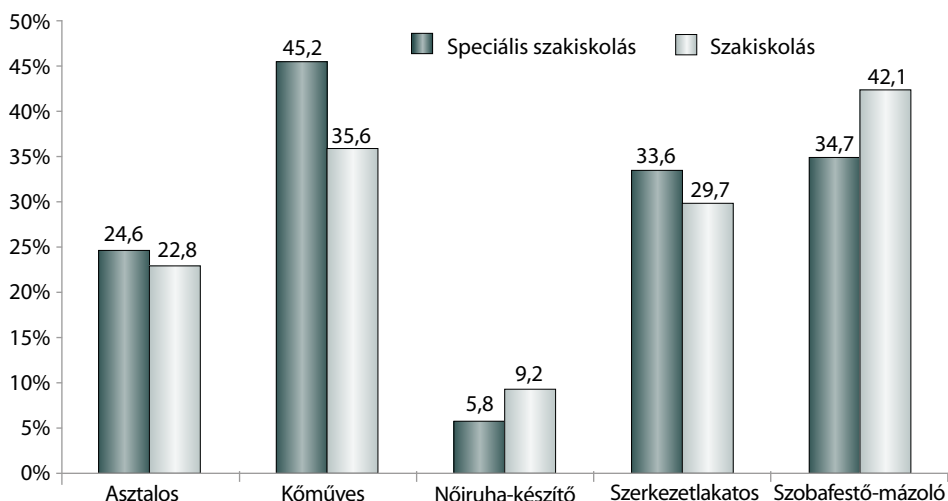
Ebben az esetben is megfigyelhető, hogy elképzeléseik szerint a speciális szakiskolások nagyobb arányban tudnának munkaszerződéssel elhelyezkedni, viszont végzettséggel a birtokukban várakozásaik alapján a speciális szakiskolások a szakiskolásoknál kisebb arányban maradnának munka nélkül, ellentétben a végzettség nélküli lehetőségekkel.

A végzettség megszerzése után is valószínűleg a nőiruha-készítők találnának a legkisebb arányban munkát, de az asztalosok is pesszimistábbak a többi szakmát tanuló szakiskolásnál.

A megkérdezett szakiskolások és speciális szakiskolások meglehetősen bizonytalanok az első munkahelyüket illetően, hiszen több mint felük most még nem tudja megmondani, hogy az első munkahelyüknek lesz-e köze a most tanult szakmához, holott többségük úgy nyilatkozott, hogy ha akarna, el tudna helyezkedni a szakmájában. Ezek szerint elég sokuknak nincs ilyen szándéka. Ebben a kérdésben sincs kimutatható különbség a szakiskolások és a speciális szakiskolások véleménye között.

3. ábra

A biztosan a most tanult szakmában elhelyezkedő tanulók aránya szakmánként



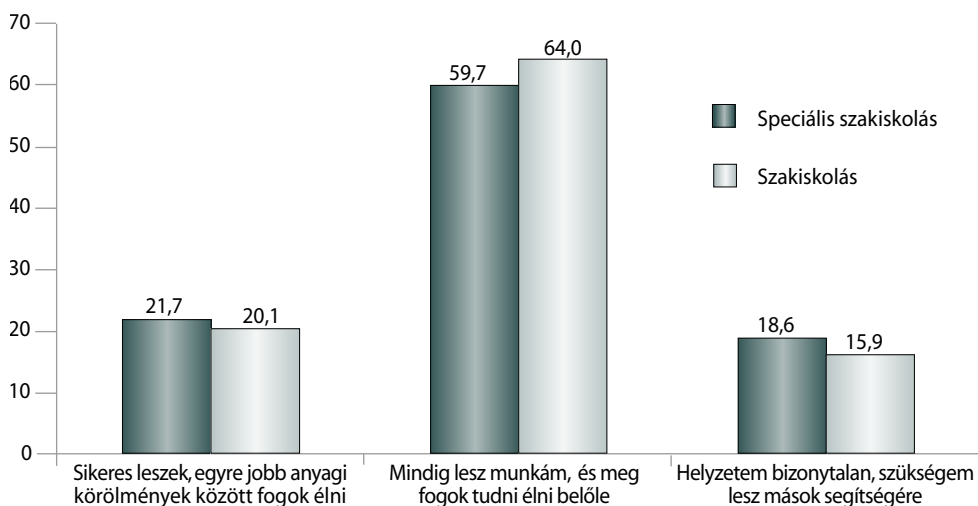
Szakmák szerint viszont megfigyelhetők eltérések abban, hogy a szakiskolások első munkahelyének köze lesz-e a most tanult szakmához. Legnagyobb arányban a kőművesek és a szobafestők, legkisebb arányban pedig várhatóan a nőruha-készítők fognak elhelyezkedni a most tanult szakmájukban.

A későbbiek során üzött foglalkozással kapcsolatban némileg csökken a bizonytalanság: a speciális szakiskolások több mint fele, a szakiskolásoknak pedig majdnem fele pontosan tudja, milyen foglalkozást szeretne űzni az élete során. Ugyanakkor ez a foglalkozás nagyon gyakran más, mint a most tanult szakma, a pályaelhagyási szándék tehát tömeges, különösen a szakiskolásoknál.

Ami az általánosabb és távolabbi jövőt illeti, a megkérdezett szakiskolások mindkét rétege alapvetően optimistán és magabiztosan tekint előre, legalábbis ami a biztos, munkán alapuló megélhetést illeti. Csak kevesebb, mint egyötödük számít bizonytalan helyzetre, egyötödük pedig kifejezetten sikeres életútban reménykedik.

4. ábra

Mit gondol, milyen jövő vár Önre? (%)



Összefoglalás

A tanulmány a speciális szakiskolások és a szakiskolások szociális háttérét, iskolai előmenetelét, az iskolával és a szakmával kapcsolatos elégedettségét, valamint a jövőre vonatkozó terveit hasonlította össze öt kiválasztott hiányszakmában. Az eredmények alapján a speciális szakiskolások családi háttere – a szülők iskolai végzettsége és munkanélküliséggel való kapcsolatuk alapján – némileg kedvezőtlenebb, mint a szakiskolásoké, és bár a tanulók szülői háttérében tapasztalható különbség nem jelentős a két csoport között, talán ennek is köszönhető, hogy a speciális szakiskolások általános iskolai elő-

menetele rosszabb, amit a bukások gyakoribb előfordulása jelez. Ugyanakkor a fegyelmi eljárások gyakorisága, a tanulmányi átlagok, a pályaválasztással kapcsolatos elégedettség, a lemorzsolódási arányok és szándékok azt mutatják, hogy a szakiskolák világába jobban be tudnak illeszkedni, mint a szakiskolások, vagyis az általános iskolában felhalmozódott hátrányt a speciális szakiskolások le tudják dolgozni a speciális szakiskolákban.

A jövőre vonatkozó terveiket illetően hasonló képet mutat a két csoport. Az iskola befejezése utáni közvetlen szándékokat, a szubjektív elhelyezkedési esélyeket, mind az első és a későbbi munkahelyeket, mind pedig a távolabbi jövőt tekintve nem tapasztalható jelentős eltérés a szakiskolások és a speciális szakiskolások között. Az egyetlen fontos különbség a továbbtanulási szándékok mögötti motivációkban figyelhető meg: míg a szakiskolások az érettségi megszerzése érdekében tanulnának tovább, addig a speciális szakiskolások egy másik szakma elsajátítása miatt folytatnák tanulmányaikat.



Szalma Ivett

Tervek, aspirációk, elégedettség szakiskolások és speciális szakiskolások körében

Jelen tanulmány célja, hogy rövid áttekintést nyújtson a szakiskolákban és a speciális szakiskolákban tanuló diákok szakmaválasztásukkal való elégedettségéről, aspirációikról és jövőbeli kilátásaikról. Fontosnak tartom, hogy a szakiskolai tanulók mellett külön figyelmet fordítsunk a speciális szakiskolában tanuló diákokra is, hiszen az itteni képzési szerkezet leginkább a szakiskolában tanulókéhoz áll közel, hasonló szakmákat szerezhettek, úgynevezett részszakmák formájában. A hasonlóság ellenére számos eltérés figyelhető meg a speciális szakiskolába járók életútjában. A dolgozat kérdései: 1. Mennyire játszik szerepet az egyéni belső motiváció a lemorzsolódásban, illetve abban, hogy miként értékelik a tanulók a választott szakmájukat? 2. Milyen jövőbeli terveik vannak a fiataloknak: milyen arányban célozzák meg az érettségi megszerzését; és elsősorban milyen tényezőtől függ, hogy a szakiskolai és a speciális szakiskolai hallgatók szeretnék-e érettségit szerezni a későbbiekben? Milyennek látják a szakiskolások és a speciális szakiskolások az elhelyezkedési esélyüket? Milyen tényezők befolyásolják azt, hogy miként vélekednek arról, lesz-e munkájuk? A választott szakma miként befolyásolja a munkalehetőségekkel kapcsolatos nézeteiket?

A rendszerváltozást követően az iskolarendszer jelentős mértékben megváltozott: bekövetkezett az iskolai expanzió, ami megváltoztatta mind a diákok, mind a szülők aspirációit. Ez tükröződik a statisztikákban is: míg a kilencvenes évek elején a középfokon tanulóknak csak egynegyede járt gimnáziumba, egyharmada szakközépiskolába, és több mint 40%-uk szakiskolába, a 2001/2002-es tanévben a középfokon tanulóknak már 30%-a volt gimnazista (a szerkezetváltó gimnáziumok alsó évfolyamain tanulók nélkül), 46% szakközépiskolában, 24% pedig szakiskolában tanult (Lannert 2004). Az iskolai expanzió elterelte a figyelmet a szakképzést nyújtó iskolatípusokról, viszont a szakiskolák újbóli refor-

málása, a TISZK-ek¹ megalakulása és a tankötelezettségi életkor először növelése, majd csökkentése, újra a fókuszba helyezi ezt az iskolatípust.

Nemcsak Magyarországra jellemző, hogy megváltozott munkaképességű és/vagy valamilyen fogyatékkal élő emberek foglalkoztatása alulmarad az egészséges társaiéhoz képest, hiszen ez a legfejlettebb demokráciákban is megfigyelhető (Mártonfi 2011). Azonban Magyarországon ez a fajta foglalkoztatási olló erősen szétnyílt, ezért is érdekes még a munkaerőpiacra való belépés előtt összehasonlítani a két csoport aszimmetriáit.

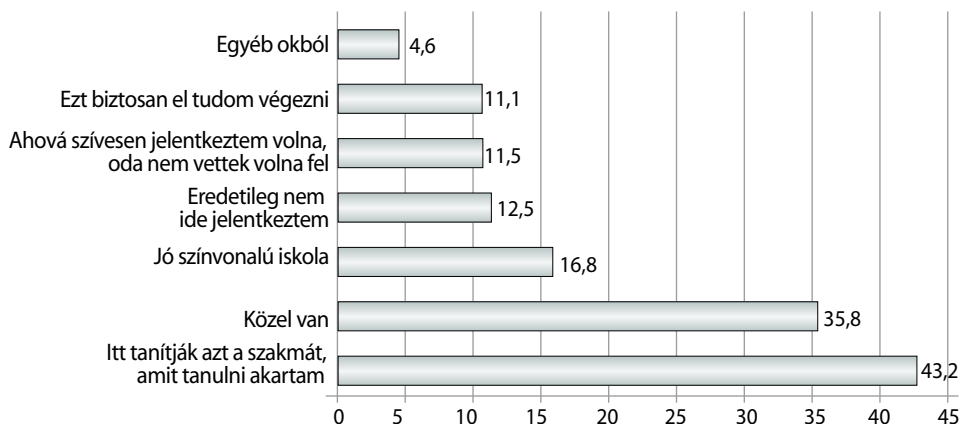
A szakmával való elégedettség, a lemorzsolódás és a belső motiváció közötti összefüggések

A belső motiváció fontos mozgatórugója lehet annak, hogy a diákok mennyire elégedettek a tanult szakmájukkal, illetve közrejátszhat abban is, hogy lemorzsolódnak-e a diákok.

A jelentkezéskori motiváltságot több kérdéssel is mértük. Az egyik arra vonatkozik, hogy miért ebbe az iskolába jelentkezett a tanuló? Ennek a kérdésnek az elemzésekor kihagytuk azokat, akik nem hiányszakmát tanulnak, mivel elemzésünk fókuszában a hiányszakmát tanuló diákok állnak –, illetve azokat a diákokat is, akik rendelkeznek érettségi bizonyítvánnyal. Az érettségivel rendelkező, átlagosan 4 évvel idősebb fiatalok motivációi ugyanis egészen mások lehetnek, mint azoké, akik az általános iskola után kerülnek a szakiskolákba.

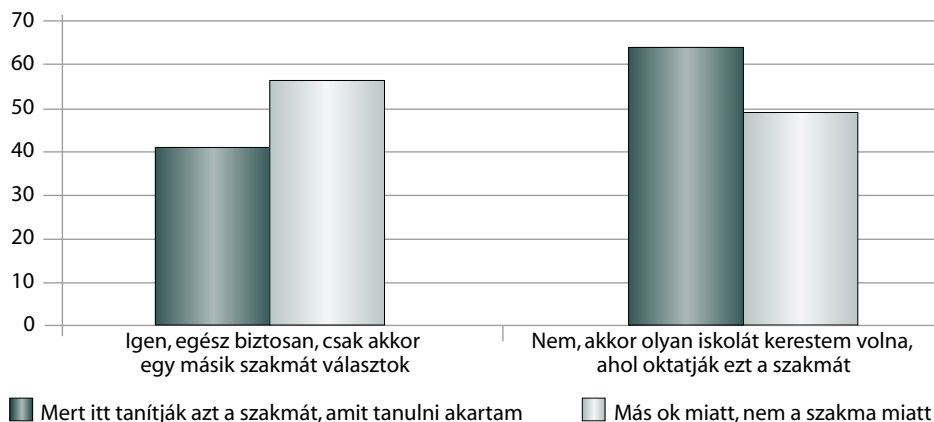


1 2008. szeptember 1-jétől a közoktatási törvényben (meghatározott szakképzéssel összefüggő feladatok végrehajtására térségi integrált szakképző központot (TISZK) hozhatnak létre. (Jogsabályi háttér: az 1993. évi LXXIX. törvény és az 1993. évi LXXVI. törvény 2.§ (5) bekezdése.) A szabályozás alapján a TISZK nem közoktatási intézmény, hanem a szakképzés feladatainak a jelenleginél hatékonyabb formában történő megszervezése. Indokolja a TISZK-ek létrehozását az is, hogy 2008. szeptember 1-jétől kizárólag a térségi integrált szakképző központban folyó gyakorlati oktatás tárgyi feltételeinek fejlesztésére adható a fejlesztési támogatás. A törvény további korlátot szab a fejlesztési támogatás nyújtása tekintetében: csak azon fenntartónak, szakképzés-szervezési társulásnak, társaságnak adható át a fejlesztési támogatás, amelynek intézményében, illetve intézményeiben a nappali rendszerű iskolai oktatásban részt vevő tanulók létszáma – az iskola hivatalos statisztikai jelentése szerint három tanítási év átlagában – legalább 1500 fő. (Lásd erről bővebben: Mártonfi 2010.)

1. ábra**Miért ebbe az iskolába jelentkezett? Hiányszakmát tanuló szakiskolások (%)**

A megkérdezettek a két legfontosabb okot jelölhették be. Látható, hogy bár a szakma iránti érdeklődést jelölték be a legtöbben, azonban így is a tanulók kevesebb, mint a fele hivatkozott erre. A közelség majdnem ilyen súllyal szerepelt a választásban, annak kényelme és alacsonyabb költségei miatt. A fiatalok 47%-a azt mondta, hogy akkor is biztosan ebbe az iskolába jött volna, ha a most tanult szakmáját nem oktatták volna, és akkor más szakmát tanulna.

Ezek az adatok azt jelzik, hogy a megkérdezett diákoknak körülbelül a fele volt a szakmaválasztásban motivált. Megvizsgáltuk, hogy van-e kapcsolat aközött, hogy a szakma miatt jelentkezett az iskolába, illetve, hogy ha az adott szakmát nem oktatták volna az iskolában, akkor is ide jelentkezett volna-e.

2. ábra**A szakma miatt jelentkezett ide? Ha a szakmát nem oktatták volna az iskolában, akkor is ide jelentkezett volna? A két kérdésre adott válasz kapcsolata (%)**

Azoknak, akik a szakmát jelölték be a jelentkezés okaként, 62%-a állítja, hogy ha nem tanították volna a szakmát az iskolában, akkor másik iskolába jelentkezett volna. Azoknak, akik nem a szakmát jelölték be a jelentkezés okaként, csak 48%-a gondolja ugyanígy.

Azok közül a fiatalok közül, akiknél megvolt a szakma iránti érdeklődés a jelentkezéskor, alig több mint feleannyian gondoltak arra, hogy a szakma megszerzése előtt abbahagyják szakiskolai tanulmányaikat. *Azaz a szakma iránti motiváltság csökkenti annak az esélyét, hogy valaki a végzettség megszerzése nélkül abbahagyja a tanulmányait, lemorzsolódik.* Igazolódott az a feltételezésünk is, miszerint aki a szakma iránt elkötelezetten jelentkezett az adott iskolába, az végzéskor is jobban szereti szakmáját (1. táblázat).

1. táblázat

Mennyire szereti a szakmáját? Átlagok a szakma iránti motiváltság függvényében.

Hiányszakmát tanuló szakiskolások

Miért ebbe az iskolába jelentkezett?	Mennyire szereti a szakmáját? (1 – egyáltalán nem; 4 – igen/nagyon)		
	Átlag	N	Szórás
Itt azt a szakmát tanítják, amit tanulni akart	3,41	1011	0,67
Nem a szakma miatt	3,05	1339	0,91
Összesen	3,21	2350	0,83

Azt is gondoltuk továbbá, hogy azok a fiatalok, akik tudatosan jelentkeztek egy bizonyos szakmára, kedvezőbben ítélik meg az adott szakma presztízsét, mint azok a társaik, akiknél nem a szakma volt az elődleges ok a jelentkezésnél (2. táblázat).

2. táblázat

A szakma iránti motiváltság és a saját szakma megítélése közötti összefüggés.

Hiányszakmát tanuló szakiskolások

Miért ebbe az iskolába jelentkezett?	Melyik állítás igaz az Ön szakmájára?			Összesen (%)
	Az átlagosnál jobb szakmák közé tartozik (%)	Átlagosan jó szakma (%)	Az átlagosnál rosszabb szakmák közé tartozik (%)	
Itt azt a szakmát tanítják, amit tanulni akart	69,7	27,9	2,4	100,0
Nem a szakma miatt	53,7	37,9	8,4	100,0

Ez a hipotézisünk is beigazolódott, azaz *azok a fiatalok, akik tudatosan választották a szakmát, sokkal inkább tartják azt az átlagosnál jobbnak: mintegy 70%-uk vélekedik így, és mindösszesen 2,3%-uk gondolja az átlagosnál rosszabbnak a saját szakmáját.*

A speciális szakiskolás fiatalok kétharmada, akik eredetileg is azt a szakmát akarták tanulni, amit most tanulnak, nagyon szereti a szakmáját. Miközben azoknak a fiataloknak, akik mást szerettek volna tanulni, csak harmada állította, hogy szereti a szakmáját, azaz *a speciális szakiskolásokra vonatkozóan is igaz a szakma iránti motiváltság és a szakma szeretete közötti erős pozitív kapcsolat.* Hasonló összefüggés érvényes a szakma saját választása és presztízsének megítélése között, az összefüggés itt is erős. *Azok közül a speciális szakiskolások közül, akik eredetileg is azt a szakmát akarták tanulni, amit tanulnak, sokkal kevesebben (28%) gondoltak arra, hogy a végzettség megszerzése nélkül abbahagyják a tanulmányaikat, mint azon társaik, akik eredetileg más szakmát szerettek volna tanulni (37,4%).*



Jövőbeli tervek, aspirációk

A szakiskolások előtt a továbbhaladás két módja lehetséges: vagy érettségit szereznek, és akkor a későbbiekben akár felsőoktatási intézménybe is beiratkozhatnak, vagy egy másik szakmát sajátítanak el, és ezzel növelik a munkaerőpiacon az elhelyezkedési esélyüket.

Továbbtanulási tervek

A végzős szakiskolás fiatalok bő egynegyede tervezi, hogy az iskola befejezése után egyből továbbtanul azért, hogy érettségit szerezzen, további 13%-uk egy másik szakmát szeretne elsajátítani. Körülbelül a fiatalok fele fog elképzelései szerint az iskola befejezése után valamilyen formában dolgozni. A fiatalok alig 2%-a gondolta azt 2010 májusában, hogy az iskola befejezésekor 2010 őszén munkanélküli lesz, tehát a pályakezdő munkanélküli adatokat ismerve igen optimistán nyilatkoztak. A későbbiekben az itt említettnél nagyobb arányban szeretnének érettségizni a szakiskolás fiatalok. Mindössze

35%-uk jelezte határozottan, hogy a későbbiek során sem tervezi az érettségi megszerzését. Az utóbbi években a szakiskolát végzetek mintegy 30-40%-a szerez ténylegesen érettségit a szakiskola elvégzését követő néhány évben.

A speciális szakiskolába járóknak mintegy fele kíván továbbtanulni, háromnegyedük azonban egy új szakmát szeretne tanulni – hiszen számukra a második szakma elsajátítása is ingyenes –, és csak negyede fog terveit szerint érettségit szerezni. A terveik szerint munkába állók aránya 44%, munkanélküliséggel itt is alig 1%-uk kalkulál.

A regressziós eredmények azt mutatják, hogy azoknál a tanulóknál a legvalószínűbb, hogy érettségizni akarnak, akiknek az apjuk is érettségivel rendelkezik, de az édesanya/nevelőanya magasabb iskolai végzettségének is szignifikáns hatása van. A lányok inkább szeretnének érettségizni, mint a fiúk. Azok a fiatalok, akik gyermekkorukban olyan szakmával/hivatással szerettek volna foglalkozni, amihez érettségi vagy diploma szükséges, sokkal nagyobb eséllyel tervezik, hogy a szakma megszerzése után érettségiznek, próbálnak kitartani eredeti elképzelésük mellett.

Az életük során érettségizni nem szándékozó fiatalok aránya (38%) nem tér el lényegesen a speciális szakiskolások körében sem, de ők kisebb arányban célozzák meg az érettségi megszerzését rögtön jelenlegi iskolájuk befejezése után, és többségük bizonytalan abban, hogy esetleg érettségizik-e a későbbiekben.

A speciális szakiskolások körében is megnéztük, hogy milyen tényezőktől függ az, hogy valaki szeretne érettségit szerezni. Meglepetésünkre egyik magyarázó változónak sem volt szignifikáns hatása arra, hogy valaki tervezi-e, hogy érettségizik. Sem a szülők iskolai végzettsége, sem a kérdezett neme, illetve a szakma szeretete nincs rá hatással. Egyedül a bukásnak volt szignifikáns hatása: azok a tanulók, akik általános iskolában évismétlők voltak, mintegy 70%-kal kisebb eséllyel tervezik az érettségit megszerezni.

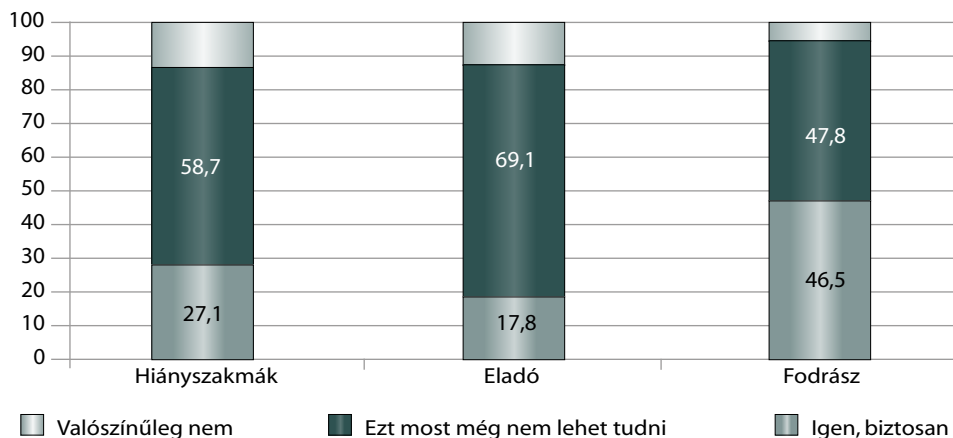
Elhelyezkedési tervek

A szakiskolás fiatalok mintegy 30%-a gondolja úgy, hogy az iskola elvégzése után nem tudna elhelyezkedni a szakmájában, további 10% pedig csak feketén. Tehát a tanulóknak mindössze 60%-a gondolja úgy, hogy munkaszerződéssel el tud helyezkedni szakmájában. A speciális szakiskolások válaszai nagyon hasonló arányokat mutatnak: 35% gondolja, hogy nem találna szakmájának megfelelő munkát, 6% csak feketén, és 59% gondolja úgy, hogy sikerülne elhelyezkednie.

Az is érdekes, hogy a hiányszakmában tanuló fiatalok miként vélekednek arról, hogy az első munkájuknak lesz-e valami köze a most tanult szakmához. Éppen a túlképzéssel vádolt divatszakra készülők, a fodrásznak tanulók azok, akik a legnagyobb arányban vélik úgy, hogy az első szakmájuknak lesz köze a most tanult szakmához (3. ábra), miközben a kiemelten támogatott szakmában tanulók látják legnegatívabban a helyzetüket. A megkérdezett fodrász tanulók mindössze 5,7%-a gondolja úgy, hogy a tanult szakmájának valószínűleg nem lesz köze az első állásához, a többi szakmában ez az arány két és félszeres.

3. ábra

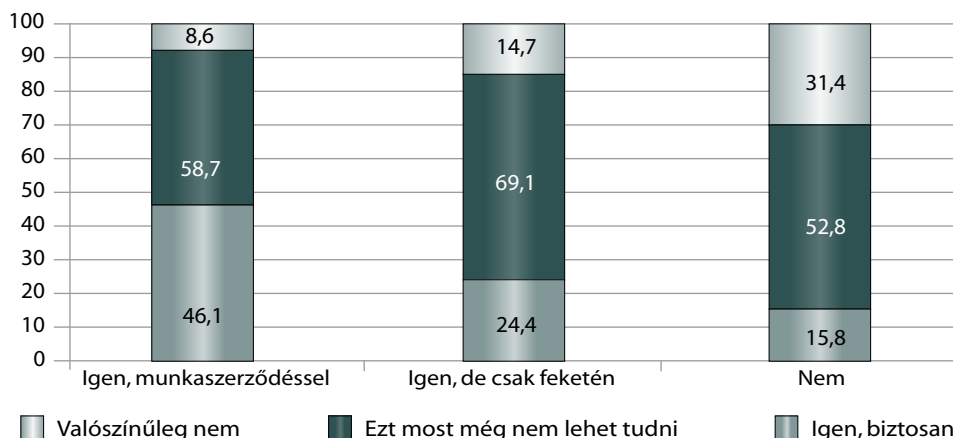
Első munkahelyének lesz-e köze a most tanult szakmához? Szakiskolások (%)



Ha azt kérdezzük a fiataloktól, hogy mit gondolnak, öt év múlva lesz-e valami köze a munkájának a most tanult szakmájához, a bizonytalanok aránya megnő. A fodrászokat leszámítva a többiek esetében 8-9%-kal csökken azoknak az aránya, akik hosszú távon úgy látják, hogy a szakmában fognak maradni. Erős kapcsolat található a között, hogy valaki úgy gondolja, hogy el tud helyezkedni a szakmában, és a között, hogy úgy véli, el tud helyezkedni az iskola elvégzése után munkaszerződéssel. Ha tehát azonnal el tudják kezdeni szakmai pályájukat, akkor kisebb eséllyel lesznek pályaelhagyók.

4. ábra

Mit gondol, 5 év múlva a munkahelyének várhatóan lesz-e köze a most tanult szakmához? Hiányszakmát tanuló szakiskolások (%)



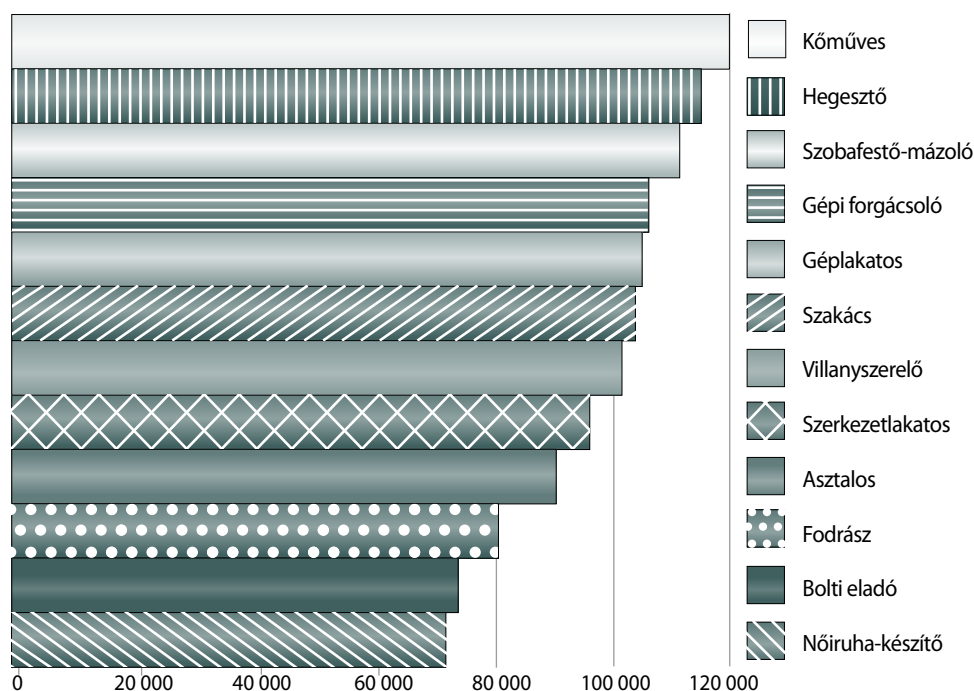
Várakozásainkkal ellentétben azt találtuk, hogy a szülők munkaerő-piaci helyzete nem befolyásolja azt, hogy a tanulók miként látják saját jövőbeni helyzetüket a munkaerőpiacon, miközben a szakma megítélése szignifikánsan befolyásolta, hogy miként látják lehetőségeiket.

Azok a fiatalok, akik az átlagosnál rosszabb szakmának tartják a tanult szakmájukat, kevésbé bíznak abban, hogy munkaszerződéssel el tudnak helyezkedni. Leginkább azok gondolják úgy, hogy fognak bejelentett állást kapni, akik azt a foglalkozást szeretnék űzni, amit tanultak. Itt persze felmerül az ok-okozat kérdése: vajon azért szeretik jobban a szakmájukat, mert úgy gondolják, hogy el tudnak majd helyezkedni ezzel a tudással, vagy mert eleve jobban szeretik a szakmájukat, jobban bíznak abban, hogy el fognak tudni helyezkedni, esetleg azért, mert jobban el is sajátították azt.

5. ábra

Az iskola elvégzése után mit gondol, mennyiért tudna elhelyezkedni a szakmájában?

Szakiskolások (Ft)



A speciális szakiskolába járó fiatalok munkaerő-piaci kilátásaira sincs hatással az, hogy a szülők voltak-e munkanélküliek. A saját szakma megítélése náluk is befolyásolja azt, hogy miként látják a fiatalok az elhelyezkedési esélyeiket. Azok, akik az átlagosnál jobb szakmának tekintik a tanult szakmájukat, bizakodóbbak. A speciális szakiskolások esetében is erősen pozitív hatása van az iskolán kívüli szakmai gyakorlatnak arra, hogy miként látják a fiatalok a munkaerő-piaci lehetőségeiket. A lányok negatívabban ítélik meg munkavállalási esélyeiket, mint a fiúk.

A szakiskolákban tanuló fiatalok átlagosan nettó 98 951 forint fizetésre számítanak, azonban jelentős különbség van abban, hogy milyen szakmát tanul az illető. A legmagasabb jövedelmet a hegesztők és a kőművesek jelölték, a legalacsonyabbakat pedig a női-ruha-készítők, a bolti eladók és a fodrászok, vagyis a lányos szakmát tanulók. A speciális szakiskolások esetében nem kaptunk szakmánként szignifikáns eltérést, ők átlagosan 97 555 forintot számítanak.

Miért nem dolgoznak a szakmájukban a fiatalok?

Következő kérdésünk az volt, hogy mit gondolnak arról, miért nem a saját szakmájukban helyezkednek el azok a fiatalok, akik megszerezték az adott szakmát. Hat válaszlehetőséget soroltunk fel, melyeket egy négyfokú skálán kellett értékelniük. A faktorelemzés rámutatott, hogy alapvetően két minta létezik: vagy a *fizetésre és a munkaerő-piaci körülményekre vezetnek vissza, vagy pedig a szakma jellegére*, hogy egyesek nem a saját szakmájukban helyezkednek el. A két faktor együttesen az elemzésbe bevont 6 változó varianciájának mintegy 27%-át magyarázza.

Szakmánként szignifikáns különbségeket találtunk. *A gépi forgácsolóknál és a hegesztőknél a pályaelhagyást sem a fizetés színvonala, sem a szakma jellege nem indokolja*, miközben a női-ruha-készítők minden szempontot fontosnak tartanak, közülük sokan menekülnének szakmájuktól. A többi szakmánál az átlaghoz képest nem voltak jelentős különbségek.

Végül azt tekintjük át, hogy vajon a hiányszakmában tanuló fiatalok szívesebben ajánlanák-e a szakmájukat barátaiknak, rokonaiknak. Összességében *a hiányszakmát tanuló diákok több mint 70%-a szívesen ajánlaná barátainak, rokonainak a tanult szakmát. Legtöbbször a szobafestő szakmában tanulók. Egyedül a női-ruha-készítést tanuló diákok azok, akiknek kevesebb, mint fele ajánlaná a szakmáját egy barátjának, ismerősének.*

A speciális szakiskolások körében a tanulók hasonló arányban javasolnák ismerőseiknek a tanult szakmát. Ugyanazt a szakmát ajánlanák leginkább és legkevésbé a speciális szakiskolások is.

Összegzés

Jelen kutatás ahhoz próbált hozzájárulni, hogy minél inkább megértsük a szakiskolákba és a speciális szakiskolákba járó tanulók motivációit, jövőbeli terveiket és aspirációikat. Köztudott, hogy ebben az iskolai formában magas a lemorzsolódási arány és a tankötelezettségi életkor leszállításával várhatóan növekedni is fog az iskolát végzettség nélkül elhagyó fiatalok aránya, akik tartósan kiszorulhatnak a munkaerőpiacról. Így fontos azoknak a tényezőknek a megértése, hogy mi segíti a fiatalokat tanulmányaik sikeres befejezéséhez. A kutatás alapján a belső motiváció tekinthető egy fontos tényezőnek ebből

a szempontból: azok, akik tudatosan választottak egy szakmát, az átlagosnál elégedettebbek azzal, és kisebb eséllyel gondolnak arra, hogy végzettség nélkül otthagyják az iskolát.

A jövőbeli terveket vizsgálva azt találtuk, hogy mind a szakiskolásoknak, mind a speciális szakiskolásoknak mindössze 60%-a gondolja azt, hogy munkaszerződéssel el tud helyezkedni a munkapiacra a végzést követően, mintegy további 10%-uk pedig úgy látja, hogy a feketegazdaságban tud csak munkához jutni. A fiatalok közel egyharmada nem bízik abban, hogy lesz munkája. A szakma típusának ebben a kérdésben kulcsszerepe van: azok a fiatalok, akik az átlagosnál jobb szakmának ítélik a tanult szakmájukat, bizakodóbbak. A legkevésbé a nőruha-készítők gondolják úgy, hogy el tudnak majd helyezkedni, ők egyébként nem is ajánlanák a szakmájukat ismerőseiknek, barátaiknak. Azok a diákok, akiknek volt lehetőségük iskolán kívüli gyakorlaton részt venni, szintén pozitívabban értékelik az elhelyezkedési lehetőségüket, mint azon társaik, akiknek erre nem nyílt lehetőségük.

A továbbtanulás tekintetében a speciális szakiskolába járók az újabb szakma elsajátítását tervezik inkább. Míg a szakiskolába járók mintegy egynegyede azt tervezi, hogy az iskola elvégzése után egyből érettségit szerez, a lányok és azok a fiatalok, akiknek a szülei érettségivel rendelkeznek, felülreprezentáltak a továbbtanulni szándékozók körében.

IRODALOM

LANNERT JUDIT (2004): *Pályaválasztási aspirációk*. Ph.D értekezés, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest.

MÁRTONFI GYÖRGY (2010): Egy modernizációs folyamat kérdőjelei: A TISZK-ek. *Educatio* 2010/4 548–559.

MÁRTONFI GYÖRGY (2011): *Út a munkaerőpiacra – speciális szakiskolákból*. OFI, 2011.



Kurucz Orsolya

Gyakorlati képzés az iskolában és a gazdaságban

A szakpolitika és a gazdaság szereplői által gyakran hangoztatott igény, miszerint a fiatalok gyakorlati képzése a felsőbb évfolyamokon valós munkakörülmények között valósuljon meg, így felkészültebb, jobb szakemberek léphetnek ki a végzést követően a munkaerőpiacra. Jelen tanulmányban a szerző azt vizsgálta, hogy milyen jellemzők mentén írható le a szakiskolás fiatalok gyakorlati képzése. Az elemzés bemutatja az első és az utolsó évfolyam közötti különbségeket a gyakorlati képzés szemszögéből, ezen felül a szerző választ keres arra is, hogy kimutatható-e érvényes összefüggés a gyakorlati tudás és a képzés helyszíne között.

A szakképzés első évében és végzősként az iskolában, illetve az iskolán kívül gyakorlók aránya

Az évtized közepe óta érvényes az a szabályozás, amely az első szakképzési évfolyamon az alapszabvány 140%-át biztosítja az iskolai tanműhelyben, központi képzőhelyen szervezett szakmai gyakorlati képzésben részt vevő tanulók után, de csak 60%-át az utolsó évfolyamon. Ezzel a szabályozással arra kívánták ösztönözni az iskolákat, hogy az első évfolyamon iskolai tanműhelyben, központi képzőhelyen folyjon a gyakorlati oktatás, de a felsőbb évfolyamokon „engedjék ki őket” a cégekhez. Hiszen a gazdaság szereplői gyakran vádolták – olykor nem is alaptalanul – az iskolákat és fenntartóikat, hogy tanműhelyi kapacitásuk kihasználása miatt, valamint hogy szakoktatóikat ne kelljen elbocsátani, igyekeztek elérni, hogy a diák minél tovább, akár a szakmunkásvizsgáig náluk maradjon gyakorlaton. A szakpolitika viszont preferálja, hogy az első évben iskolai keretek között kapják meg a tanulók a gyakorlati alapokat, ezt követően viszont a gazdaság szereplői úgy mond „valóságos” környezetben biztosítsák a gyakorlatot. Ezt a konstrukciót a gazdaság szereplői igénylik is, és széles körben tartják úgy, hogy a képzés minőségét emeli.

Felmérésünkben arra voltunk kíváncsiak, hogy az egyes szakmacsoportokban milyen mértékben érvényesül a fenti szakpolitikai törekvés. Leegyszerűsítve: hol gyakorolnak a szakiskolások az első és az utolsó tanévben. A döntően fiúk által tanult négy vizsgált szakmacsoportra igaz az, hogy elsősként inkább az iskolában, végzősként inkább az iskolán kívül vannak a gyakorlati képzés során. Ugyanakkor a szabályozás öt év alatt sem érte el azt, hogy az első évben az iskolai, az utolsóban pedig a külső gyakorlat domináljon. Az építőiparban például már az első évben is jellemző, hogy többen folytatnak gyakorlatot az iskolán kívül, mint az iskolában, és a négy szakmacsoportból háromban már az első évben is több mint 30% gyakorol kizárólag vállalkozásoknál, és ez az arány a gépészeknél is alig kevesebb 30%-nál. Valamennyi szakmacsoportban kisebbségben vannak az első évben csak az iskolában gyakorlók. Ugyanakkor a tanulószereződések számának évről évre való emelkedése ellenére a végzős évfolyamoknál három szakmacsoportban is még 20-30% között van a kizárólag az iskolában gyakorló diákok aránya, és ez az érték a villanyszerelőknél is alig marad 20% alatt. Az utolsó évben a diákok 50-60%-ban kizárólag az iskolán kívül, és további 10-20% az iskolán kívül is (általában jóval nagyobb arányban az iskolán kívül) kap gyakorlati oktatást. Valamennyi szakmára igaz az, hogy csak körülbelül 20%-kal nagyobb az utolsó évben kizárólag iskolán kívül gyakorlók aránya, mint az elsőben. Azt nem tudjuk, hogy a szakpolitikai törekvések ilyen gyenge érvényesülésének mik az okai. A gazdaság szereplői nem kínálnak mindenhol elegendő gyakorlati helyet? Vagy az intézmények „nem engedik ki” diákjaikat, s ezért gyakorolnak ilyen sokan még utolsó évben is az iskolában? Az iskola nem képes biztosítani a diákok gyakorlatát az első évben sem? Vagy informális alkukat köt a gazdaság szereplőivel, ezért gyakorolnak ilyen sokan a gazdaságban már az első évben is? Általában milyen részérdekek mentén dől el, hogy a diák hol végez szakmai gyakorlatot? A diákok által kitöltött kérdőívek erre természetesen nem adnak választ.

A fiús hiányszakmák mellett megnéztük, hogy a két, fiúk és lányok által egyaránt szívesen választott, de két régióban a hiányszakmák közé sorolt szakács szakmában, az egyetlen lányok által dominált, szintén két régióban hiányszakmák közé sorolt nőiruha-készítőben, illetve a kontrollként megvizsgált, inkább lányok által tanult bolti eladó és az igen divatos, visszaszorítani kívánt fodrász szakmákban milyen eloszlásokat találunk.

Ezekben a szakmákban némileg eltérő képet kapunk az előzőekben leírtakhoz képest, és az egyes szakmák helyzetét összehasonlítva is, bár az a megállapítás itt még talán fokozottabban érvényes, hogy a szakpolitikai törekvések csak nagyon korlátozottan érvényesültek, hiszen az első és a végzős év gyakorlati helyszínének megoszlása még kevesebb eltérést mutat. A fodrász szakma adatai hasonlítanak leginkább a fiús hiányszakmákéra, itt is nagyjából 20%-kal nőtt meg a kizárólag iskolán kívüli gyakorlat aránya, miközben már az első évben is majdnem annyian gyakorolnak az iskolán kívül, mint az iskolában. A bolti eladók-nál és a vendéglátóiparban erősen jellemző, hogy már az első évben is a nagy többség iskolán kívül kapja a gyakorlati képzés nagy részét. Ezekben a szakmacsoportokban elterjedt az is, hogy az utolsó évben a diákok kéthetente legalább egy napot iskolai keretek között, pl. a tankonyhában töltenek, mert így jobban biztosítható, hogy felkészüljenek a szakmunkásvizsgára, de akik az iskolán kívül és belül is kapnak gyakorlati oktatást, azok sokkal magasabb időarányban vállalkozásoknál vannak. A végzősök döntő többsége itt

iskolán kívüli szakmai tapasztalatot, sőt, munkatapasztalatot szerez. A nőiruha-készítő szakma helyzete speciális. Itt nyilvánvaló, hogy a gazdaság csak néhol kínál gyakorlati képzési helyeket, mint ahogy a későbbiekben vonzó feltételekkel munkahelyeket is alig, ezért a diákok nagy többsége számára a gyakorlati képzés szinte a teljes időben az iskolán belül zajlik, mindössze 6% az, aki végig iskolán kívül gyakorol.

Megvizsgáltuk azt is, hogy amennyiben valaki iskolán kívül volt a gyakorlati oktatás során, hogyan került oda (1. táblázat). Három szakma esetében igen nagy százalékban mondták azt a diákok, hogy saját maguknak intézték a gyakorlati helyet. Ezek a bolti eladó (40%), a fodrász (34%) és a szakács (36%) szakma tanulói. A fodrászoknak csupán 13%-a mondta, hogy az iskola szerezte és intézte az iskolán kívüli gyakorlati képzést. A vasipari szakmákat tanulók és a nőiruha-készítők több mint 50%-ának az iskola segítségével sikerült külső gyakorlati helyet találnia, ez jóval magasabb arány, mint bármely más vizsgált szakma esetében. Igaz, a nőiruhásoknak csak kis hányadát érinti, hiszen ők eleve alig kerülnek iskolán kívüli tanműhelybe. A kamara a vizsgált szakmától, szakmacsoporttól függetlenül igen kis mértékben nyújtott segítséget a kérdezett diákoknak.

1. táblázat

Amennyiben az iskolán kívül is volt gyakorlati helye, hogyan került oda? (%)

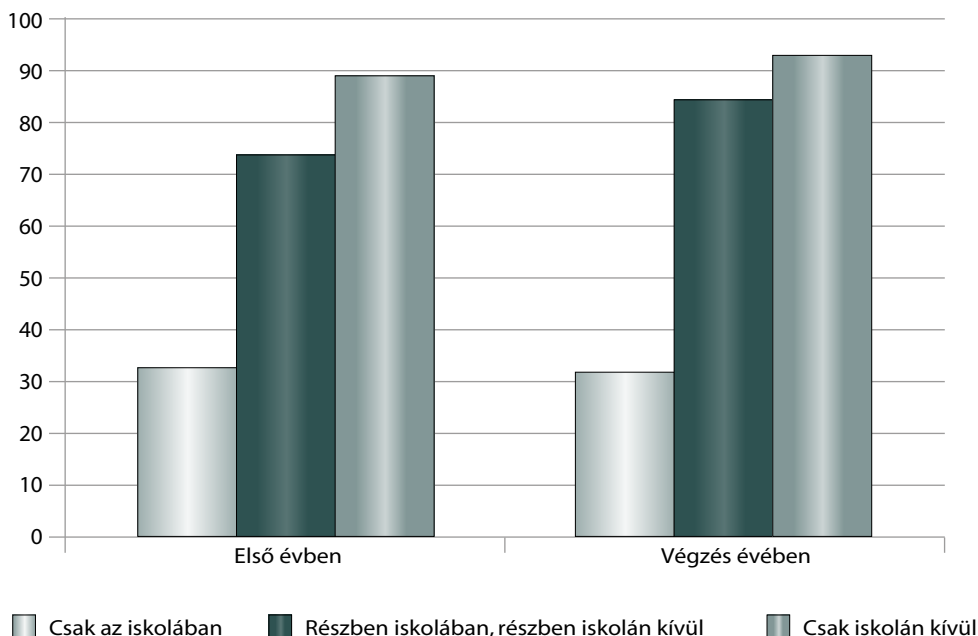
	Az iskola szerezte és intézte	Az iskola ajánlotta, de magam intéztem	Szüleim, rokonaim, ismerőseim szereztek	A kamara szerezte	Saját magam szereztem	Egyéb válasz
Gépészet	51,9	13,0	14,6	1,7	15,0	3,9
Építőipar	38,2	10,2	21,1	2,7	21,8	3,9
Asztalos	27,6	16,1	28,7	0,0	21,5	6,1
Bolti eladó	23,8	9,4	22,6	2,8	39,8	1,6
Fodrász	13,3	5,7	38,1	0,4	33,5	9,1
Nőiruha-készítő	53,5	14,1	4,0	0,0	9,1	19,2
Shakács	19,9	12,2	29,1	2,1	35,8	0,8
Villanyszerelő	43,8	11,4	24,3	0,5	16,4	3,5

Megkérdeztük a diákoktól, hogy „Volt-e tanulószereződése az első évben, amikor elkezdte a szakmát tanulni?“, illetve, hogy „Volt-e tanulószereződése ebben a tanévben?“, azaz a végzés évében. Azok esetében, akik az iskolán kívül gyakoroltak, reális értékeket kaptunk, amelyek összhangban vannak a tanulószereződésre és az együttműködési megállapodásra vonatkozó ismert adatokkal. Azonban azoknak is nagyjából egyharmada, akik csak az iskolában vettek részt gyakorlaton, azt nyilatkozta, hogy volt tanulószereződése (1. ábra). Ez nyilvánvaló adathiba, mégpedig tömeges. Alighanem a tanulószereződést összekeverték a tanulói jogviszonnal. Úgy tűnik, hogy akik soha nem gyakoroltak az is-

kolán kívül, azok jelentős részének fogalma sincs arról, hogy mi a tanulószerveződés. Éppen ezért a tanulószerveződésre vonatkozó számításokat csak azokra vonatkozóan végeztük el, akik a gazdaság által kínált gyakorlati helyen (is) tanulták a szakmát.

1. ábra

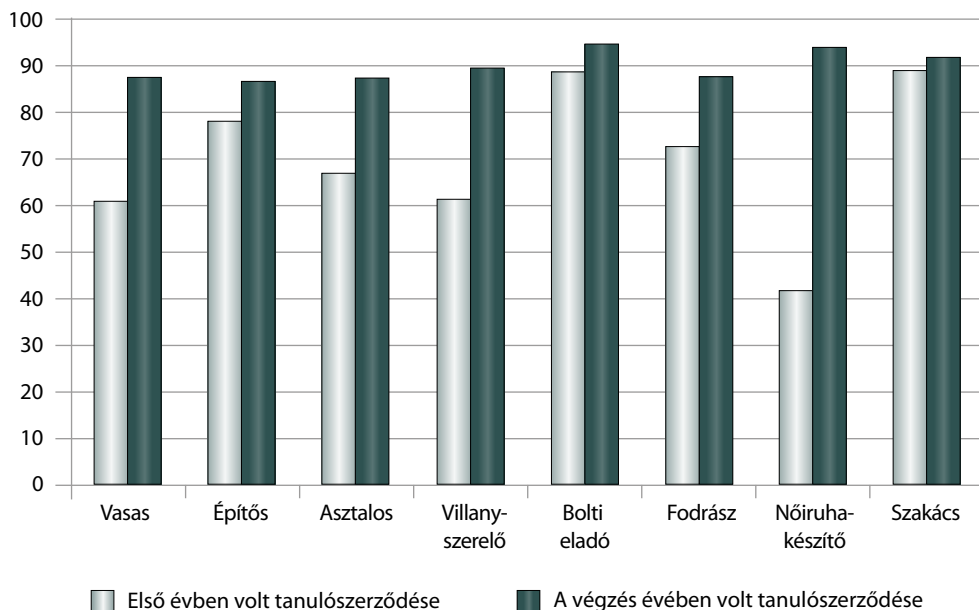
Tanulószerveződéssel rendelkezők aránya a gyakorlati helyek szerint a hiányszakmát tanuló diákok esetében (elsőként és a végzés évében) (%)



Láttuk (1. ábra), hogy az iskolában és az iskolán kívül gyakorlók aránya hogyan változott az első évtől a végzés évéig. Majd azt vizsgáltuk meg, hogy a legalább részben az iskolán kívül gyakorlók között szakmánként milyen arányban volt tanulószerveződése a fiataloknak az első és az utolsó szakképzési évfolyamon (2. ábra). Az utolsó évben már minden szakmában 85% fölött volt ez az arány, míg az első évben a szakácsoknál és a bolti eladóknál közel 90%-os a tanulószerveződéssel rendelkezők aránya, az építőiparban és a fodrászoknál 70-80% közötti, a többi hiányszakmában ennél alacsonyabb, de a nőiruhásokat leszámítva legalább 60%-os. Ezek összhangban vannak azokkal az összesített adatokkal, amelyek szerint a külső gyakorlat döntő hányada tanulószerveződés keretében zajlik, természetesen – különösen az első szakképző évfolyamosoknál – előfordulhat szórványos adathiba, a tanulószerveződés és a tanulói jogviszony összekeverése miatt.

2. ábra

Az első évben és a végzés évében legalább részben az iskolán kívüli gyakorlati helyen lévő diákok között a tanulószereződések aránya (%)



Hogyan lett gyakorlati helye a diákoknak?

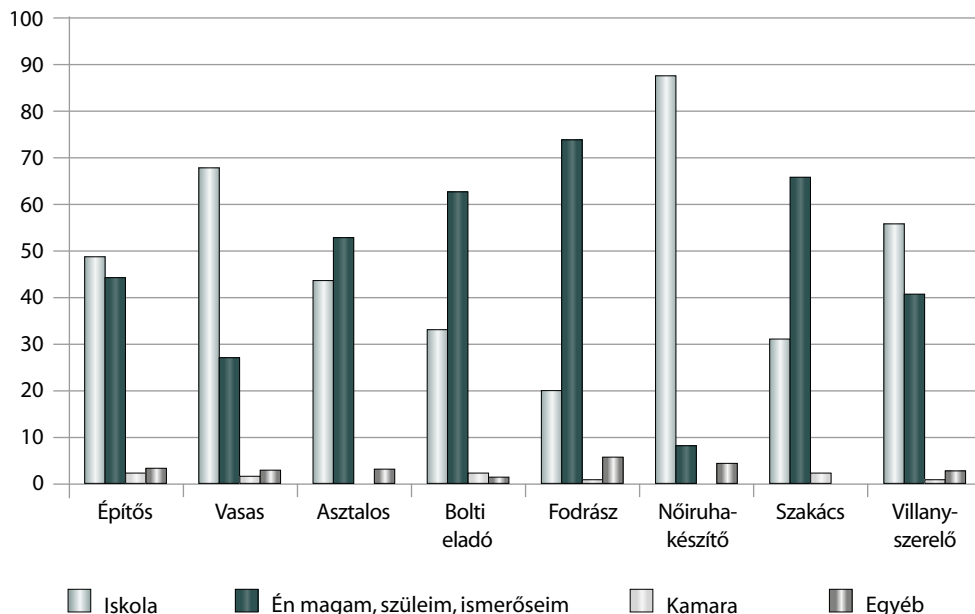
A kérdőíves felmérés során megkérdeztük a fiatalokat, hogy amennyiben az iskolán kívül is voltak szakmai gyakorlaton, hogyan kerültek oda. Eredetileg hét válaszlehetőség állt rendelkezésükre. Ezek a következők:

- | | |
|---|-------------------------------|
| 1. Az iskola szerezte és intézte | } Szakiskola segítségével |
| 2. Az iskola ajánlotta, de magam intéztem | |
| 3. Szüleim, rokonaim szereztek | } Személyes kapcsolatok révén |
| 4. Egy ismerős szerezte | |
| 5. Saját magam szereztem | |
| 6. A kamara szerezte | |
| 7. Egyéb módon | |

Az elemzéshez összevontunk kategóriákat, így összehasonlíthatóvá válik az intézményi/ szakiskolai oldal a privát/személyes oldallal. Az iskola kategóriába került az 1. és 2. válaszlehetőség, míg a 3., 4. és 5. válaszlehetőség egybevonásával alkotott kategória lehetőséget ad arra, hogy megnézzük, a családnak, ismerősöknek és magának a diáknak mekkora szerepe van az iskolán kívüli gyakorlati oktatás megszervezésében az egyes szakmák esetében.

3. ábra

A szakiskola és a diák szerepe a tanulószereződés megszerzésében/intézésében (%)



Szakmától, szakmacsoporttól függetlenül igaz, hogy a kamarának elenyésző szerepe volt a gyakorlati helyek közvetítésében.

Abban azonban már jelentős eltérések adódtak, hogy szakmánként mekkora az iskola és a család szerepe. Az asztalos és villanyszerelő szakma, illetve az építőipari szakmacsoport esetében a diákok nagyjából fele-fele arányban mondták azt, hogy az iskola, illetve a család/ismerősök segítségével sikerült iskolán kívüli gyakorlóléhelyet találniuk.

A vasipari szakmacsoportban tanuló diákok közel 70%-a mondta, hogy az iskola segítségével került a külső képzőhelyre. A nőruha-készítőnek tanulók szintén nagy arányban jelölték meg ezt válaszként, több mint 80%-uk, azonban náluk fontos megjegyezni azt, hogy összességében kis arányban voltak olyanok, akik külső helyen voltak gyakorlaton.

A népszerűbb szakmáknak számító bolti eladó, fodrász és szakács szakmában tanulók többsége ezzel szemben döntően inkább a család, ismerősök révén kerül az iskolán kívüli képzőhelyre. A bolti eladónak tanuló és a szakács diákok több mint 60%-a mondta azt, hogy az iskola közreműködése nélkül, személyes kapcsolatai révén sikerült intéznie a tanulószereződést. A fodrász tanulók esetében volt a legkisebb szerepe az iskolának a tanulószereződés megszerzésében, intézésében, csupán a diákok 20%-ára igaz ez, míg több mint 70% vallotta azt, hogy a családnak/ismerősök közreműködésének köszönhetően tudott tanulószereződés keretében gyakorolni.

A gyakorlati helyen kapott juttatásokról

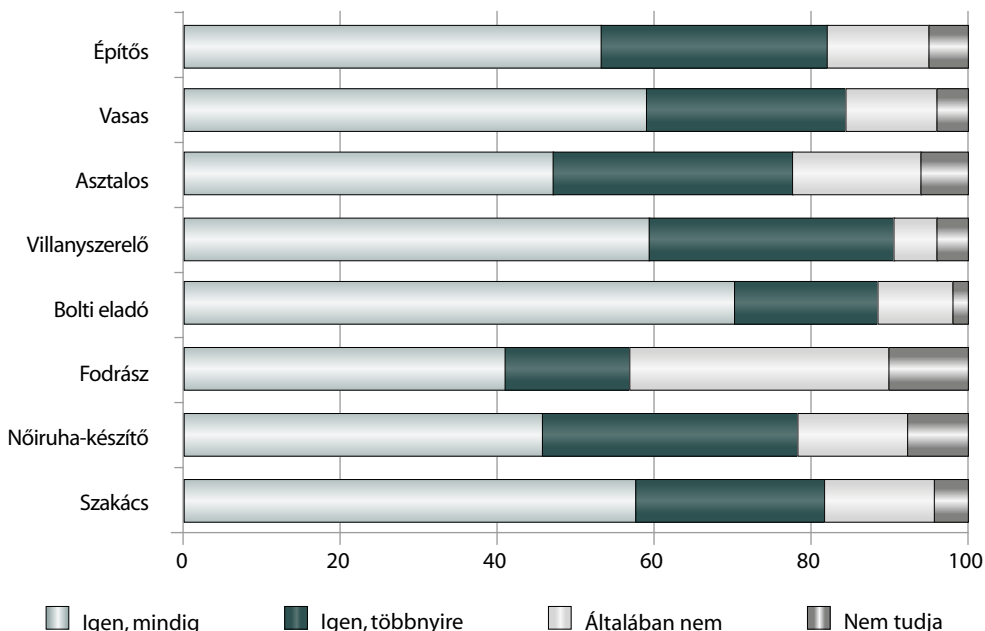
A tanulószerveződéssel gyakorlók jogszabályok által szabályozott keretek szerint anyagi és egyéb juttatásokra jogosultak. Az interjúk során számos történet, jelzés hangzott el arról, hogy a fiatalok nem mindig kapják meg a törvény szerint nekik járó juttatásokat. Megkérdeztük ezért azokat, akik tanulószerveződéssel gyakoroltak, hogy megkapják-e a nekik járó illetményt.

Összességében a diákok alig több mint fele (53,3%) jelezte azt, hogy mindig rendben megkapja, ami őt megilleti, és további 22,7% „többszörre” megkapja. 11% nyilatkozott úgy, hogy nem tud válaszolni, nyilván nincs tisztában a juttatások mértékével, részleteivel. 13% jelezte azt, hogy általában nem kapja meg. Azok aránya tehát, akik nem kapják meg azt, ami őket illeti, bizonyosan több mint egyharmad.

Szakmánként erősen eltér a juttatások kifizetésének morálja (lásd 4. ábra). Ez köztudottan igen rossz a fodrászoknál, ahol gyakori, hogy a gyakorlóléhelyért a családok még fizetnek is a diákot befogadó fodrász mesternek. Megtehetik, mert népszerű a szakma, így is van rá kereslet. A diákok válaszai megerősítik az interjúkban is elhangzottakat, a fodrászok kevesebb, mint fele kapja meg pontosan juttatásait. A bolti eladóknak és a villanyszerelőknek van a legkevesebb okuk panaszkodni, a többi szakma mindegyikében nagyjából 10-15%-ra becsülhető azok aránya, akiket becsapnak a gyakorlóléhelyen, és további 20-30%-nál gyanítható, hogy nincs minden rendben.

4. ábra

Ha volt (vagy van) tanulószerveződése, mindig rendben megkapta a juttatásait? (%)



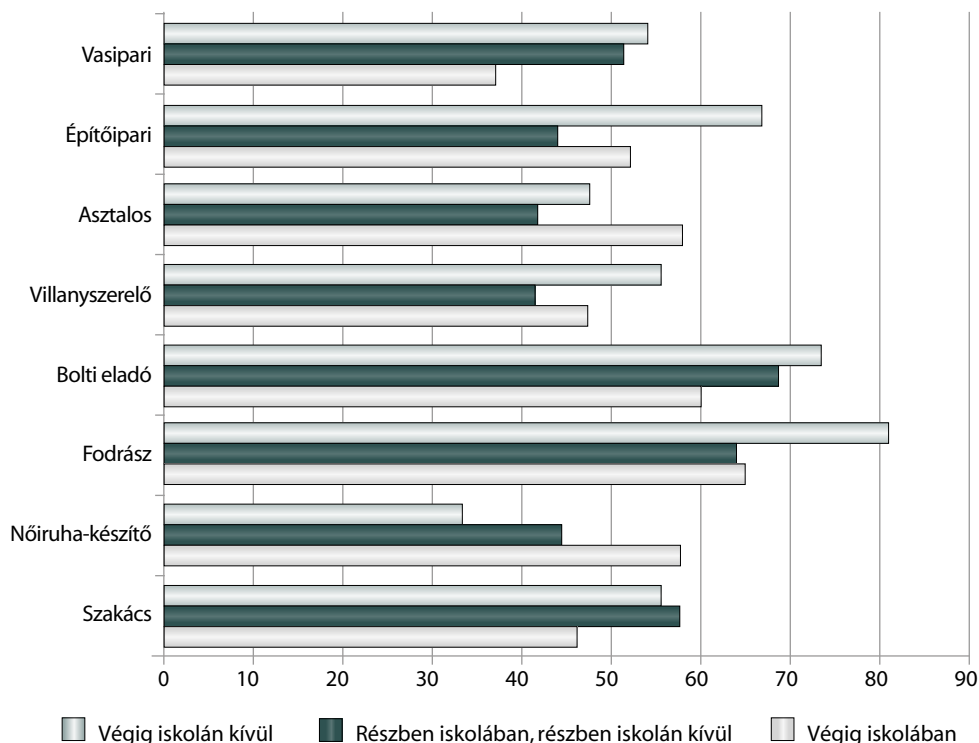
A gyakorlati helyszín és a gyakorlati tudás kapcsolata

Az iskolai gyakorlati oktatók közül többen kritikával illetik a külső képzőhelyeket, mivel véleményük szerint a diák ott csak a szakma egy szűk szeletét tanulja meg, sok esetben pedig a vállalkozó csak az olcsó munkaerőt látja a diákban, és ezért nem fektet nagy hangsúlyt a minőségi képzésre. A gazdaság szereplői pedig az iskolai gyakorlat hátrányait, leginkább a „valós” munkafeladatok hiányát szokták hangsúlyozni. Ennek fényében vizsgáltuk meg, hogy mit mondanak a diákok, mennyire sikerült jól elsajátítaniuk a szakmát, attól függően, hogy végzősként hol volt a gyakorlati oktatás helyszíne.

A többi csoport diákjaihoz képest a divatszakmának számító fodrászok válaszolták legnagyobb arányban, hogy sikeresen elsajátították a szakmát, függetlenül attól, hogy hol voltak a gyakorlati képzés során. A szakma elsajátításának színvonala tehát inkább annak a motiváltságnak köszönhető, amivel részt vesznek a képzésben. Az asztalosoknál és a női-ruha-készítőknél az iskolában gyakorlók között nagyobb arányban vannak, akik saját megítélésük szerint elég jól megtanulták a szakmájukat, az összes többi szakmában viszont az iskolán kívül gyakorlók jelezték nagyobb arányban az eredményes szakmaelsajátítást.

5. ábra

Azok aránya, akik saját megítélésük szerint elég jól elsajátították a szakmát (a gyakorlati helyszín szerint) (%)



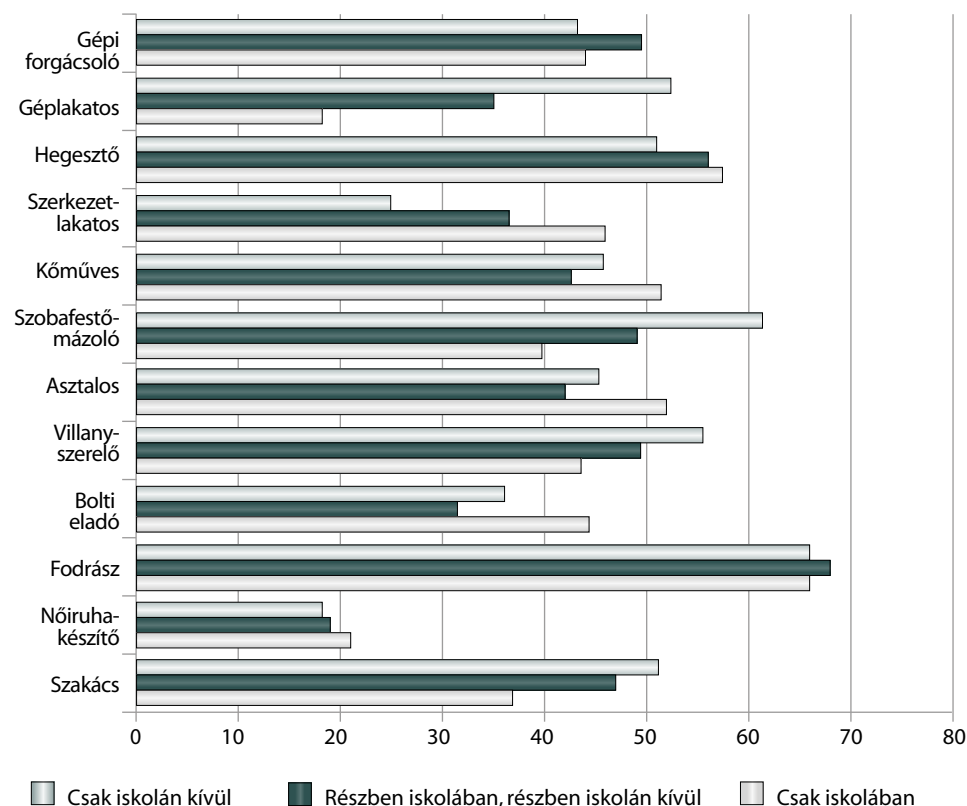
Gyakorlati helyszín és szakmai identitás

A szakmai identitás erősségének mérésére létrehoztunk egy indexet. Pozitívabb a szakmai identitás: ha valaki szívesen ajánlja szakmáját barátjának, rokonának; ha most kellene döntenie, ismét ezt a szakmát választaná; aki már eredetileg is maga döntött a szakma mellett; illetve, aki jobban szereti szakmáját, mint egy éve. A legerősebb magyarázó erővel két kérdésre adott választ ruháztunk fel. Nem rendelkezhet pozitív szakmai identitással az a diák, aki végzősként nem a jelenleg tanult szakmáját választaná újra, sem az, aki nem ajánlaná szívesen szakmáját rokonainak, ismerőseinek.

Megvizsgáltuk, hogy az egyes szakmákban kik rendelkeznek inkább pozitív, és kik inkább negatív szakmai identitással: azok, akik iskolában voltak a szakmai gyakorlatuk során, vagy azok, akik részben vagy teljesen iskolán kívül végezték azt. Külön elemeztük az érettségivel rendelkezőket (6. ábra).

6. ábra

Pozitív szakmai identitással rendelkezők aránya a gyakorlati képzés helyszíne szerint (érettségivel nem rendelkezők esetében) (%)



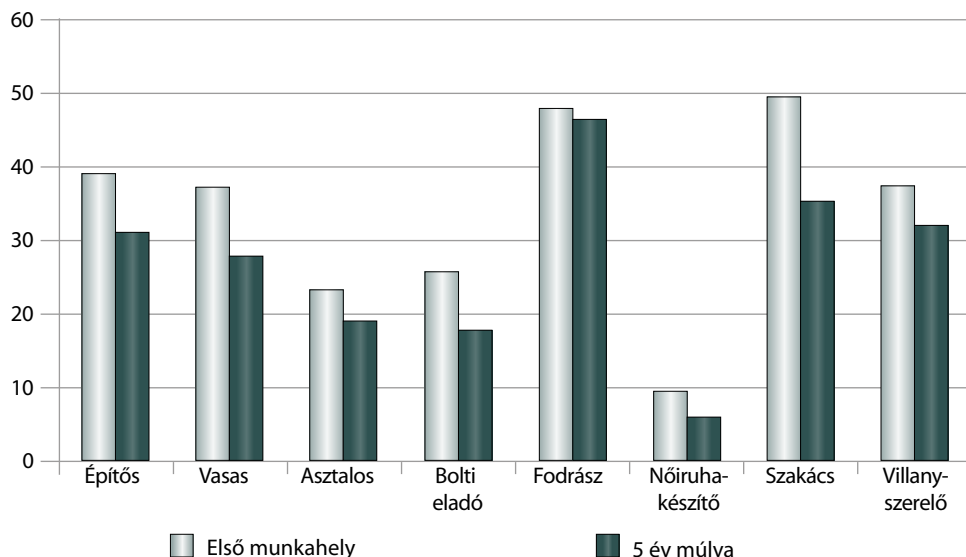
A gyakorlati helyszíntől függetlenül a legmagasabb arányban a fodrásztanulókat jellemzi pozitív szakmai identitás. Egyetlen szakma, a szobafestő kivételével, ahol a vállalkozónál gyakorló szobafestők pozitívabb szakmai identitással rendelkeznek, nincs szignifikáns kapcsolat a szakmai gyakorlat helyszíne és a szakmai identitás erőssége között. Összességében tehát elmondhatjuk, hogy a gyakorlati helynek nincs érdemi hatása a szakmai identitás mértékére, az más tényezőktől függ.

A szakmában maradás és a pályaelhagyás valószínűsége a gyakorlati helyszín függvényében

A fiatalokat megkérdeztük arról, hogy első munkahelyüknek, illetve öt év múlva a munkahelyüknek szerintük lesz-e köze a tanult szakmához. A válaszok elég jól mutatják, hogy milyen mértékben valószínűsítik-tervezik a pályán maradást és a pályaelhagyást, függetlenül attól, hogy a korlátozottnak ítélt lehetőségek, vagy egyéb okok miatt akarnak-e váltani. Szignifikáns kapcsolat a gyakorlati helyszín és a pályán maradás között a vizsgált csoportok esetében nem mutatkozott, szinte egyik vizsgált kategóriában sem. A hipotézisünk eredetileg az volt, hogy azok a diákok, akik gazdálkodó szervezetnél voltak a gyakorlati oktatás során, nagyobb arányban gondolják úgy, hogy az iskola befejezése után és öt év múlva is a tanult szakmájukban fognak majd dolgozni. Ez a feltételezésünk nem állja meg a helyét. Egyedül a szakács diákok esetében beszélhetünk ilyen – statisztikai értelemben is érvényes – összefüggésről mind az első, mind az öt évvel későbbi munkahely kapcsán (7. ábra).

7. ábra

Munkahelyének biztosan lesz köze a most tanult szakmájához? (%)



Érdemes megnézni, hogy szakmacsoportonként milyen válaszarányokat találunk. Majdnem minden esetben igaz az, hogy – bár a különbség csekély és statisztikai értelemben nem szignifikáns – azok a diákok, akik részben vagy mindkét évben az iskolán kívül voltak a szakmai gyakorlati képzés során, nagyobb arányban választották azt, hogy első munkahelyüknek köze lesz a most tanult szakmájukhoz, mint a csak az iskolán belül gyakorlatozók. Ez alól kivétel a bolti eladónak tanulók csoportja. Esetükben a csak az iskolai tanműhelyben oktattak közel fele válaszolta azt, hogy első munkahelyének köze lesz a most tanult szakmájához, míg azok esetében, akik részben vagy csak iskolán kívül voltak gyakorlaton, csak a diákok negyede válaszolt ugyanígy.

A fodrász diákok valamennyi hiányszakma tanulóihoz képest nagyobb arányban gondolják úgy, hogy az iskola után és öt év múlva is tanult szakmájukban fognak dolgozni, mindkét esetben a válaszadók közel fele. Akik az első és az utolsó évben is vállalkozónál voltak, azoknak 60%-a gondolja, hogy első munkahelyén fodrászként dolgozik majd, míg a csak az iskolában, vagy részben az iskolán kívül gyakorlaton lévők 40%-a gondolja, hogy az első munkahelyének köze lesz a fodrász szakmához.

Viszonylag magas arányokat találunk még a szakács diákok válaszai között. A nőruha-készítő szakmát tanulók gyakorlati helytől függetlenül, nagyon kis arányban választották azt, hogy első munkahelyüknek köze lesz a ruhakészítéshez, kevesebb mint a diákok 10%-a. Még kevesebben gondolják úgy, hogy öt év múlva is a szakmában fognak dolgozni, a fiatalok 5,3%-a. Ennek a szakmának a megtartó ereje minimális, kérdés, van-e a képzésnek így értelme?

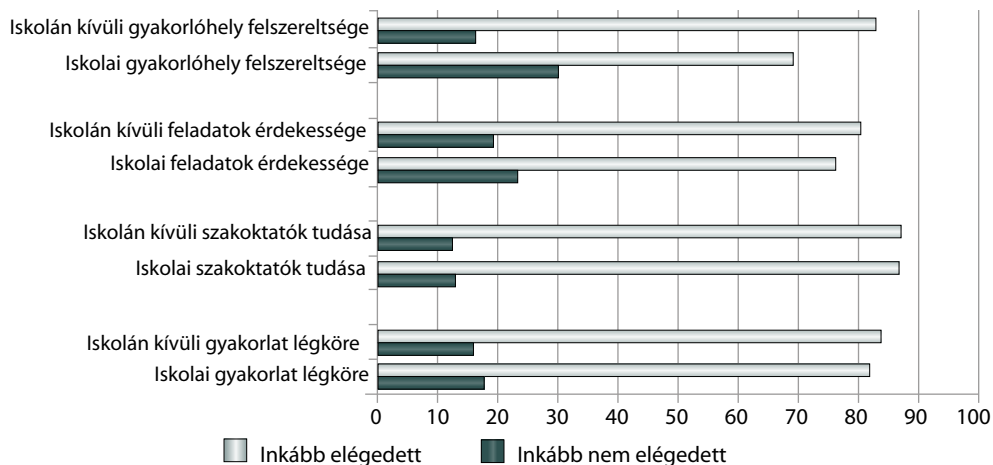
Ugyanakkor a diákok munkaerő-piaci várakozása minden vizsgált kategóriában szignifikáns kapcsolatot mutat azzal, hogy mennyire szeretik választott szakmájukat, illetve azzal, hogy megítélésük szerint azt mennyire sikerült elsajátítaniuk a szakiskolai képzés során. A szakmájukat szerető diákok optimistábban ítélik meg a munkaerő-piaci esélyeiket az iskola befejezése után. Mind a hiányszakmát tanulókra, mind a fodrász diákokra igaz, hogy a külső gyakorlati helyszín és a tanulószerződés megléte a végzés évében, növeli annak reményét, hogy a szakmunkásvizsgát követően el fognak majd tudni helyezkedni adott szakmájukban.

Gyakorlati helyszínnel való elégedettség vizsgálata

A hiányszakmát tanuló diákok összességében elégedettek a gyakorlati helyszínnel, akár iskolán belül, akár azon kívül van a gyakorlati helyük. Egyedül a külső gyakorlati helyek felszereltségét ítélik lényegesen jobbnak, mint az iskolait, a többi vizsgált dimenzió – a gyakorlat légköre, a kapott feladatok érdekessége, a szakoktatók felkészültsége – tekintetében nincs érdemi különbség, bár a vállalati gyakorlóléhelyek egy kicsivel pozitívabb képben tűnnek fel (8. ábra).

8. ábra

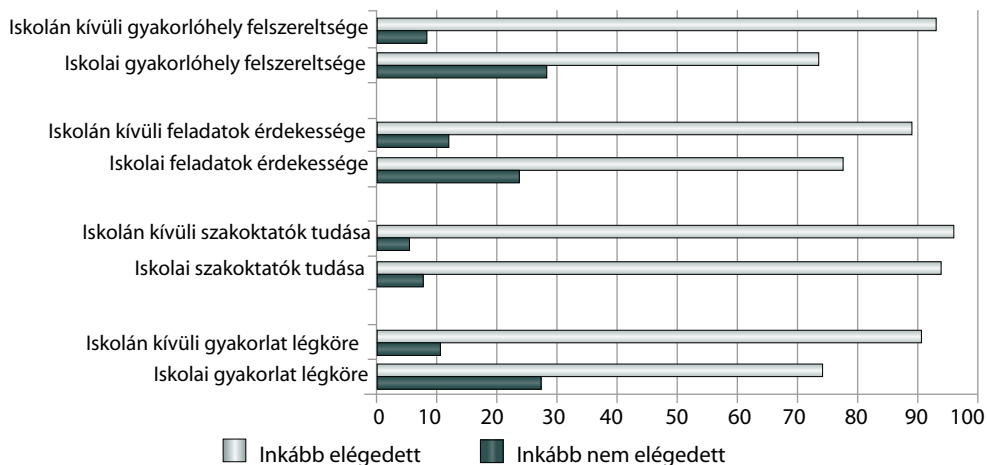
A hiányszakmát tanuló diákok véleménye az iskolai és iskolán kívüli képzőhelyről (%)



A fodrász szakmát tanulók (9. ábra) esetében már nagyobb eltéréseket találhatunk az iskolai és iskolán kívüli gyakorlóhely osztályozása során. A szakoktatókkal ők is maximálisan elégedettek, de a hiányszakmát tanulókkal ellentétben a felszereltségen túl a vállalkozónál zajló gyakorlat légkörét és az ott kapott feladatok érdekességét is jóval magasabbra értékeli az iskolában folyó gyakorlaténál. A bolti eladók elégedettsége is magas fokú, a felszereltséget ők is jobbnak látják a külső gyakorlati helyszíneken, a többi tényezőben nincs érdemi különbség a megítélésben.

9. ábra

A fodrász szakmát tanuló diákok véleménye az iskolai és iskolán kívüli képzőhelyről (%)



Választ kerestünk arra a kérdésre is, hogy vajon mutatkozik-e összefüggés a szakma szeretete és a gyakorlati hely között. A gyakorlóhellyel való elégedettség vizsgálata során kapott eredmények alapján arra számítottunk, hogy ha nem is nagy különbséggel, de azok szeretik jobban a szakmájukat, akik külső helyen voltak a szakmai gyakorlati képzés során. A vizsgált szakmák többségében nem mutatható ki szignifikáns összefüggés a szakma szeretete és a gyakorlati hely között. Ez alól három szakma jelent kivételt. Szignifikáns összefüggés van a két változó között az asztalos, a bolti eladó és a fodrász szakma esetében. Jobban szeretik szakmájukat az asztalosnak és a bolti eladónak tanuló diákok, abban az esetben, ha elsősként és végzősként is az iskolán belül gyakorlatoztak; ezzel szemben a fodrász szakma diákjai inkább mondták azt, hogy szeretik a szakmájukat, amennyiben a két vizsgált évben csak külső képzőhelyen voltak gyakorlati oktatás során. Legkevésbé a nőruha-készítők szeretik szakmájukat, a gyakorlati helytől függetlenül.



Mártonfi György

A felmérés néhány tanulsága

Felmérésünk segített jobban megismerni a végzős szakiskolásokat. A korábbinál sokkal differenciáltabb képpel rendelkezünk arról, hogy a végzősök honnan jönnek és hová tartanak, azaz társadalmi hátterükről és aspirációikról, ezek összefüggéseiről. E két dimenzióról gyakran megfelelkeznek azok, akiknek látókörében csupán a szakképesítés és a munkakör van, ezt próbálják „Excel táblákban összehangolni”, de az Excel-cellák mögött megbújó emberek szándékaival, döntéseivel nem kalkulálnak, azokat nem is ismerik. Pedig a munkaerő-piaci reálfolyamatokat a piaci hatások és adminisztratív kényszerek mellett a társadalmi helyzet által befolyásolt, az egyének megfontolásai után meghozott döntések ezreinek eredője is befolyásolja, amelyek teljesen átírhatják – sokszor át is írják – a munkaerő-tervező logika által elképzelt folyamatokat. Az egyéni döntések szabadságfoka még a diktatúrákban is jelentős, az elképzelt forgatókönyveket alapjában felforgató – ezt a Kádár-korszak munkaerőpiacának ismeretében nyugodtan elmondhatjuk –, nemhogy a kiterjedt egyéni szabadságjogok, a munkaerő uniós környezetben is szabad mozgásának idején.

Sajnos a fiatalok tényleges munkaerő-piaci mozgásának a követése egy elegendően nagy és egzakt mintán olyan költségeket igényelt volna, amelyek a mostani kutatás számára nem álltak rendelkezésre. A lassan talán elinduló szakképzési pályakövető rendszer is csak korlátozottan lesz majd képes információt szolgáltatni a végzettekről. Főleg arról lesznek majd információink ugyanis, hogy éppen hol vannak, mit csinálnak a végzetek, de nagyon keveset fog elárulni arról, hogy miért. Márpedig ez a sokszereplős, sokdimenziós társadalmi térben zajló társasjáték e nélkül nem érthető meg. Aki erről nem tud semmit, az hajlamos lesz olyan leegyszerűsített – és hatásaiban káros – választ adni, hogy amiből kevés van, abból többet kell képezni, és ahova nem akarnak menni a fiatalok, oda – esetleg leplezett – adminisztratív kényszerrel vagy egyéb módon kell őket terelni. Aztán meglepődik majd, hogy mégsem jelenik meg az elvárt mennyiségű és minőségű munkaerő többlet ott, ahol szeretné. Gondoljunk csak az elmúlt évtizedekben százezres számban kiképzett fiatal és középkorú polgártársunkra, akiknek hiányszakmákról szóló oklevél lapul a fiókjában, de ma más szakmában dolgozik, szakképzettséget nem igénylő munkát végez, munkanélküli vagy inaktív. Minden felsorolt kategóriában tömegek vannak, de hogy miért, azt mintha nem is akarnánk megtudni. Márpedig ezzel annak esélyét is csökkentjük, hogy kisebb hiányt észleljenek a munkáltatók.



A felmérés, amelyről beszámoltunk, egy kis hozzájárulás tudatlanságunk csökkentéséhez. Bár nem a végzettség munkaerő-piaci mozgását és munkaerő-piaci helyzetükre való reflektálását, ezzel kapcsolatos véleményüket mértük, hanem végzés előtti pályájukat és szándékaikat, de azt gondoljuk, hogy a végzés előtt egy-két hónappal már elég pontos – persze a későbbiek során is folyamatosan módosuló – elképzeléseik vannak arról, mi fog velük történni. De legalábbis arról, hogy mit szeretnének, ha történne velük, mik a – határozott vagy sokszor

még bizonytalan – céljai. A továbbtanulási és foglalkoztatási helyzetre vonatkozó adatok egyébként rendkívül hasonlóak azon felmérések eredményeihez¹, amelyek a végzettség tanulmányairól, munkaerő-piaci státuszáról tudósítanak – persze a költségkorlátok miatt szintén nem kis hibahatárral –, igazolva, hogy a végzés előtti pillanatokban az érdemi döntések általában már megszülettek, csupán a munkaerőpiac korlátozott, és előre pontosan nem is felmérhető fogadókészsége miatti kényszerek módosítják az összképet. Nem véletlen, hogy egyetlen ponton van jelentős eltérés a mért-becsült tényadatok és a végzős diákok szándékai között: a munkanélküliség veszélyét nagymértékben alábecsülik a fiatalok, ebben a tekintetben inkább optimisták, mint realisták, de azt is mondhatjuk, hogy megtévesztik őket azok a sommás, de összességében alaptalan vélekedések, hogy a hiányszakmában könnyű elhelyezkedni. Alig néhány százalékuk kalkulál munkanélküliséggel, miközben a hiányszakmákban végzettségűek közül az elhelyezkedni szándékozóknak mintegy fele tapasztalja meg a munkanélküliséget az első egy-két évben, és 8 hónappal végzés után is még több mint negyede van munka nélkül, a nem hiányszakmákban végzettségűekhez hasonló arányban.

1 Lásd többek között a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság- és Vállalkozáselemző Intézetének (MKIK GVI) évente végzett, honlapjukon elérhető tanulói felméréseit (www.gvi.hu), valamint két felmérést, amelyek ugyancsak a TÁMOP 3.1.1 21. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) program keretében születtek. Ezek egyike a Tomasz Gábor által vezetett, 7.1.6-os elemi projekt (A tanulás és a munka világa közötti átmenet vizsgálata tanulói pályakövetéssel), melyben három éve végzett szakiskolások és szakközépiskolások töltötték ki postai úton eljuttatott kérdőívet. A másik a Mártonfi György által vezetett 6.1.1-es, *Elhelyezkedési esélyek* című kutatás 2009 novemberében, szakképző intézmények vezetői körében végzett kérdőíves vizsgálata, ahol az intézményvezetők becslések adnak tájékoztatást a végzettségű sorsáról. Itt is érdemes megemlíteni, hogy a becslések adatai nagyon pontosan egybeesnek a mért adatokkal. Erről lásd az OFI honlapján elérhető *Intézményi és helyi pályakövetés a szakképzésben* című kiadványt.

A felmérés eredményeit itt nem foglaljuk össze, hanem néhány fontos, újszerű, de a szakmai közbeszédben gyakran elhanyagolt-elfeledett, esetleg csak kevesek által ismert tényre hívjuk fel a figyelmet. Közhely például, hogy a szakiskolába „maradékelt” alapján kerülnek a fiatalok, többségük saját választása alapján nem itt tanulna. Ezt nem csak az támasztja alá, hogy sokan középiskolából kerülnek a szakiskolába, illetve sokan nem első helyen kerültek az adott iskolába, és csak minden második diák tanulja azt a szakmát, amit eredetileg szeretett volna, de az is, hogy a végzősöknek még több mint fele „kacérkodik” az érettségi megszerzésének gondolatával.² Negyedük-harmaduk rögtön a szakmunkásvizsga után be is iratkozik egy érettségihez vezető programra, sokan pedig későbbi életútjuk során teszik ezt.

Ugyancsak a maradékelvvel kapcsolatban érdemes arra is odafigyelni, hogy a szakiskola mást jelent a fiúk és a lányok számára, nemek szerint más társadalmi réteget iskoláz be. Ha meggondoljuk, hogy – a középfokon tanulók nagyjából 2%-át, nemek szerint viszonylag kiegyensúlyozott arányban beiskolázó speciális szakiskolákat most figyelmen kívül hagyjuk – a középfokon tanulók előképzettség szerinti legalsó rétege kerül így vagy úgy a szakiskolába, de közöttük majdnem kétszer annyi a fiú, mint a lány, akkor könnyű megbecsülni, hogy a lányok teljesítmény szerinti alsó kb. 20%-a, míg a fiúknak mintegy 35-40%-a kerül szakiskolába. Mivel a teljesítmény nagyon erősen összefügg a szociális háttérrel, ezért a lányok átlagos háttere és teljesítménye is relatíve rosszabb társadalmi pozícióról árulkodik. Ezt egyébként nagyon jól mutatja az a generációk közötti mobilitást elemző tanulmány, amely szerint a fiúknak csak 20%-ára igaz, hogy iskolai végzettségüket tekintve magasabb társadalmi státuszt érnek el a szakiskola elvégzésével, mint azonos nemű szüleik, addig a lányoknál ez az arány kétszeres, 40% körüli, hiszen ők a társadalom még hátrányosabb rétegeiből érkeznek.

A társadalmi mobilitással kapcsolatban még egy fontos megjegyzést teszünk. Ha figyelembe vesszük, hogy a szakiskolai végzettség most átlagosan lényegesen alacsonyabb társadalmi státuszt és rosszabb munkaerő-piaci esélyeket eredményez mint a szülők iskolába járásakor, a késői Kádár-korszakban, akkor a társadalmi státuszukat formálisan megőrzők – a szakmunkás szülők szakmunkás végzettségű gyermekei – tulajdonképpen lefelé mobilaknak tekinthetők, akiknek szülei relatív társadalmi státuszát nem sikerül megőrizniük, ha nem tanulnak tovább. Ők teszik ki a szakiskolát végzettek nagy többségét, a formálisan is lefelé mobilakkal együtt a lányok 60, a fiúk 80%-át. A szakiskola tehát többségében az alulról jövők, és a társadalmi lejtőn további lecsúszás veszélyével fenyegetettek iskolája, ahol az érettségi megszerzésének igénye-reménye sokszor a társadalmi ranglétrán való megkapaszkodás eszköze is. Mindez nemcsak a végzősökről szól, hiszen bár a mintában a képzésből végzés nélkül kimaradtak sokasága már nem szerepelt, de közülük is nyilván csak kevesen sorolhatók a felfelé mobilak közé.

A korábban lemorzsolódókról csak a kilencedik évfolyamos szakiskolások körében folytatott adatgyűjtésekkel való összehasonlításból, valamint a végzősöknek a lemorzsoló-

2 Egy korábbi felmérésünk szerint a kilencedikeseknek még háromnegyede gondolja úgy, hogy vagy a szakiskola elvégzése után közvetlenül, vagy később érettségit szerez. Lásd: Mártonfi György: Egy felmérés és két tanulmányút tapasztalatai, *Szakképzési Szemle*, 2004/4.

dókról közölt információi alapján tájékozódunk. Mindkét relációban van egy-két fontos üzenetünk. A kilencedikesekkel való összehasonlítás egyik legfontosabb eredménye az, hogy akik az általános iskolában évismétlésre buktak, azoknak mintegy 70%-a el sem jut a szakmunkásvizsgáig. Míg ugyanis a 9. évfolyamon a szakiskolások 22%-a jelezte, hogy az általános iskolában bukott évismétlésre, addig a végzősöknek csupán 7%-a. A többiek eltűntek a rendszerből. Az általános iskolában súlyos tanulási kudarcokat elszenvedők számára tehát a jelenlegi szakiskolai környezet nem alkalmas a társadalmi integráció elemi feltételeinek biztosítására, a szakiskolai végzettséghez való eljuttatásra. Az általános iskolai évismétlés olyan erős előrejelzése a későbbi – az iskolarendszeren belül végleges – kudarcnak, amelyet nem volna szabad figyelmen kívül hagyni.

A lemorzsolódásról fontos adalék, hogy a korábban lemorzsolódott 20-30%-on túl a végzősök mintegy ötödének is komolyan megfordult korábban a fejében, hogy végzettség nélkül abbahagyja tanulmányait, sőt, ezt nagyjából az esetek felében családjuk is támogatta volna. És mégis eljutottak a szakmunkásvizsgáig! Ez azt jelenti, hogy bár a szakiskolák jelenlegi erőforrásaikkal, pedagógiai gyakorlatukkal egy jelentős réteget képtelenek a képzésben tartani, ugyanakkor egy nagyon jelentős olyan réteget meg tudnak tartani, és végzettséghez tudnak juttatni, akik az iskola abbahagyásához még otthoni támogatást is élveztek. Ők az iskolai erőfeszítések nélkül nyilván nem jutottak volna idáig, tehát a szakiskolák jelentős kudarcok mellett jelentős sikereket is fel tudnak mutatni. Itt azonban hangsúlyoznánk, hogy ez erőforrásfüggő is, a szakiskoláktól humán erőforrás-állományuk megerősítése nélkül ennél többet elvárni nem lehet. Elsősorban segítő szakemberek, azaz szociálpedagógusok, fejlesztő pedagógusok, gyógypedagógusok, szociális munkások, pszichológusok alkalmazására és az ifjúságvédelmi kapacitás megsokszorozására gondolunk. Szeretnénk visszautalni egy korábbi akciókutatásunkra³, amely azt a becslést eredményezte, hogy a legproblémásabb (építőipari szakcsoportos) szakiskolai kilencedik évfolyamos osztályok mellett működő teljes állású szociálpedagógus munkája nagyjából megfelel azok számát, akik – előreláthatóan – lemorzsolódnak a rendszerből. Ez az oktatási rendszer egészének szintjén sem több ezer főnél, akiket célzottan alkalmazva drasztikusan csökkenthetnénk a lemorzsolódók arányát.

A felmérésben vizsgált 12 szakma közül 4-ben fordultak elő nagy számban lányok és 10-ben fiúk (két szakmában volt jelentős mindkét nem aránya). A teljes szakiskolás populációra is igaz, hogy a lányok sokkal kevesebb szakmából választhatnak, hiszen bár a fiúk által gyakorolt számos szakma – egyes vasas és építőipari szakmák, asztalos, villanszerelő – lányok általi gyakorlása elvileg nem ütközik akadályba, mégis csak szórványosan kezdik meg lánytanulók ezen szakmák tanulását. Ennek megváltozásához kulturális áttörésre volna szükség – hasonlóan az egykori NDK-hoz, ahol gyakori volt a lányok részvétele ezen foglalkozások gyakorlásában –, de ennek semmi jelét nem látjuk. Így viszont tény, hogy nemcsak szakiskolai szakmát, de ehhez társuló előnyöket – például ösztöndíjat – is kínáló hiányszakmákat is alig választhatnak a lányok. 2010-ben a 7 régió által megnevezett 70 hiányszakma között összesen 5 olyan volt (két régióban a szabó – korábban női-

3 Mártonfi György (szerk.): *Szakiskola és hátránykezelés*, Kisebbségkutató Intézet, 2008.

ruha-készítő –, két régióban a szociális gondozó és egy régióban az ápolási asszisztens), amelyet dominánsan lányok választanak. További 4 „koeducált” szakma (két régióban a szakács, egyben-egyben a pék-cukrász és a lótarló és -tenyésztő) volt még hozzáférhető a lányok számára, de ezzel együtt, amíg a fiúk régióként 8-10 ösztöndíjra is jogosító szakmából választhattak, addig a lányoknak egyetlen régióban adatott meg, hogy 3 ösztöndíjas szakmából választhassanak, de két régióban egyet sem választhattak, ezekben csupa fiús szakma került a tízes listára, és a további négy régióban is csak egy vagy kettő. Ez nyilvánvalóan méltánytalan, a lányokra nézve súlyosan diszkriminatív, a hátránnyal indulók egy jelentős csoportja számára további hátrányokat jelent.

Sok szempontból vizsgáltuk az egyes szakmákat tanulók közötti különbségeket, erre minden tanulmányban bőven találunk példákat. A szülők iskolai végzettsége és munkaerő-piaci státusza alapján egy úgynevezett szocio-ökonómiai státusz (SES⁴) indexet is képeztünk, amely jó közelítéssel méri az otthonról hozott hátrányok szintjét. A lányok által tanult négy szakma közül a bolti eladó és a nőiruha-készítő a sor végén található, ezek a tanulók sokkal hátrányosabb társadalmi rétegekből érkeznek, mint a nyolc fiús szakma bármelyikének tanulói. Ez is jelzi – ha önmagában nem is bizonyítja –, hogy a szakiskolás lányok összességében alacsonyabb társadalmi rétegekből érkeznek. A másik két, lányok által is tanult szakmában (fodrász és szakács) a SES-index viszont átlag feletti, azaz a lányok számára ezek keresett szakmáknak minősülnek, míg az előbb említett kettő azoknak jut, akiknek érdemben nincs választásuk.



A fiúknál nem ez a helyzet. A SES-index szerinti különbségek sokkal kisebbek, pontos sorrendet sem mernénk felállítani, minthogy a hibahatár nagyobb, mint a mért különbségek. Ez számunkra arra utal, hogy a fiúknak valós választási lehetősége van sokféle szakma között. Annyi világosan látszik, hogy a bolti eladó fiúk mellett a kőművesek és a hegesztők SES-indexe sorolható a legalacsonyabb kategóriába, a lakatosok és szobafestők családi háttere valamivel szerencsésebb, míg a forgácsolóké, a villanszerelőké, a szakácsoké és az asztalosoké a vizsgált szakmák közül a felső kategóriába sorolható, utóbbiak között csak minimális különbségek vannak. Ez azt is jelenti, hogy a fiúk által tanult hiányszakmák között, bár vannak szignifikáns különbségek, világos presztízshierarchia

4 Az angol Socio-Economic Status elnevezés bevett rövidítése.

nem állítható fel. Annyi kijelenthető, hogy az építőipari szakmák e hierarchia alján vannak, a vasas szakmák presztízse egyértelműen magasabb, bár mindkét szakmacsoport differenciált, továbbá a villanszerelő, az asztalos és a szakács szakmáké a gépészeti szakmáknál is magasabb. A SES-indexről nem független, hogy mely szakmákban mekkora a romák aránya. Ez a kőműveseknél a legmagasabb, legalább 20%, de akár 25-30% is lehet⁵, és jóval átlag fölötti – 11,8% – a bolti eladóknál is, míg a villanszerelőknél csak 2,3%, a forgácsolóknál 3,0%, az asztalosoknál 4,1%.

Nagyon alaposan, sok kérdéssel jártuk körül a szakmaválasztást, ennek az iskolai kudarcokkal való kapcsolatát, a szakmához való viszonyt és a várható pályaelhagyást. Ennek különböző aspektusait több elemzés is érinti. A diákoknak csak nagyjából a fele tanul abban az iskolában, amiben tanulni szeretett volna, és ugyancsak a fele tanulja azt a szakmát, amelyet eredetileg tanulni akart. Az alacsonyabb presztízssű szakmákat átlag alatti arányban, tehát kevesebb mint az azt tanulók fele tanulja saját választás alapján, az átlagnál motiváltabban. A kényszerpályák és a tanulási kudarcok – bukás, lemorzsolódás – világos összefüggést mutatnak. A nem saját választás több tanulási kudarchoz, gyakoribb lemorzsolódáshoz, a szakma alacsonyabb szintű elsajátításához, azaz rosszabb minőségű munkaerőhöz, a szakmához való negatívabb, ellentmondásosabb viszonyhoz vezet, és ilyenkor a pályaelhagyási szándék is magasabb.

Egzakt módon a pályaelhagyási szándékot nem tudjuk mérni, de úgy becsüljük, hogy a diákok mintegy negyede sorolható azok közé, akik – ha a munkaerőpiacon érvényesülnek vele – hűségesek kívánnak maradni tanult szakmájukhoz. Nagyjából minden ötödik-hatodik fiatalról mondható egyértelműen, hogy biztos pályaelhagyó lesz. A többségnél ez még nem dőlt el, bár a végzés után azonnal további tanulmányokat tervezők – a megkérdezettek mintegy 40%-a – többségénél ez valószínűsíthető. A végzés után dolgozni szándékozóknaál – a diákok valamivel több mint felénél – a munkaerőpiac kínálta előnyök, lehetőségek fogják eldönteni, hogy tanult szakmájában fog-e dolgozni valaki, vagy más területen vállal munkát. Ezzel kapcsolatban két fontos adatra hívnánk fel a figyelmet. Az egyik, hogy az adatokból úgy tűnik, a fiatalok mintegy havi 10 ezer forintnyi bérelőnyért már hajlamosak elhagyni tanult szakmájukat, ami – minthogy a hiányszakmákban realizálható jövedelmek kevés kivételtől eltekintve⁶ igen alacsonyak – azt jelenti, hogy ezekből a szakmákból nagy a kiáramlás. A fiatalok az alacsony bérkínálat miatt kevésbé látják ugyanis perspektívát tanult szakmájukban. A másik említésre méltó adat, hogy – hiába nevezik szakmájukat hiányszakmának – csak a fiatalok mintegy 60%-a gondolja úgy, hogy ha akar, munkaszerződéssel is el tud helyezkedni tanult szakmájában, és további 10% el tudna, de megítélése szerint csak feketén. Mintegy 30% akkor sem tudna elhelyezkedni, ha akarna, legalábbis így gondolja. Ők nem hiányt érzékelnek

5 A szülők roma identitását is vizsgáltuk. A végzős szakiskolások 7,9%-a nyilatkozott úgy, hogy szülei a roma/cigány etnikai kisebbséghez tartoznak, de további 14,1% jelölte be azt a felkínált válaszlehetőséget, hogy nem kíván válaszolni. Más adatokkal való összefüggéseket vizsgálva úgy becsüljük, hogy közöttük is legalább egyharmad, azaz további 4-5% roma, de őket az adatbázisban leválogatni, és így a statisztikai számításokba bevonni nem tudtuk.

6 Egyes fémipari szakmákban lokálisan átlag fölötti bérek is elérhetők, de ez is hely- és időfüggő.

tehát, ellentétben a munkáltatókkal. Ezek az arányok meglehetősen hasonlítanak azokhoz az adatokhoz, amelyeket az MKIK GVI említett tanulói felmérései alapján közöltek az intézet kutatói. Ott a 2010-es tanulmányban azt olvashatjuk, hogy 8 hónappal a szakmunkás-bizonyítvány kézhezvétele után az „ügynevezett” hiányszakmákban⁷ végzetteknek legfeljebb az egyharmada dolgozik a szakmájában, és aki dolgozni akar, annak közel 30%-a munkanélküli, azaz ezekben az úgymond keresett szakmákban sem jut munkához. Ráadásul az RFKB-k által közzétett hiányszakma-listát valamennyi régióban domináló építőipari és gépészeti szakmákban a munkanélküliek aránya még az átlagnál is magasabb, 32-36% volt 2009-ben.

A fodrász szakma sajátos helyet tölt be a szakképesítések között, ezért is választottuk kontrollként a vizsgált szakmák közé. A régióknak immár nagyobbik felében „nem támogatott”, azaz beiskolázásában visszaszorított szakma, ezek között az egyetlen nagy létszámú szakmunkás szintű szakma. Pejoratív értelemben „divatszakmának” is nevezik, amelyet állítólag a munkaerő-piaci kereslet figyelembevétele nélkül, „felelőtlenül” választanak a lányok, akik utána tömegesen úgyse tudnak majd elhelyezkedni. Ezen álláspont szerint közpénzen történt képzésük tiszta veszteség a társadalom számára. A fodrásztanulók válaszainak és a témát érintő interjúk elemzése során megállapítottuk, hogy ez a kép – és egyúttal az RFKB-knak az a döntése, hogy a leépítendő szakmák közé sorolják – megalapozatlan. A fodrász tanulók sokkal nagyobb arányban kerültek motiváltan, saját választás alapján a szakmába mint bármely másik vizsgált szakma tanulói, és – nyilván ettől nem függetlenül – eredményesebben is teljesítettek a szakképzésben. Kevesebben morzsolódtak le, jobbak az eredményeik, a szakmát megítélésük szerint nagyobb arányban sajátították el jól, mint a többi szakma diákjai. Ami a sajtóban megjelenő híreknek teljesen ellentmond, a fodrászok a szakácsokat leszámítva valamennyi szakmánál nagyobb arányban remélnék munkát kapni saját szakmájukban. A megkérdezettek átlagosan 34,8%-a mondta azt, hogy első munkahelyének biztosan lesz köze most tanult szakmájához, ezen belül a fodrászok 48,3, a szakácsok 49,5%-a, míg a lakatosoknak csak 29,8, az asztalosoknak 23,0, a kőműveseknek 35,9%-a. Arra a kérdésre, hogy „Ha ennek az iskolának az elvégzése után úgy döntene, hogy munkát vállal, mit gondol, el tudna helyezkedni a szakmájában?” az átlagos 60,4%-nál csak alig kevesebben, 55,8% mondta azt, hogy legalis munkaszerződéssel is kapna munkát. De ha a feketén vállalt munkát is számítjuk – ami a mai Magyarországon sok szakmában a realitás –, akkor összesen 73,4% gondolja úgy a fodrászok között, hogy szakmájában tud dolgozni, ha akar, szemben a többi szakmában kapott átlagosan 69,9%-kal. Ha ehhez hozzávesszük, hogy a fodrász szakképzés – éppen résztvevői motiváltsága miatt – magasabb minőségű, mint sok ipari szakma szakképzése, és hogy a fodrászok a szépség- és divatiparban számos más munkakörben is keresettek, sokan kerülnek például butikokba eladónak, akkor egyáltalán nem tűnik úgy, hogy a végzett fodrászok munkaerő-piaci pozíciója rosszabb lenne, mint a hiányszakmákban

7 Köllő János, az MTA KTI közgazdász kutatója nevezi a hiányszakmákat „ügynevezett” hiányszakmáknak, jelezve, hogy egyáltalán nem egyértelmű, hogy ezekben közgazdasági értelemben nagyobb hiány lenne, mint más szakterületeken. Sőt, bizonyos összehasonlításban kisebb, illetve inkább más hiányokról – általános kompetenciák hiányáról, minőséghiányról, versenyképességi hiányról – van szó.

végzettké. Bévárákozásaik visszafogottak, de a nőiruha-készítőknél és a bolti eladóknál még alacsonyabbak a várható bérek, a szakácsok pedig – ahol a lányok esélyei lényegesen rosszabbak a fiúkénál – ugyan alacsonyabb bérre számítanak, de a szakmában való elhelyezkedés valószínűsége nagyobb náluk. Ha a fodrászképzésből kényszerűen kiszorultak számára elérhető szabóképzéshez vagy bolti eladó képzéshez hasonlítjuk, akkor a fodrászok esélyei meglehetősen jók a munkaerőpiacon. Képzésük az átlagosnál előnyösebb a társadalom számára is, megtérülő beruházás.

Kifejezetten új, az elemzés közben a kutatók számára is meglepetést okozó eredményekre vezetett a szakiskolások és a speciális szakiskolások válaszainak összehasonlítása. Azt tudtuk, hogy a középiskolások és a szakiskolások között a szociális háttér és a munkaerő-piaci esélyek – elhelyezkedés, foglalkozási biztonság, bérek – terén szakadékszerű különbségek vannak (függetlenül attól, hogy egyes sajtóhírek ennek ellenkezőjét állítják). De arra nem számítottunk, hogy a szakiskola és a speciális szakiskola – ahova szakértői bizottságok egyéni vizsgálatokat követően sorolják a fiatalokat – tanulói között ilyen csekélyek a különbségek. Mérhetőek ugyan a különbségek a két tanulói csoport között, de csekélyek.⁸ Alig alacsonyabb a speciális szakiskolások szülei között az érettségizettek aránya, alig magasabb a romák és a munkanélküli szülők aránya, a két csoport otthoni háttere nagyon hasonló. Nagyon hasonlóak a végzés utáni elhelyezkedési szándékok és a vélt esélyek, valamint a béváraozások is. A prognosztizálható pályaelhagyás terén is hasonlóan vélekednek a két intézménytípusba járó fiatalok, és hosszú távú jövőképük is rímel egymásra, egyik sem optimistább a másiknál. Különbség talán abban van, hogy a speciális szakiskolákban valamivel elégedettebbek a fiatalok a helyzetükkel, és közöttük alacsonyabb a lemorzsolódás is. Ezt mi annak tulajdonítjuk, hogy a speciális szakiskolákban rendkívül sok segítő szakember, főleg gyógypedagógus dolgozik, így maga az intézmény missziója is a falai közé járó fiatalok segítésére, társadalmi beilleszkedésének előmozdítására irányul. A szakiskolák sokkal inkább szakképző intézménynek értelmezik magukat, ahol az elsődleges cél a szakma megtanítása. A náluk megjelenő tanulói rétegénél – amely mint láthattuk, minden háttérmutatójában nagyon hasonlít a speciális szakiskolába járókhoz – azonban a szakma elsajátítása fejlesztői, mentori, szociális segítség nélkül gyakran nem vezet formális eredményhez, azaz szakmunkás végzettséghez sem, nemhogy minőségi szakképzéshez. A szakiskolák nagy többségében sem kapacitás, sem elegendő speciális szaktudás nincs ahhoz, hogy a tanulók az általuk kitűzött célt elérjék, és ebben még önértelmezésük is akadályozza őket.

Még egy dogmával le lehet számolni az adatok elemzése után. Megvizsgáltuk ugyanis, hogy az iskolában és az iskolán kívül gyakorlók munkaerő-piaci esélyei hogyan viszonyulnak egymáshoz. Egészen minimális, matematikailag nem is mindig szignifikáns különbségeket mutatnak az adatok azok javára, akik tanulószereződéssel gyakorolnak, mint akik az iskolában vesznek részt gyakorlati oktatásban. Egyáltalán nincs szó arról, hogy akik az iskolában gyakorolnak, azok súlyos hátrányban lennének azokkal szemben, akik tanulószereződéssel a gazdaságban gyakorolnak. Utóbbiak ugyan átlagosan valamivel

8 Lásd erről Papp Gergő tanulmányának megállapításait és beszédes ábráit.

jobban sajátították el szakmájukat saját megítélésük szerint, egy picivel jobbaknak ítélik elhelyezkedési esélyeiket is, de néhány szakmában ez éppen fordítva van. A gyakorlat körülményeit is majdnem azonos mértékben ítélik meg pozitívan a fiatalok, egyedül a külső gyakorlóléhelyek felszereltségét látják lényegesen többen jónak. A fiatalok szeretik a szakképzés gyakorlati foglalkozásait, függetlenül attól, hogy az az iskolában vagy azon kívül folyik. Az a sokszor hallott, differenciálatlan állítás azonban, miszerint az iskolai gyakorlat lényegesen rosszabb, hátrányosabb a diáknak, mint a gazdaság szereplőinél folytatott gyakorlat, nem állja meg a helyét. A kép ennél sokkal árnyaltabb, és inkább az iskola és a gazdaság együttműködésére hívja fel a figyelmet, nem a hangsúly áthelyezésére egyik szereplőről a másikra.

Az itt leírt információk egy részét már korábban is tudtuk, más részét sejtettük, és most újabb adatokkal támasztottuk alá, egy harmadik részét pedig újdonságnak tekinthetjük, amely a szakmai nyilvánosságban eddig nem kapott teret. Ezek „megemésztését”, átgondolását, megvitatását ajánljuk mindazoknak, akik bármilyen felelősséget viselnek a szakképzési rendszerben, hogy a tényekre, a háttér-információkra is érzékenyen gondolhassák át korábbi és még meg nem hozott döntéseiket. Biztosak vagyunk abban, hogy ha ezt megteszik, nem ugyanazokat a döntéseket hozzák meg a jövőben, mint amit ezen információk nélkül hoztak volna, és e korrekciók a legtöbb érdekelt szereplő, de legfőképp egész társadalmunk közössége számára előnyösek lesznek.





Értelmezések, viták

Klein Balázs

Pontosítás

A 2012-es magyar irodalom érettségi szövegértési feladatsorának adatelemzése¹

A 2012-es középszintű magyar nyelv és irodalom érettségi feladatok javítókulcsa miatt polémia alakult ki a sajtóban a Magyartanárok Egyesülete és a tételkészítő bizottság között.² Vizsgálatunkban mintegy 250 kitöltött érettségi feladatsor statisztikai feldolgozása alapján azt találtuk, hogy a Magyartanárok Egyesületének észrevételei statisztikailag megalapozottak voltak, és azok figyelembevételével (az egyébként alapvetően jó javítókulcs) még jobb lehetett volna. A magyartanárok észrevételeit azonban a központi javítókulcs végül nem vette figyelembe, és ezért az intézmények egy része saját – nem hivatalos – kulcs alapján végezte a feladatsorok javítását. Ez a javítási technika az egyes intézményeken belül igazságosabbá tette az eredményeket, ugyanakkor az így megnövekedett pontszámok jelentősen előnyösebb helyzetbe hozták a „kreatív” pontozást alkalmazó intézmények diákjait, a központi kulcsot szigorúan követő intézmények diákjaival szemben. Mivel az érettségi eredmények tételes statisztikai feldolgozása tudomásunk szerint korábban nem történt meg, ezért ez a vizsgálat elsőként szembesíti az érintetteket az adatokkal.

¹ Ez a cikk mindenféle intézményi támogatás nélkül, kizárólag önkéntes munkából jött létre. Köszönöm elsősorban Horváth Andrásnak, hogy biztatott a cikk megírására, kigyűjtötte az elektronikus sajtó hivatkozásait, oroszlánrészt vállalt az adatbevitelből, és folyamatosan segített a tanácsaival. Nélküle nem jött volna létre ez a cikk.

Köszönöm továbbá azoknak a tanároknak a segítségét, akik lehetővé tették, hogy hozzáférjünk az adatokhoz. Ez bátor, felelősségteljes döntés volt a részükről, amivel személy szerint semmit sem nyerhettek, ám (az adatok ismeretében) sokat kockáztattak. A vizsgálatban részt vevő intézmények nevének elhallgatásával elsősorban őket szeretnénk védeni.

Elöljáróban

A Magyar tanárok Egyesülete és a tételkészítő bizottság közötti vita során A Magyar tanárok Egyesülete konkrétan azt javasolta, hogy

- az 1-es feladatcsoportban ne csak tökéletes megoldásért érdemljenek maximális pontot, hanem az egyes időbeli viszonyok felismeréséért is járhasson részpontszám,
- az 5-ös feladatcsoportban legyen több jó megoldás, és
- a 10-es feladatcsoportban legyen alternatív megoldás is.

A kifogások hatására a központi javítókulcs nem változott.

Az adatbevitel ellenőrzése során – meglepetésünkre – azt találtuk, hogy az általunk vizsgált három intézmény közül kettőben a tanárok a központilag megadott javítókulcs-tól szisztematikusan eltérő módon javították a feladatsorokat. Erre a továbbiakban még többször visszatérünk.

Munkahipotéziseink

1. A tanárok jól azonosították a problematikus feladatokat

- a. A tanároknak a javítókulccsal kapcsolatos, a médiában hangoztatott kifogásaik statisztikailag is azonosítható problémákra mutatnak rá.
- b. A megoldókulcstól való eltéréssel a tanárok a megoldókulccsal való egyet nem értésüket fejezték ki. Összefüggés van az egyes feladatok pszichometriai minősége és aközött, hogy a tanárok mennyiben használtak a központitól eltérő kulcsot.

2. A tanárok által helyesnek tartott javítási módszer javított volna a feladatsor minőségén

- a. A tanárok által javasolt javítási mód segítségével az érettségi feladatsor statisztikai mutatói javultak volna.
- b. A tanárok a központitól eltérő, „kurucos” javításukkal jobb pszichometriai minőségű itemeket állítottak elő.

-
- 2 http://koronascimer.blog.hu/2012/05/08/hibas_a_magyar_erettsegi_es_a_javitokulcsa
http://eduline.hu/erettsegi_felveteli/2012/5/7/Magyar_nyelv_es_irodalom_erettsegi_2012_fel_SG5EKM
<http://www.hir24.hu/belfold/2012/05/07/a-magyarerettsegi-megoldasai/>
http://index.hu/belfold/2012/05/09/a_hires_irok_nem_mertek_igy_mi_erettsegiztunk_le_magyarbol/
<http://www.fovarosi-hirhatar.hu/hir/nem-modosit-az-oktatasi-hivatal-2012-magyar-erettsegi>
http://index.hu/belfold/2012/05/11/hibas_a_magyarerettsegi_javitokulcsa/
<http://www.fovarosi-hirhatar.hu/hir/a-magyartanarok-egyesulete-felszolitotta-az-oktatasi-hivatalta-a-valtoztatásra-magyar-erettsegi-2012>
<http://www.oh.gov.hu/magyar-nyelv-irodalom-120516>

Az adatok

2012 októberében és novemberében 3 középiskolában összesen **246 szövegértési feladatsor** adatait vittük számítógépre statisztikai feldolgozás céljából, név, vagy bármilyen más személyes azonosító adat nélkül.

A feladatsor adatai

Bevitt adatok

Az adatbevitel során a szövegértési feladatsorok minden feladatát feldolgoztuk. Az egyes feladatokat a feladatcsoport számával és a feladatnak azon belül elfoglalt helyével jelöltük (pl. **i_01_2** – az első feladatcsoport második feladata).

Az adatbevitel során számítógépre vittük:

- a feleletválasztásos feladatokban a ténylegesen kapott válaszokat (ilyen feladatcsoportok voltak a következők: i_01, i_05, i_07, i_10);
- a szabad szöveges feladatokban a pontozó tanár által adott helyes/helytelen értékelést (ilyen feladatcsoportok voltak a következők: i_02, i_03, i_04, i_06, i_08, i_09);
- a pontozó tanárok által a feladatcsoportokra adott összpontszámokat. Ezeket a következőképpen jelöltük: pl. **i_01_GM**. Ebben a jelölésben a változónév második tagja a feladatcsoportot, harmadik tagja pedig azt mutatja, hogy a pontszám kiszámolása **manuálisan** történt.

Számolt adatok

A bevitt adatokból kiszámoltuk az egyes feladatcsoportokra a kulcs mechanikus alkalmazásával kapott pontszámokat is. Ezeket a következőképpen jelöltük: pl. **i_01_GA**. Ebben a jelölésben a változónév második tagja a feladatcsoportot, harmadik tagja pedig azt mutatja, hogy a pontszám kiszámolása **automatikusan** történt.

Háttéradatok

Az iskolák

Az adatokat három budapesti iskolából gyűjtöttük. Az iskolák kiválasztásának szempontja mindössze az volt, hogy mely intézményben volt olyan ismeretségünk, ami miatt az intézmény hozzáférést engedett nekünk az adatokhoz. Az intézmények számára anonimitást ígértünk, ezért a tanulmányban csak a, b, c betűvel jelöljük őket, és a nehezebb azonosíthatóság végett a minta nagyságát is csak enyhén torzítva adjuk meg (ezért az összegük is enyhén eltér a fent említett 246-os elemszámtól).

1. Iskola „a”. Típusa: szakközépiskola. Minta nagysága: **51**. Feldolgozottság: minden 2012-es feladatlap.

2. Iskola „b”. Típusa: gimnázium. Minta nagysága: **116**. Feldolgozottság: minden 2012-es feladatlap.
3. Iskola „c”. Típusa: gimnázium. Minta nagysága: **82**. Feldolgozottság: 3 osztály feladatlapjai.

Az elemzés során fel nem használt háttéradatok

Az adatbevitel során jelöltük az egyes osztályokat, illetve az adatbevivő személyét, de ezeket az adatokat az adatfeldolgozás során nem használtuk.

Az eredmények

Az eredmények feldolgozásakor elsősorban a feladatsornak mint mérőeszköznek a **statistikai** minőségére voltunk kíváncsiak, és számos más – érdekes, de a kérdéskörhöz szorosan nem kapcsolódó – kérdést nem vizsgáltunk.

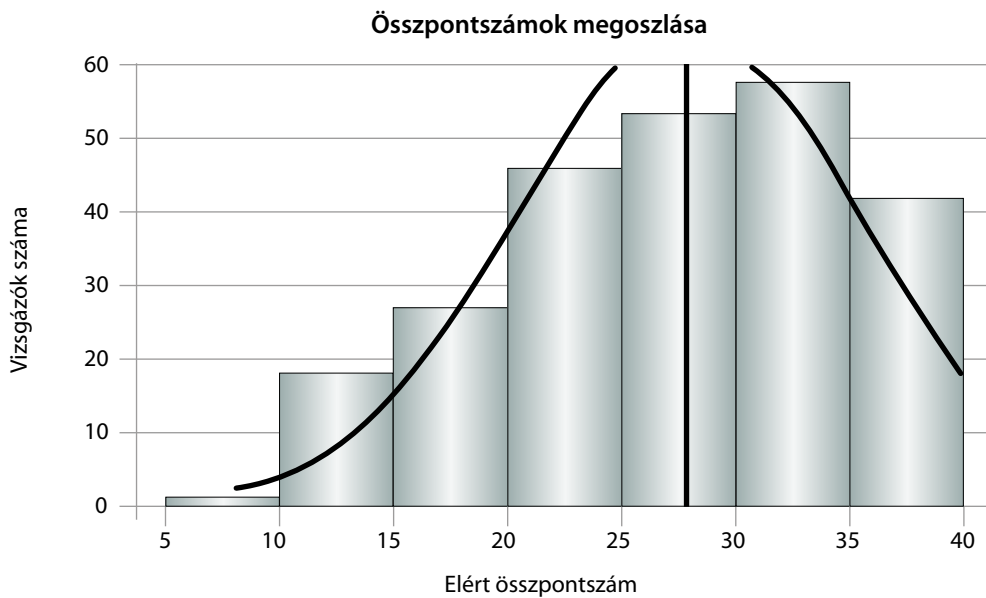
E munkában nem végeztük el a statisztikai mutatóknak a feladatok tartalmával és logikájával történő egybevetését, ami kimutathatná, hogy milyen **tartalmi és logikai okai** lehetnek az adott statisztikai mutatók kialakulásának, és hozzásegíthetne minket ahhoz, hogy egy következő alkalommal jobb eszközt készítsünk. Ez a lépés egy pszichometriai mérőeszköz kipróbálásának, bemérésének és fejlesztésének elengedhetetlen része lenne – jelen munkánk kereteit azonban meghaladja. Ebben a munkánkban igyekszünk a statisztika adta keretek között maradni és ezért következtetéseink is inkább leíró jellegűek.

A vizsgálat során a manuálisan és az automatikusan számított pontszámok között jelentős (erősen szignifikáns) eltérést tapasztaltunk, amiről a továbbiakban még többször esik majd szó. Nyilván felmerül a kérdés, hogy ez hogyan fordulhatott elő, és általában milyen visszajelzések érkeztek a feladatsor javításával kapcsolatban a **vizsgaelnököktől**. Jelen munkánkban ezzel a kérdéskörrel nem foglalkozunk. Ahol külön nem említjük, e tanulmányban az automatikusan számolt pontszámokat adjuk meg.

Az összpontszám

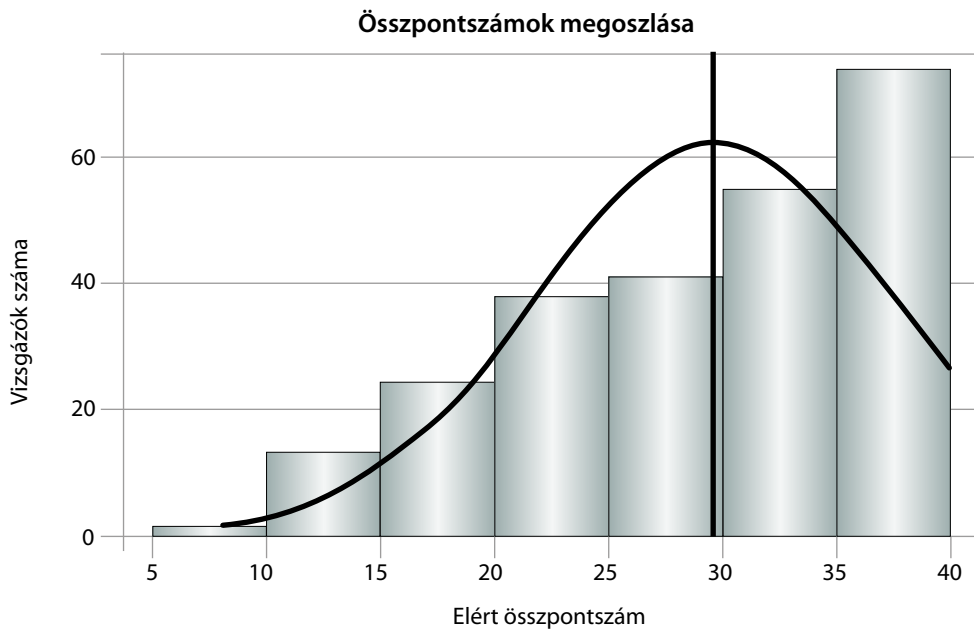
Az automatikusan számolt összpontszámok megoszlása

Az átlag **27,68**. Az eloszlás a normál eloszláshoz képest (szignifikánsan) jobbra ferde, ami arra utal, hogy az általunk vizsgált tanulók számára a feladatsor túl könnyű volt. Az elérhető maximális pontszám 40 volt, így a tanulók átlagosan az elérhető pontszám kb. 70%-át szerezték meg. Ebből következik, hogy a feladatsor kevésbé volt képes különbséget tenni az általunk vizsgált, jól teljesítő vizsgázók között.



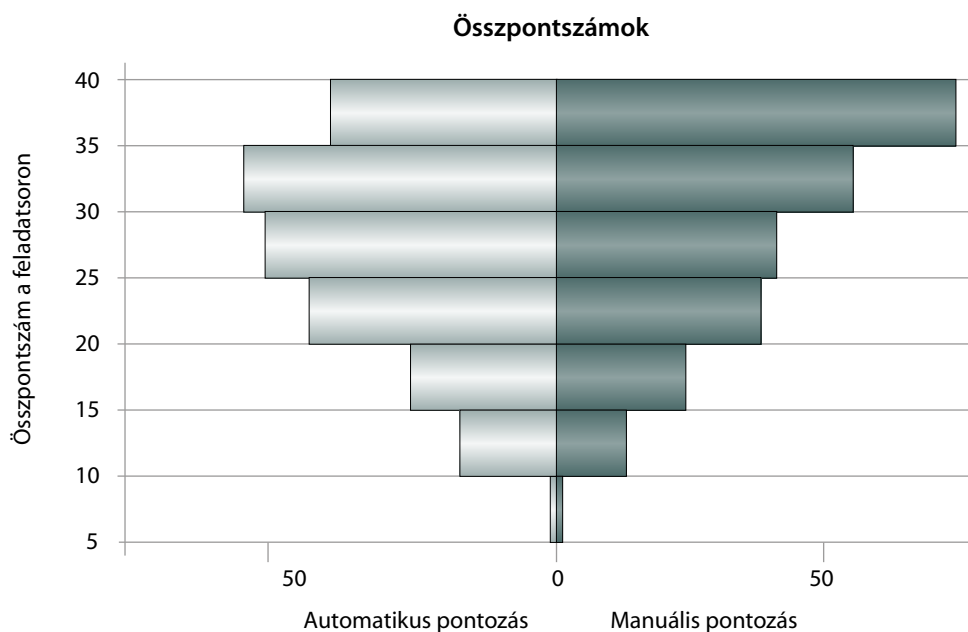
A tanárok által adott összpontszámok megoszlása

Az átlag **29,62**. Az eloszlás még az automatikusan számolt pontszámoknál is erősebben jobbra ferde.



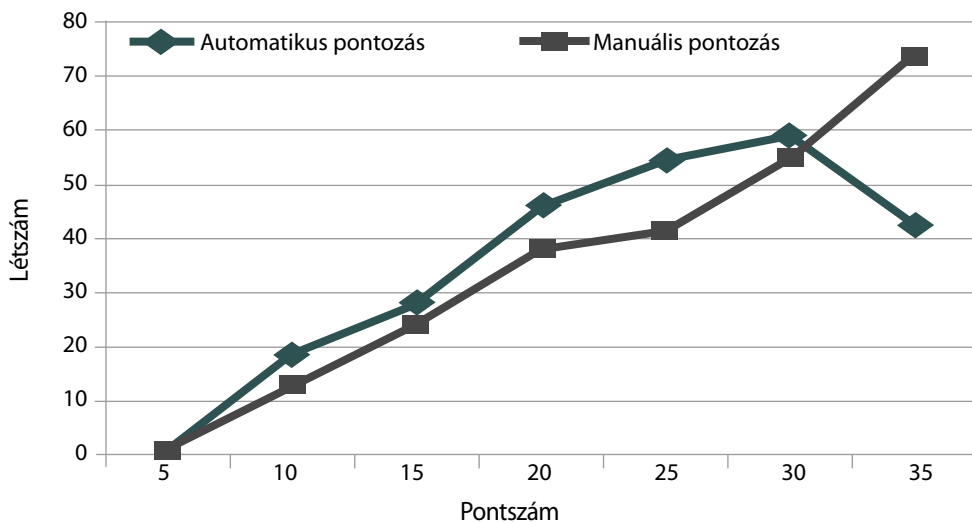
Az automatikus és a manuális pontozás összehasonlítása

A következő ábra mutatja a kétfajta pontozás összehasonlítását. Az ábrán jól látható, hogy a manuális pontozás (szignifikánsan) magasabb összpontszámokat eredményezett.



Az egyes kategóriák létszámát megfigyelve jól látszik az is, hogy manuális pontozás esetén leginkább a nagyon magas (35-40 pont) pontszámot elérők száma növekedett.

Pontszám	Automatikus pontozás	Manuális pontozás	Különbség
35	42	74	32
30	58	55	-3
25	54	41	-13
20	46	38	-8
15	27	24	-3
10	18	13	-5
5	1	1	0



Összességében megállapíthatjuk tehát, hogy a tanárok számos esetben **nem a hivatalos pontozókulcs szerint pontoztak**. Az eltérés nem véletlenszerű (nem hiba történt), hanem látható, hogy a tanárok által követett pontozási módszer következtében a nagyon magas pontszámot elérők létszáma jelentősen megnőtt, és ez szignifikáns pontszám-növekedést eredményezett.

A tanári pontozás következményei

Ahogy azt korábban megállapítottuk, a tanári pontozás és az automatikus pontozás közötti eltérés nem véletlen hiba eredménye, ezért különösen érdekes megvizsgálni, hogy ez az eltérés hogyan jelentkezik az egyes intézményekben és az egyes feladatokban.

Intézmények szerinti eltérések a tanári pontozásban

Míg az „a” középiskolában nem találtunk eltérést a mechanikusan számolt kulcstól, addig a „b” és „c” középiskolákban a tanári pontozás átlagosan **2-3 ponttal magasabb** összpontszámot eredményezett. (Ez azt jelenti, hogy a tanári pontozás miatt mind a „b”, mind a „c” iskolában szignifikánsan több pontot kaptak az érettségizők, mint az „a” középiskolában; a „b” és „c” iskolák közötti ilyen típusú eltérés nem szignifikáns.)

Tudjuk, hogy az „a” iskola típusa szakközépiskola, míg a „b” és „c” iskolák gimnáziumok. Látható, hogy a „b” és „c” iskolákban érettségizők jobban jártak a tanári pontozással, mint az „a” iskolába járók (akiknek ez nem jelentett plusz pontokat). Érdekes

lenne megvizsgálni, hogy az iskola típusa és a tanári pontozásból adódó eltérés általában is összefügg-e, de erre az általunk gyűjtött minta mérete nem alkalmas.

Leszögezhetjük tehát, hogy az egyes középiskolák pontozó tanárai különböző mértékben függetlenítették magukat a központilag megadott értékelő kulcstól.

Feladatonkénti eltérések a tanári pontozásban

Mivel az előzőekben megállapítottuk, hogy az „a” iskolában a tanárok szigorúan követték a központilag megadott megoldókulcsot, és így nincs eltérés a tanári pontozás következményeként, ezért e pont elemzésében csak a „b” és „c” iskolákból származó eredményeket használjuk fel.

A vizsgált feladatcsoportok közül a tanári pontozás a következő feladatokban okozott szignifikáns változást:

Feladatcsoport	Össz változás	„b” iskola	„c” iskola	Iskolák közötti különbség szignifikáns?	Feladatcsoport szövege
1	1.3	1.20	1.41	Nem	Állítsa időrendi sorrendbe a Nemzeti olvasókönyv létrejöttének menetét!
5	0.4	.77	-.06	Igen	Rendelje a Nemzeti olvasókönyv alábbi fejezetcímeihez a következő, a szövegben szereplő tárgykörök sorszámát!
10	0.4	0.00	.80	Igen	Állapítsa meg, hogy az alábbi idézetek a Nemzeti olvasókönyv melyik tárgyköréből származnak!
9	0.3	.63	0.00	Igen	A szövegből vett kifejezésekkel fejezze be az alábbi mondatokat!

A táblázatból jól látszik, hogy az 1-es feladatcsoport javításánál a két iskola tanárai körülbelül ugyanannyira tértek el a kulcstól, míg a többi feladat esetében a két iskolában eltérő mértékű különbséget okozott a tanári javítás. A tanári javítás az 1-es feladat esetében okozta magasan a legnagyobb pontszámbeli különbséget.

Az érettségi feladatsor – mint pszichometriai mérőeszköz – minősége

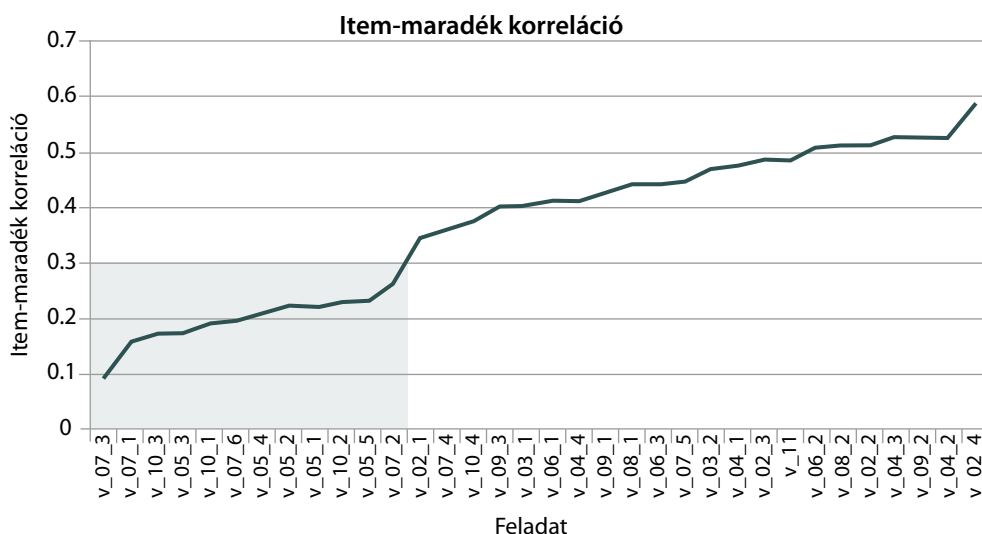
A maximális teljesítmények mérésére szolgáló eszközök (tudás-, képességtesztek) egyik leggyakrabban használt megbízhatósági mutatója a Cronbach alfa.

Az általunk vizsgált feladatsor Cronbach alfája **0,8**. Ez azt jelzi, hogy az eszköz összességében megbízhatóan méri az adott tulajdonságot.

(Mivel az 1-es feladatcsoport feladatainak értékelése nem független egymástól, ezért a további elemzésekben az 1-es feladat feladatait összevonva, egy feladatként értelmezzük, és 11-esnek jelöljük.)

Az egyes itemek minősége

Az egyes itemek minőségének vizsgálatához kiszámoltuk és sorba rendeztük az értékelő kulcsnak megfelelően, automatikusan számolt item-maradék korrelációkat.



Általában nem szoktuk elfogadhatónak tekinteni a 0.1 item-maradék korrelációval rendelkező itemeket, rendkívül gyengének tekintjük a 0.2 alatti itemeket és gyengének tekintjük a 0.3 alatti itemeket. E vizsgálatban 12 olyan itemet találtunk, melynek item-maradék korrelációja nem érte el a 0,3-at.

A 12 feladat 3 feladatcsoportból származik. A gyenge feladatok majdnem fele (5 feladat) az 5-ös feladatcsoportból származik, 4 feladat származik a 7-es, 3 feladat pedig a 10-es csoportból.

Ha megfigyeljük ezeknek a feladatoknak a nehézségi szintjét, akkor azt találjuk, hogy a 12 gyengén „teljesítő” feladat közül 7-ben az átlageredmény 0,8 fölött van, tehát rendkívül könnyű feladat.

Mivel a jelen elemzést elsősorban a megoldókulccsal kapcsolatos polémiák statisztikai vizsgálatára készítettük, ezért a továbbiakban nem vizsgáljuk a túl könnyű feladatokat – a vita nem az ilyen feladatok kapcsán bontakozott ki.

A fennmaradó, problémás feladatok:

- az **5-ös feladatcsoport 1., 3., 4. és 5. feladata**;
- a **10-es feladatcsoport 3. feladata**.

Az 5-ös feladatcsoport (egy kivételével) összes feladata gyengén teljesített (és nem azért, mert a feladatok túl könnyűek voltak). Ez egybecseng azzal, hogy a tanári kifogások jórésze ezzel a feladatcsoporttal volt kapcsolatos.

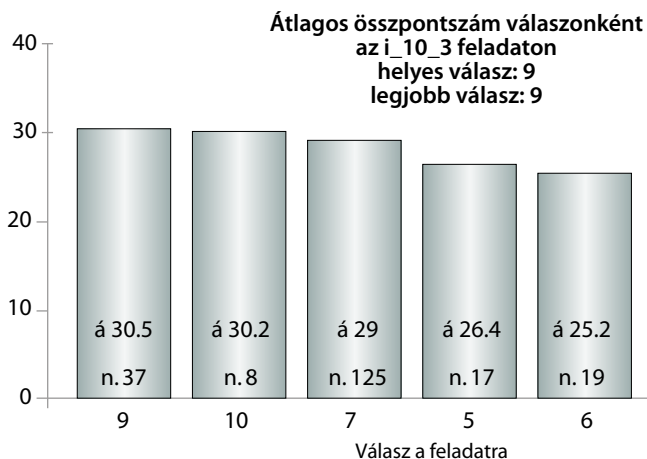
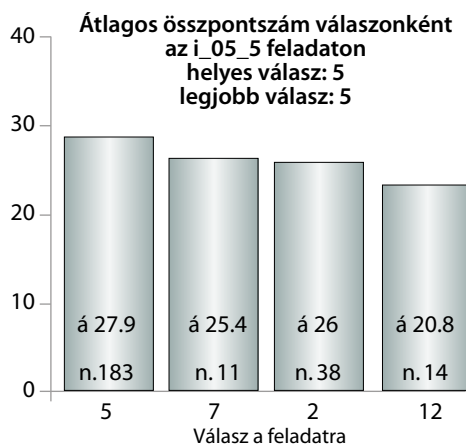
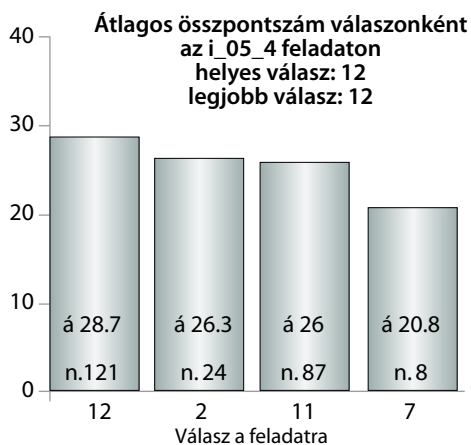
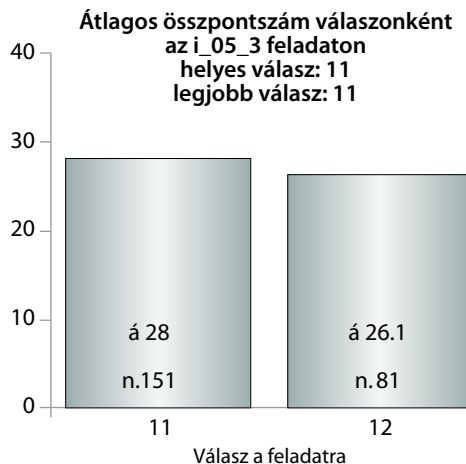
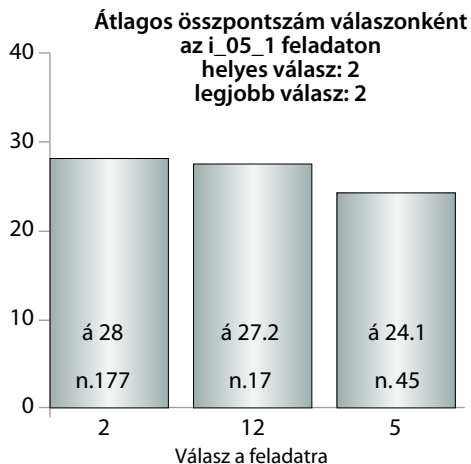
Ugyanakkor nem találjuk itt az 1-es (v_11) feladatot. Bár a tanárok e feladat javítását is kifogásolták, statisztikailag ez a feladat nem teljesített rosszul. Az 1-es feladattal kapcsolatos problémákat a későbbiekben tekintjük át – alapvetően arra koncentrálva, hogy a tanárok által felvetett javaslatok javítottak volna-e e feladat minőségén. Elöljáróban annyit, hogy a feladat javítása nem dichotóm (helyes/helytelen), így ezzel az alapvetően statisztikailag jó feladattal kapcsolatban is érdemes megvizsgálni, hogy a feladaton elért **részpontoszámok** jól tükrözik-e a vizsgált tulajdonságot.

Alternatív megoldások

Miután azonosítottuk a gyengén teljesítő itemeket, érdemes megnéznünk, hogy mi lehetett a statisztikailag gyenge teljesítmény oka.

Az alábbi ábrák azt mutatják, hogy az egyes feladatra adott választ adók hányan voltak és átlagosan hány pontot értek el. (Az ábrákon csak azok a válaszopciók látszanak, amelyeket legalább öt vizsgázó választott, az átlagpontoszámot minden esetben a maradék itemekből számoltuk.) Egy jól szerkesztett feladaton a helyes választ adók átlagpontoszáma kiugróan magasabb, mint a helytelen választ adók átlagpontoszáma. Más szavakkal: a feladatsoron jól teljesítők által helyesnek tartott válasz megegyezik a kulcs szerint helyes válasszal.

Az ábrákon jól látszik, hogy az adott kérdések azért teljesítettek statisztikailag gyengén, mert bár minden esetben a kulcs szerint helyes választ adók összpontoszáma bizonyult a legmagasabbnak, a helytelenként pontozott válaszok között e válasznak jó alternatívái voltak. Ezeknél a feladatoknál érdemes megvizsgálni, hogy a statisztikailag jó alternatívaként megjelenő, ám helytelennek pontozott válaszok tartalmilag valóban helytelenek-e.



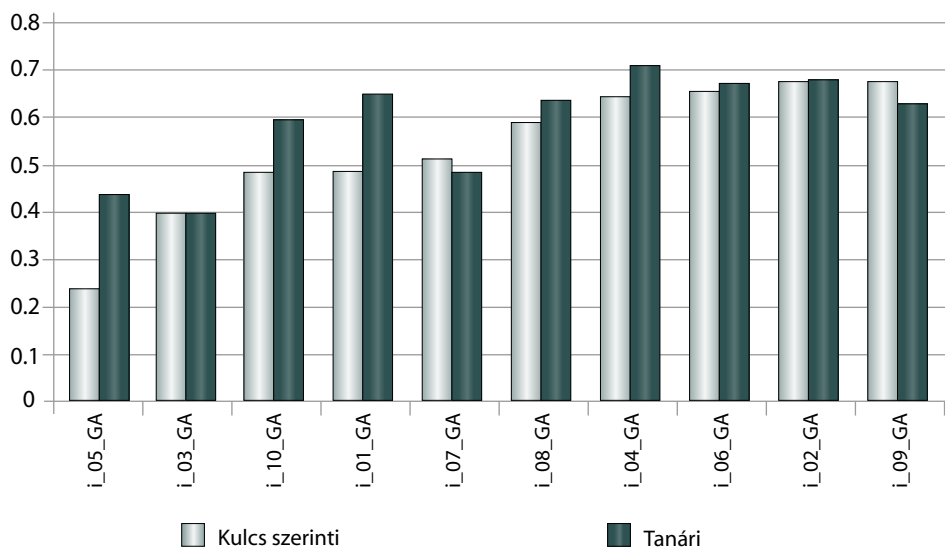
A feladatcsoportok pszichometriai minősége

Mivel a tanári javítások pontszámai csak feladatcsoport-szinten állnak rendelkezésünkre, ezért a továbbiakban elsősorban a feladatcsoportokra – és nem az egyes feladatokra koncentrálnak az elemzésben. Úgy véljük, hogy ez a következtetések levonásánál nem okoz majd különösebb problémát, mivel az alapul szolgáló polémia is elsősorban az egyes feladatcsoportokhoz kapcsolódott.

Az alábbiakban feladatcsoportonként tekintjük át az érettségi feladatsor pszichometriai minőségét és azt, hogy azokban milyen változást hozott a tanári javítás.

Korábban már megállapítottuk, hogy a tanári pontozás az 1, 5, 9 és 10-es feladatcsoportokban okozott szignifikáns pontszámváltozást. Az alábbi ábra bemutatja, hogy az egyes feladatcsoportok pszichometriai minőségében milyen változást hozott a tanári javítás.

**Az egyes feladatcsoportok item-maradék
korrelációja kulcs szerinti és tanári javítás esetén**



Az ábráról jól látszik, hogy a 10 feladatcsoport közül 3 pontozásában okozott a tanári javítás szignifikáns minőségi változást, és ezek mindegyikében a változás következtében a feladatcsoportok pontszám-eredményei jelentősen javultak.

E javításoknak köszönhetően a feladatcsoportok alapján számolt Cronbach alpha 0.79-ről 0.87-re változott, azaz a feladatsor belső megbízhatósága a tanári javítások következtében megnőtt.

A tanári változtatás eredményeképpen jelentősen javuló 3 feladatcsoport az 1-es, az 5-ös és a 10-es. Az alábbiakban ezeket tekintjük át.

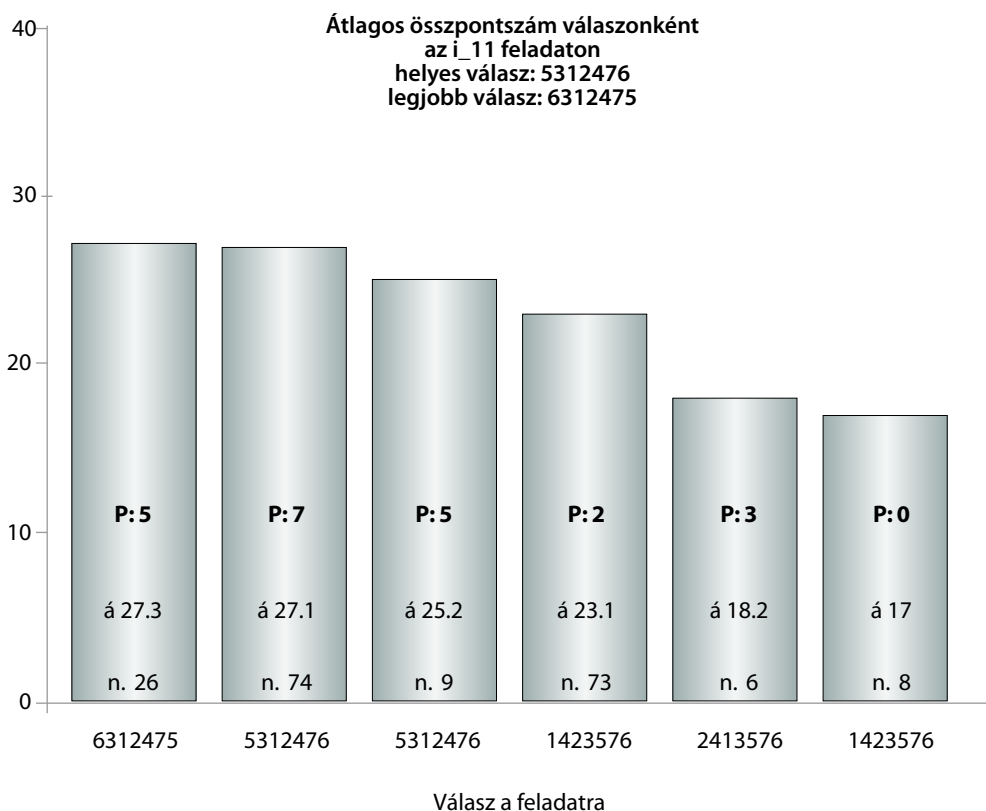
Az 1-es feladatcsoport

Ahogy azt korábban említettük, az 1-es feladatcsoport feladatainak értékelése nem volt független egymástól, ezért ezt a feladatcsoportot összevonva, egy feladatként értelmeztük és helyenként 11-es feladatként jelöljük – a 11-es feladat és az 1-es feladatcsoport ugyanazt jelöli.

E feladat item-maradék korrelációja (0.48) jónak tekinthető, mégis, jellegénél fogva (rendezze sorba az eseményeket) ez a feladat – és ennek pontozási módja – igen sok vitát váltott ki.

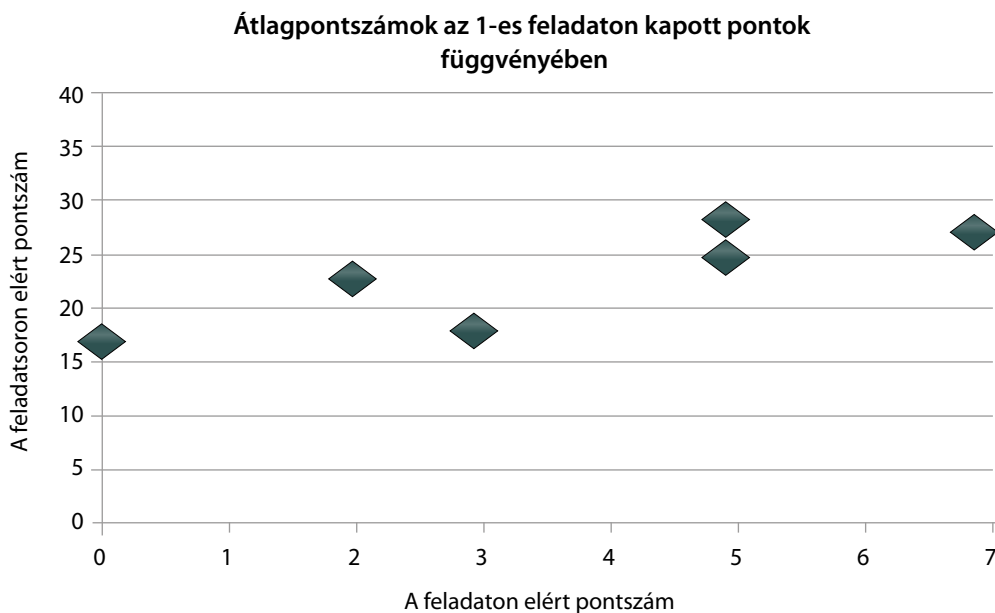
Az alábbi ábrán az egyes megoldási sorrendek és az adott sorrendet választók átlagpontszáma látható (P – a feladaton kapott pontszám, $\bar{a}$ – a feladatsoron kapott átlagos pontszám, n – az adott választ választók száma).

Az ábráról leolvasható, hogy e feladat esetében **nem** a kulcs szerinti legjobb választ adók átlagpontszáma a legmagasabb. E feladat esetében mindenképpen célszerű lenne megvizsgálni, hogy a statisztikailag jó alternatívaként megjelenő, ám helytelennek pontozott sorrendek tartalmilag valóban helytelenek-e.



Ahogy azt már említettük, ezen a feladaton – a többivel ellentétben – részpontszámokat is lehetett kapni.

A fenti adatokat másként elrendezve megfigyelhetjük, hogy a feladaton kapott pontszámok mennyiben követik az összpontszámok megoszlását.

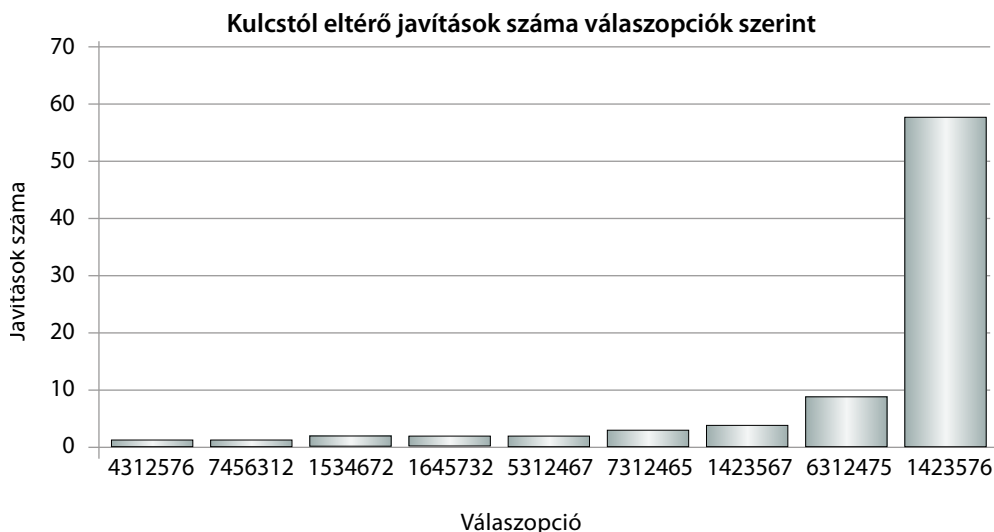


A fenti két ábra összevetéséből látható, hogy a 6. 3. 1. 2. 4. 7. 5, illetve az 5. 3. 1. 2. 4. 6. 7. sorrendek (5 pont) statisztikailag körülbelül ugyanolyan jók, mint a kulcs szerinti válasz (7 pont), és hogy az 1. 4. 2. 3. 5. 7. 6. válaszra (2 pont) aránytalanul kevés pontszámot lehetett kapni (az azt választók teljesítményéhez mérten).

Az 1-es feladat opcióinak tanári javítása

Az „a” és „b” iskolában a 196 esetből 93-ban – tehát közel az esetek felében – kapott az érettségiző a kulcstól eltérő pontszámot az első feladatban (ebből 5 alkalommal a kulcs szerint járó pontszámnál kevesebbet – ezeket az eseteket elírásnak tekintjük és a továbbiakban nem vizsgáljuk).

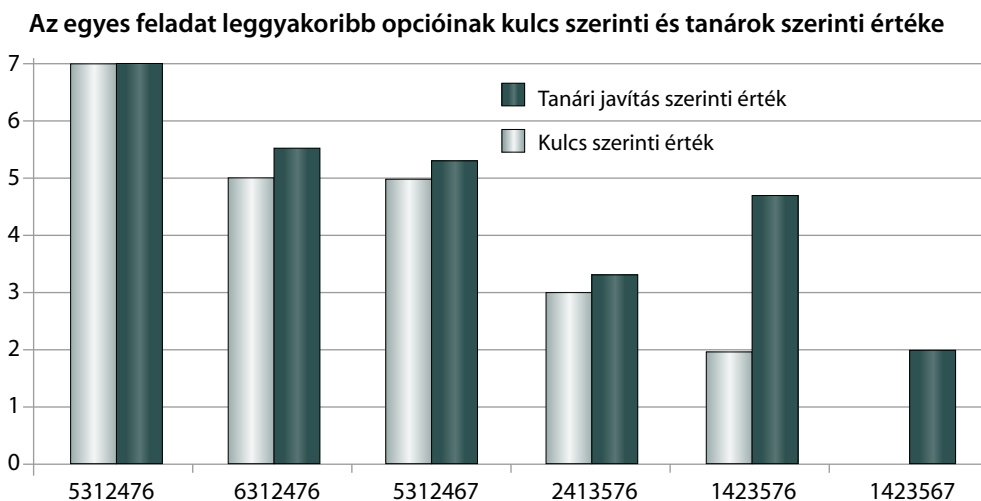
A maradék 88 esetben a kulcs szerint járó pontszámnál 1-4 ponttal nagyobb pontszámot kapott a vizsgázó.



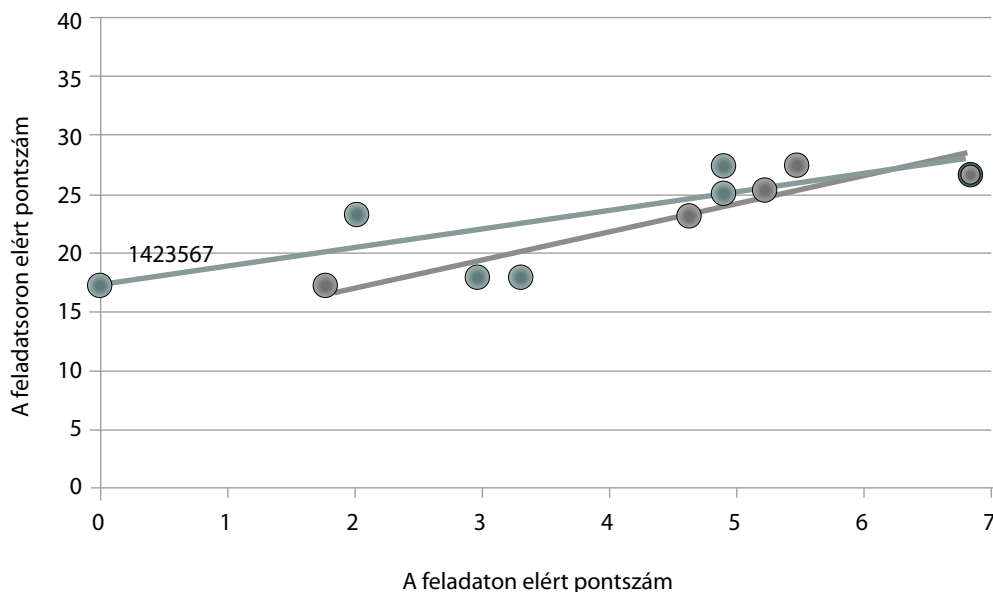
A fenti ábrából jól látszik, hogy a kulcstól eltérő javítások (az 1-es feladaton) döntő többségében az 1423576 válaszopciónál fordultak elő. A második leggyakrabban felülbírált opció a 6312475, és az 5312467 opciót is két esetben plusz ponttal jutalmazták a tanárok. Összességében az egyes feladat javításának tanári felülbírálása a vizsgált esetek 80%-ában az általunk feltételezett 3 válaszopció egyikének esetében történt.

Az 1-es feladatban tehát a kulcstól eltérő tanári javítás az alulértékelt opciókat (6312475, 5312467, 1423576) jobban érintette, mint az egyéb opciókat.

Az 1-es feladat tanári javításának hatása a feladat pszichometriai minőségére



Látjuk tehát, hogy a tanári javítások azokon a helyeken fordultak elő leggyakrabban, ahol az pszichometriailag is indokolt lett volna. Az alábbiakban megvizsgáljuk, hogy a kulcstól eltérő értékelések javították-e a feladat minőségét.



A fenti ábrán jól látszik, hogy a feladat tanári javítása során

- minden gyakran előforduló opció magasabb értéket kapott, mint a kulcs szerint meghatározott (a maximális pontszámot érő opció kivételével, ami a kulcs szerinti maximális pontszámot kapta);
- a tanárok a kulcshoz képest legtöbb plusz pontot az 1423567 opcióért adták;
- a tanárok a kulcshoz képest jelentősen több pontot adtak az 1423567 opcióért is.

A fenti ábrán látszik, hogy a tanári javításnak köszönhetően a gyakran választott válasszopciókért kapható pontszámok és a feladatsoron elért összpontszám közötti összefüggés szorosabbá vált ($r=0.85$ -ről $r=0.93$ -ra), és ezzel a feladatcsoport **belső** pszichometriai minősége javult.

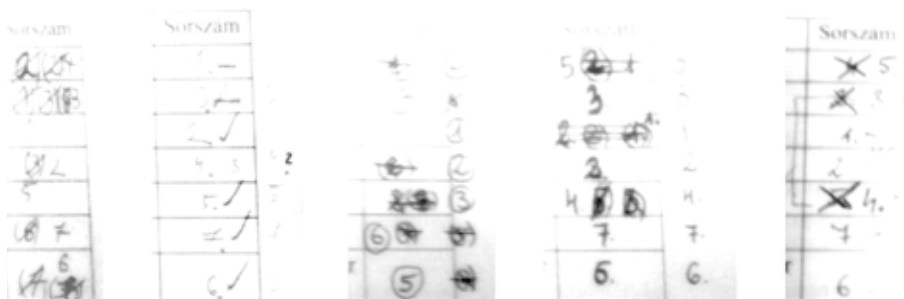
A feladatcsoportokból számolt item-maradék korrelációk vizsgálatából az is látszik, hogy **a tanári javítás jelentősen növelte az 1-es feladatcsoport pszichometriai minőségét a feladatsoron belül** ($r=0.49$ -ről $r=0.65$ -re).

Ha most külön megvizsgáljuk a leggyakrabban előforduló, 1423567 opció tanári javítását, akkor azt is láthatjuk, hogy az egyes **intézmények következetesen, de egymástól eltérő módon javították** ezt az opciót: ez a válasz az „a” iskolában mindig a kulcs szerinti 2 pontot kapta, a „b” iskolában mindig 6 pontra értékelték, míg a „c” iskolában mindig 5 pontot ért.

Az 1-es feladatcsoporttal kapcsolatos egyéb tapasztalatok

A fenti – számszerű – mutatókon túl az adatbevitel során azt tapasztaltuk, hogy a vizsgázók sokkal nagyobb számban javították ezt a feladatot, mint bármely másikat. Véleményünk szerint ez azt mutatja, hogy a sorbarendezen alapuló feladatok utólagos megváltoztatása a hagyományos papír-ceruza módszerrel túlságosan nehézkes. Véleményünk szerint a sorbarendezenes feladatok mind a kitöltés, mind a javítás és pontozás tekintetében aggályosak papír-ceruza kitöltés mellett, ám valószínűleg sokkal jobban működhetnének egy interaktív, számítógépes környezetben.

Bár az utólagos javítások számát nem számszerűsítettük, álláspontunk illusztrálására bemutatunk néhány példát.



A sorbarendezen utólagos módosításának nehézségeit illusztráló fényképek az 1-es feladatcsoportról

Az 5-ös feladatcsoport

Megvizsgálva, hogy az 5-ös feladatcsoport egyes feladataiban mely opciók esetén tértek el a tanárok szignifikánsan nagyobb számban a javítókulcstól, a következőket kapjuk:

A tanárok az 5-ös feladatcsoport

- 3. feladatában elfogadták a 12-es opciót is,
- és 4. feladatában elfogadták a 11-es opciót is.

Ez azt jelenti, hogy a megoldókulcs szerinti 2., 7., 12., 11., 5. válaszain túl a tanárok elfogadták a 12-11 opciók megcserélését is. Ez egybeesik a Magyar tanárok Egyesülete által az 5. feladattal kapcsolatban megfogalmazott kérdésnek, melyben a következőket javasolják: „... javasoljuk az 5. feladatnál a 2., 7., 12., 11., 5. sorrend helyes megoldásként való elfogadását is”.

A tanári javításban helyesként elfogadott alternatívák mindkét feladat esetében magas átlagpontoszámokkal jártak (jó alternatívák voltak). **A tanári javítás összességében az 5-ös feladatcsoport igen gyenge item-maradék korrelációját ($r=0.24$) nagyban megemelve, azt elfogadható szintre (0.44) hozta.**

A 10-es feladatcsoport

A 10-es feladatcsoport tanári javítása gyakorlatilag annyiban tér el a kulcs szerinti javítástól, hogy a tanári javítás elfogadta a 10/3-as feladatban a kulcs szerinti 9-es opció mellett a válaszadók messze legnagyobb része által választott 7-es opciót is.

Ez szintén megegyezik a Magyar tanárok Egyesülete által a 10. feladattal kapcsolatban megfogalmazott észrevételnek, mely szerint: „szükséges lenne elfogadni [...] a 7. »szabadság és demokrácia« tárgykörhöz való hozzárendelését is”.

A tanári javítás a 10-es feladatcsoport pszichometriai minőségét (item-maradék korrelációját $r=0.40$ -ról $r=0.59$ -re) jelentősen megemelte.

Befejezés

A munkahipotézisek ellenőrzése

Igaz-e, hogy a tanárok jól azonosították a problematikus feladatokat?

- a. **Igaz-e**, hogy a tanároknak a javítókulccsal kapcsolatos, a médiában hangoztatott kifogásaik statisztikailag is azonosítható problémákra mutatnak rá?

Igen, a Magyar tanárok Egyesülete által kifogásolt mindhárom feladatcsoport (1, 5, 10) benne van a statisztikailag leggyengébbnek bizonyult 4 feladatcsoport között. A maradék egy feladatcsoport (3) gyenge statisztikai teljesítménye annak tudható be, hogy a feladatcsoport túlságosan könnyű volt.

- b. **Igaz-e**, hogy összefüggés van az egyes feladatok pszichometriai minősége és azok között, hogy a tanárok mennyiben használtak a központtól eltérő kulcsot?

Igen, a feladatsort javító tanárok azokat a feladatokat javították a központtól eltérő módszerrel, amelyek pszichometriailag problémásnak bizonyultak.

Igaz-e, hogy a tanárok által helyesnek tartott javítás jobb feladatsort eredményez?

- a. **Igaz-e**, hogy a tanárok által a médiában javasolt javítási mód segítségével az érettségi feladatsor statisztikai mutatói javultak?
- b. **Igaz-e**, hogy a tanárok a központtól eltérő, „kurucos” javításukkal jobb pszichometriai minőségű itemeket állítottak elő?

Igen, a tanárok azt a javítási módszert alkalmazták „nem hivatalosan”, amit hivatalosan is javasoltak, és ez mindig (amikor jelentősebb változást okozott) javított a feladatsor minőségén.

Az eredmények összefoglalása

Vizsgálati adathalmazunk természetesen csak nagyon kis merítés a teljes állományból. Ez nyilván korlátozza a levonható tanulságok érvényességének. Másrészt, ezt a kevés adatmennyiséget is fáradságos munkával, kézi adatbevitellel, szívességek útján gyűjtöttük össze, ami önmagában is figyelmeztet arra, hogy milyen hiányos az érettségi vizsgák jelenlegi minőségellenőrzése.

Megállapításunk szerint a 2012-es magyar irodalom érettségi szövegértési feladatso-ra alapvetően jól mérte az érettségizők szövegértési képességét. Ugyanakkor a Magyar-tanárok Egyesülete által azonosított módszertani problémák valószínűleg bizonyultak, és a javasolt megoldások általában valóban tovább javították volna az eszköz statisztikai hatékonyságát.

Mivel a tételkészítő bizottság nem vette figyelembe a tanárok javaslatát, a tanárok egy része (mintánkban az intézmények kétharmada – ám erősen kérdéses, hogy ez, a pusztán három intézmény vizsgálatából kapott arány mennyire általánosítható) maga vette kezébe az igazságos javítókulcs kidolgozásának feladatát. Az így kidolgozott javítókulcsok az adott intézményen belül elég állandónak bizonyultak, a különböző intézmények között azonban eltértek egymástól. Az alternatív javítókulcsok használata tipikusan javította ugyan a mérőeszköz minőségét, de igazságtalanná tette az eredményeket azokkal a diákokkal szemben, akiknek tanárai ragaszkodtak a hivatalos megoldókulcshoz.

Javaslatunk

A jövőre nézve javasoljuk

- az egyszerű, feleletválasztásos, dichotóm értékelésű (helyes/helytelen) kérdések használatát;
- az eredmények központi feldolgozását;
- a javítókulcsnak az adatok és vélemények ismeretében történő, utólagos felülvizsgálatát;
- a végső pontozásnak a bevizsgált javítókulccsal történő elvégzését
- és az eredmények kutathatóvá tételét.



Schüttler Tamás

Reménytelen-e hát a küzdelem?

Szerkesztői jegyzetek (1991–2007)

Több mint másfél évtizeden át írtam, eleinte ritkábban, 1994-től rendszeresen szerkesztői leveleimet az Új Pedagógiai Szemle első oldalaira, és a külső, hátsó borítóra, hol csak a lap adott havi számának bevezetőjeként, hol azért, hogy megosszam a „szerkesztés közben” támadt gondolataimat, a cikkek felidézze emlékeimet az olvasókkal. A szerkesztői pályám lezárását követő években nem foglalkoztam, nem is akartam foglalkozni ezekkel a rövid írásokkal.

Most, hogy szerkesztői kérésre újraolvastam a szövegeimet, kicsit féltem, hiszen számvetésre készítetett tizenöt-húsz évvel ezelőtti önmagammal, az idő mérlegére kerültek akkori gondolataim. Volt bizony, amikor jókat mosolyogtam naivitásaimon, időnkénti, jellegzetes értelmiségi optimizmusomon, de számos, még az ezredforduló előtt vagy annak környékén számítógépbe kopogott szövegem nagyon is mainak tűnt. S ez korántsem tekinthető személyes érdememnek, sokkal inkább a magyar oktatási rendszer, a magyar társadalom bajainak állandósulását jelzi.

Végezetül: szép volt ez a 17 év, szerettem a szerkesztői munkát, s ebből a jó érzésből, szerzőjük időnként nekikeseredett hangja ellenére, valamit talán még ezek az alább következő töredékek is mutatnak.

(1991. január) A magyar közoktatás történetében lezáródni látszik egy meglehetősen hosszú korszak, a felülről, kívülről vezérelt, az állam által erőteljesen kordában tartott iskola korszaka. Úgy tűnik, most esély van arra, hogy egyre több olyan iskola jöhessen létre, amelynek egész szellemisége, arculata, filozófiája az iskolahasználók és a tanításra szövetkező pedagógusok igényei, törekvései, értékszempontjai szerint formálódik, amelyben a megvalósuló pedagógiai program az iskolát, az iskolázást fontosnak ítéelő, arra odafig-

gyelő helyi társadalom és a pedagógusok közös „alkotása”. A plurális, sokszínű pedagógia kialakulásának – talán a politikai pluralizmus léténél is fontosabb – feltétele ezeknek az iskolát formáló közösségeknek, az iskolával törődő helyi társadalmaknak az életre keltése.

A helyi vagy civil társadalmak erőterében kristályosodhatnak ki ugyanis azok a sajátos értékrendek, kulturális törekvések, amelyek az ezekhez illeszkedő pedagógiai szakmaisággal párosulva életre hívják a különböző iskolateremtő érdekcsoportokat. Ezek a politikai, világnézeti és nem utolsósorban szakmai dimenziók mentén pluralizálódó érdekcsoportok a maguk iskolai alternatíváinak kiküzdésével színezhetik át, tehetik „mássá” a korábban meglehetősen homogén iskolaarculatot.

(1994. november) Valamikor békés szigetnek akartuk tudni az iskolát, olyan védett öbölnek, amelybe nem gyűrűznek be a külső valóság viharai, amelyből száműzhetők – száműzendők – az emberi együttélés természetes velejárói, a személyek és csoportok között kialakuló konfliktusok. Olyan világban foglalmaztuk meg ezt az ideálisra stilizált – a valóságban még erőszakkal sem megteremthető – iskolaképet, amikor magát a társadalmat, a világot is ilyennek próbálták láttatni velünk, amikor minden erővel megpróbálták elfedni a társadalomban meglévő érdektagoltságot, az egyes egyének és csoportok sokféle másságát, az ebből fakadó számtalan konfliktust. Félreértés ne essék: tisztában vagyunk azzal, hogy az iskola működésének egyik legfontosabb feltétele a nyugalom, a stabilitás, de nem az idealizált, a valóság kirekesztésével, az emberek közötti történetek dinamikájának kiiktatásával, megbénításával létrehozott nyugalom és stabilitás.

(1995. március) A pedagógusi tekintély premodern fundamentumát, a dolgok biztos tudását időközben meglehetősen vehemenciával „kezdte ki” a posztmodern bizonytalanság. A pluralizálódó világban egyre szűkül a még biztosan tudható dolgok terrénuma, s hihetetlenül gyorsan szaporodnak a kételyek, a talányok. A katedrán mindez új helyzetet teremt, a tudáson alapuló tekintélyt felváltja az együtt kételkedés sajátos szimmetriája, a tanár-diák egymástól tanuló, egymást tanító furcsa együttese. Felbomlik az autoritásra épülő iskolai hierarchia, elmosódnak a nevelő és a nevelt között korábban változtathatatlannak tűnő határok.

(1995. július) A nevelésben hasznosítható ismeretek körét ma leginkább az ember és környezete közötti bonyolult kölcsönhatásokra vonatkozó antropológiai, etológiai, humán-ökológiai tudás irányába kell szélesíteni. Ezek nélkül ugyanis egyrészt kevésbé vagy egyáltalán nem érthetőek meg azok a jelenségek, amelyek egyre nagyobb tömegben jelentkeznek a ma felnövő, iskolába járó nemzedékek körében, másrészt ezek nélkül nem lehet igazán gyermekközpontúvá, emberléptékűvé tenni az iskolát, nem lehet megtanítani a természeti környezet pusztulásának megakadályozásához szükséges gondolkodási és cselekvési mintákat.

(1995. december) Az embernek szüksége van ünnepekre, a meghittséget árasztókra éppúgy, mint a pátosszal teliekre. Az ünnep, az ünneplés igénye az emberi szükséglet hierar-

chia legmélyén ered, szinte ott, ahol a megkapaszkodás vagy a biztonság igénye. Fegyverek közt hallgatnak a múzsák, de az ünnepet a háborúk pokla sem tudja elvenni. Az ünnep egy az emberrel, az ünneplésről lemondó ember a „nem emberség” létállapota felé tart. S mindezek ellenére mégis tanuljuk az ünneplést, az ünnep örömeinek, melegségeinek, fényének átélését. Az ünnep öröme iránti mélyen beágyazott szükségleteink kielégítésének sokféle módjára kapunk mintákat a felnövekedésünk keretétől szolgáló közösségektől: a családtól a vallási közösségen, a helyi társadalmon át az iskoláig.

(1997. június) Hosszú időn át az alternatív iskolák testesítették meg számunkra a polgári társadalmak általunk akkoriban többnyire csak áhított tanszabadságát. A szabad iskola-alapítás jogára is olyan idolként tekintettünk, mint annyi más vágyott és szinte elérhetetlennek tűnő polgári vívmányra, olyanokra, mint az egyesülési szabadság, az adó egy meghatározott hányadának szabadon megválasztott célra történő felajánlása vagy az állami kontroll nélküli könyv- és lapkiadás.

Egykori pedagógiai jövőképünkben az alternativitás, az alternatív iskola testesítette meg a progresszív pedagógiai értékeket: a gyermekközpontúságot, a gyermek optimális fejlődését és fejlesztését szolgáló pedagógiai légkört, a hagyományos tantárgystruktúra merevségét felváltó, a mindennapi valóság mibenlétéhez és a gyermeki világlátáshoz egyaránt jobban igazodó oktatási tartalmakat, az individuumok egyediségének tiszteletét, az egyéni érdeklődést szem előtt tartó gazdag iskolai tevékenységkínálatot, az ismeretszerzés és a képességfejlesztés harmonikus összhangjának megteremtésére törekvő, a szorongásokat inkább oldó, mintsem gerjesztő tanítási stílust, és sorolhatnánk még hosszan mindazokat az értékeket, amelyekről azt hittük, hogy igazán csak az alternatív iskolák kötöttségektől mentes világában lelhetnek talajra.

(1998. május) Időről időre riasztó hírek érkeznek az iskolai esélyegyenlőtlenségek növekedéséről. Különösen aggasztóak a leszakadó társadalmi csoportok gyermekeinek mind nyilvánvalóbb esélytelenségére utaló kemény tények. A rendszerváltás óta eltelt idő egyre kiélezettebb versenyt hozott a gazdaság, a társadalom és nemkülönben az iskola világába. Mindez rendjén való is lenne, hiszen a piacgazdaság megteremtése fontos feltétele a gazdasági felemelkedésnek s ezáltal az életviszonyok általános javításának. Az elmúlt évek azonban a magyar társadalom jelentős hányada számára nem felemelkedést, hanem elszegényedést, egzisztenciális bizonytalanságot, perspektívavesztést hoztak. S ez akkor is nehezen elviselhető, ha valamennyire hiszünk is a társadalmi-gazdasági jövőképet készítő jóslataiban, mely szerint a társadalom kettészakadása az átmenet szükségszerű – ám a nem távoli jövőben visszafordítható – kísérő jelensége. Ha mindez reményeink szerint így is lesz egyszer, akkor is felmerül a kérdés: addig mi lesz azzal a sok tíz- és százezer elszegényedett, esélytelenné és versenyképtelenné vált emberrel, s mi történik az iskolapadból, munkalehetőségekből majdnem végérvényesen kiszorult gyermekekkel? Ezek a gyerekek ugyanis fizikai és lelki felcseperedésükkel nem tudják megvárni a prognózisok „szép új világát”, most akarnak jóllakni, most akarják élvezni a gyermeklét soha vissza nem térő boldogságát, a nyári üdülést éppúgy, mint a szeptember elején megkapott új könyvek, ceruzák és tornacipők semmivel össze nem téveszthető illatát. Nekik most len-

ne szükségük a szépen felolvasott mondatokért, a sikeresen megoldott szöveges példáért vagy éppen a technikaórán ügyesen elkészített papírhajóért kapott dicsőretné, hogy mind gyakrabban élhessék át az önbecsüléshez oly nélkülözhetetlen siker örömet.

(2000. április) A kor, amelyben élünk, a többféle, egymás mellett létező világértelmezés és embereszmény-tételezés kora. Elsúlytalanodtak, sőt bizonyos értelemben el is tűntek azok az autoritások, tekintélyek, amelyek korábban az eszmények és értékek forrását jelentették. Olyan világ ez, amelyben az ember az értékek és világértelmezési keretek megválasztásának szabadságára ítéltetett. Ebben a helyzetben sokak szerint megkérdőjeleződik a hagyományos értelemben vett nevelés.

A posztmodern pedagógia teoretikusai egy ideje a Fukuyama-féle „történelem vége” elmélet analógiájára, a nevelés végéről beszélnek. Az oktatáspolitikusok manapság a közoktatási rendszerek egyik legnagyobb problémájának tartják a tradicionális, intencionáló nevelés hiányát. Ennek ellentétéként időről időre felötlik az értéksemlges iskola szép liberális ideológiája. Mindezekre mintegy válaszként fogalmazódik meg a tudástársadalmak új iskolaethosza: a tudásközpontú, kognitív iskola, amely egyre inkább a tananyag átadására, a gondolkodásfejlesztésre koncentrál, s egyre kevesebb figyelmet fordít az értékek közvetítésére, a moralitásra, a transzcendensre.

(2002. július–augusztus) A PISA-vizsgálat eredményeiből jó lenne meghallanunk azt a figyelmeztetést, mely szerint baj van iskoláink légkörével, baj van a tantervek, tankönyvek által közvetített üzenetekkel, azzal a nyíltan vagy rejtetten megjelenő kódrendszerrel, amely az iskolapadban ülő gyerekek jelentős hányada számára idegen. Pontosan azért idegen, mert sokan érkeznek az erőteljesen rétegzett társadalom azon csoportjaiból, amelyek felnőtt tagjai számára is sok tekintetben távoli az a kultúra és értékrendszer, amely az iskola minden terét, az ott használt szavak és gesztusok egészét homogén módon átszői.

Biztos vagyok abban, hogy a világ megértése és a benne való eligazodás szempontjából legfontosabb képességek fejlesztésében addig nem lehet előrelépni, amíg nem válik valósággá a Bourdieu által megfogalmazott iskolaethosz, az intézményt övező környezet társadalmi összetételére érzékenyen reagáló, az ahhoz illeszkedő kódrendszert, nyelvi készletet alkalmazó iskola eszménye.

Azt már nem is említem, mert a PISA szakértői nem vizsgálták, hogy milyen szoros összefüggés van egy társadalom demokráciakultúrája, nyitottsága és az iskolában uralkodó nyílt és rejtett kódrendszer között. Pedig lehet, hogy a PISA-eredmények erről üzennek a legtöbbször a legfontosabbat a mai magyar oktatáspolitikának, még inkább a magyar társadalomnak.

(2002. november) Régóta foglalkoztat, hogy egy társadalomban miképpen oldhatók az előítéletek, hogyan bonthatók le a kirekesztéssel mesterségesen emelt falak, és oldhatók békévé a különböző etnikai, vallási csoportok sokszor véres háborúkba torkolló konfliktusai. Hiszek abban, hogy a különböző csoportok kultúrájának a megismerésén át vezet az út az érzelmi, életvitelbeli másságok megértéséhez. Épp ezért tartanám fontosnak, hogy a ma felnövő gyerekek – és persze felnőttek – közül minél többen ismerjék meg a velük élő

kisebbségek, mindenekelőtt a cigányok kultúráját. Másként tekint roma társára, szembe-sül a cigány folklór alkotásaival az a gyerek, aki megismerkedik a világhírű cigány festők – Péli Tamás vagy Balázs János – képeinek gazdag színvilágával, a cigányság érzelmvilágát kifejező sajátos szimbólumrendszerrel, a cigány mesékből kirajzolódó családképpel. De ez egy másik történet, a többségi társadalom bevezetése a kisebbségi kultúrák világába.

Ha szép számmal lesznek olyan pedagógusok, akik belülről értik e sok gonddal küzdő etnikai csoport életét, törekvéseit, mentalitásbeli, érzelmi másságát, talán egyre több roma gyerek szeret majd iskolába járni, tanulni, s ezen keresztül képes lesz kilépni a ma még sokszor tömeges peremlét kirekesztő kalodájából.

(2003. szeptember) A zaklatott, feszültségekkel teli légkörben szocializálódó, érzelmi-leg sokszor meglehetősen elhanyagolt gyerekek jóval fogékonyabbak a média és a mindennapi élethelyzetek közvetítette agresszióra, mint szerencsésebb társaik, a szeretetben, melegségben felnövők. Az erőszakos magatartási minták sokkal vonzóbbak azon gyerekek számára, akik sikertelenek az iskolában, akik egyre kevésbé képesek lépést tartani az egyébként értelmetlenül túlméretezett tananyaggal, akik ezért először a hátsó padokba száműzetnek, majd tanulási zavarai, magatartási rendellenességeik miatt kiszorulnak az iskolából. S ugyancsak az agresszió, az erőszak melegágya lehet a sokféle hiány – étel, játéka, divatos, jó márkájú ruháké, kielégítetlen érzelmi szükségleteké egyaránt. A kettészakadó társadalom, a szegénység és az iskolai sikertelenség éppúgy okozza a mindennap túszejtő játékot játszó, gyengébb társaival kegyetlenkedő gyerekek számának szaporodását, mint a médiából áradó erőszak.

A világnak kellene szelídebbnek lennie, és amíg ez nem következik be, addig keveset érnek a képernyőkön megjelenő agresszivitásra utaló ikonok.

(2003. november) A kilencvenes években már pontosan ismertük a polgári értékrend jellemzőit, a polgári léthez szükséges kompetenciák sorát, azt azonban kevésbé tudtuk, hogy ezek miként alakíthatók, fejleszthetők. Eleinte sokat beszélünk a polgári értékekről, ahogy évtizedeken át a szocialista emberről. Aztán rá kellett döbbernünk, hogy az európai polgár felnevelése nem lehetséges verbális pedagógiával. Felismertük – elsősorban nyugat-európai példák tanulmányozása alapján –, hogy az európai polgár értékeinek átadása valójában olyan végtelenül egyszerű nevelési tartalmakkal indul, mint az óvodás gyerekek játék közbeni együttműködésének elősegítése, motiválásuk arra, hogy a környezetükről, a körülöttük lévő emberekről (óvónők, szülők) alkotott véleményüket egyszerű mondatokban ki tudják fejezni. Az érdekeit érvényesítő, véleményét bátran megfogalmazó polgár nevelésének elemi feltétele olyan óvodai, iskolai légkör teremtése, amely segíti, hogy a gyerekek az őket övező világról alkotott gondolataikat bátran megfogalmazzák. De megértettük azt is, hogy az európai polgárra nevelést szolgálja, ha a cseperedő kisgyerek megtanulja, hogyan bánjon a környezettel, hogyan óvja a fákat, madarakat, s hogyan kezelje a tevékenysége közben keletkező hulladékokat. Mint ahogy az is világossá vált, hogy a másság elfogadása olyan szerepjátékokkal alapozható meg, amelyekben a hat-nyolc évesek eljátszák egymás személyiségét úgy, hogy elfogadják egymás másságát, és megértik azt, ha társuk valamiről mást gondol, másként érez.

(2004. március) Valamikor a rendszerváltás körüli években született egy kicsit jelszóízű mondat: a pedagógus alattvalóból, tantervek szolgai végrehajtójából válják végre autonóm lényé, a tantervekben foglalt tartalmak sokszínű megjelenítőjévé. Tetszetős, sokat idézett mondat volt ez egy ideig, tanterveméleti koncepciók alapozódtak rá, székértáborok szerveződtek a jelszó tartalmát magukénak vallók s természetesen az elutasítók közösségeiből is. Pedig a jelszó érvényességének fénykorában is sokan tudták, hogy a pedagógusok zöme sohasem volt a tantervek szolgai végrehajtója, sohasem volt a fent kitalált újabb és újabb koncepciók kiszolgáltatója. Részben mindig voltak a pályának autonóm személyiségű művelői, akik határozott szakmai koncepcióval léptek be egy órára, s az aktuális tantervben leírtaktól függetlenül azt tanították, amit szakmai, erkölcsi meggyőződésük diktált. Amikor maguk mögött becsukták az osztályterem ajtaját, még a leg-sötétebb korszakokban is beléptek a szabadság birodalmába. Sokunk – az ötvenes-hatvanas évek diáknemzedékének tagjai – ezektől a becsukott osztályajtók mögött szabadságot, autonómiát teremteni képes tanároktól tanultuk meg a kételkedést, a rejtjeles, kódolt beszédmódot, a sorok közötti olvasás akkoriban nagyon is szükséges képességét, a szellemi bátorságot, a kritikai gondolkodást.

(2005. június) Az egészségnevelés több elemében leképezi a magyar oktatás sajátosságait. Némi iróniával azt is mondhatnánk, hogy az egészségnevelés ugyanazokkal a betegségtünetekkel küzd, mint a mai magyar iskola. Az egészséggel foglalkozó iskolai tevékenységben minden erőfeszítés ellenére sok a kognitívitás, a verbális elem, s kevés a pozitív tények megtapasztalásának lehetősége. Szinte minden egészségnevelési program zászlajára írja az egészséges táplálkozási szokások kialakítását, miközben az iskolai menzán csak ritkán kerül a gyerekek tányérjába friss zöldségből, gyümölcsből készült étel, és végképp ritka a nyers, rostos zöldségek fogyasztása. Sok szó esik a mindennapos testmozgás fontosságáról, a test fejlesztésének értékéről, de az ehhez szükséges feltételek többnyire hiányoznak. A mai tizenévesek a mentálhigiénés kultúra terjesztésének keretében sokat hallanak a feszültségek, a stressz leküzdésének technikáiról, ám amikor az ezt segítő tanulási környezet – tananyagcsökkentés, oldottabb értékelési eljárások, kooperatív és projekttechnikák alkalmazása stb. – megteremtését szorgalmazzák kutatók és oktatáspolitikusok, a pedagógusszakma jelentős hányada betonkeményen ellenáll, s a felnövő nemzedék tudatos elbutításának veszélyeiről kívánja meggyőzni a társadalmi nyilvánosságot és a nyomásgyakorló politikai elitet. Kevéssé tud hitelesen beszélni a dohányzás ártalmairól az a pedagógus, akit szünetben cigarettával a kezében látni a biológia-szertár kistanáriójában, s az osztályfőnöki órán nehéz az alkoholfüggés veszélyeit ecsetelnie annak a tanárnak, aki sokféle feszültséget, szorongást gyakorta csak alkohollal képes feloldani.

(2006. január) Gyakorta elgondolkodom azon, hogy vajon feltétlenül az a kulturális minta az egyedül üdvözítő érték-e, amelyet a mindenkori értelmiség, a kulturális elit – amelynek természetesen részét képezik a tantervkészítők, a tankönyvírók – át a pedagógusokig bezárólag mindazok, akiknek közük van az iskola által közvetített műveltség, kultúrákép kialakításához – a kultúra fogalmán ért. Aztán – mivel én is ebben a közegben szocializálódtam – meggyőzőm magam, hogy a hagyományokon alapuló, ám a moderní-

tás és a posztmodern által azért jócskán átformált tradicionális kultúrát nem szoríthatja ki az a tömegkultúra, amely a ma élő emberek tömegei számára énazonosságuk, szocializációjuk egyik legmeghatározóbb tényezője.

Reménytelen-e hát az a küzdelem, amely a hagyományos, az elit által értékesnek minősített kulturális paradigma védelméért az iskola keretei között folyik? Amennyiben az iskola hagyományos eszközrendszerével folytatjuk, valószínűleg reménytelen. Valami egészen másra van szükség ahhoz, hogy az ezernyi módon mediatizált világ a maga tömegkultúrájával ne írja felül azt a kulturális hagyományrendszert, amelyről egy viszonylag szűk kisebbség – talán nem illúzióktól terhesen – azt reméli, hogy általa élhetőbb lesz a világ, jobbak, emberibbek maradhatnak az együtt élők kapcsolatai, és fennmaradhatnak azok az emberi közösségek, amelyek megóvnak a magány, a lelki kiégés pusztító végzetétől.

A sikeresnek tűnő megoldások mindenütt az iskola falain kívül, a közművelődésben dolgozó kultúráközvetítők kezdeményezései és természetesen a pedagógusokkal való együttműködése nyomán születnek, s valamilyen módon alkalmazkodnak annak a szubkultúrának a sajátosságaihoz, amelyet a megcélzott gyermek- és ifjúsági csoportok „fogyasztanak”.

(2007. január) A verseny, a versenyképesség fogalma mindig előhívja bennem a szolidaritás fogalmát is, a hogyan legyünk versenyképesek kérdése mellé a mi lesz a versenyképtelenekkel, a lemaradókkal obligát kérdése társul. A mindent átfogó versenyre épülő mai világ talán azért válik egyre idegenebbé, mert a bennem – s bizonyára sok más korszerűtlenül gondolkodó, archaikus értékeket valló emberben is – felötlő, a szolidaritásra, a gyengék sorsára vonatkozó kérdésekre nem születnek igazi válaszok. Sőt, az ilyen jellegű kérdések többnyire vagy fel sem vetődnek, vagy álságosan fogalmazódnak meg. Pedig e kérdések megválaszolása, a mögöttük húzódó sokféle társadalmi, egyéni probléma megoldása nélkül mit sem ér a kiválasztottak, a szerencsésebbek, a napos oldalon állók versenyképességének fokozása. Egy kettészakadt, a versenyképtelenekkel szemben intoleráns társadalom ugyanis nem lehet igazán versenyképes. Mint ahogy a tradicionális értékeket névleg vállaló, de valóságos életvilágában tagadó, feltörekvő elit sem tudja tartósan állni a kíméletlen versenyt.



Pedagógiai jelenetek

Achs Károly: Mi volt a héten? Mi lesz velünk?

Megkaptam az év második legjobb mondatát: „Hát nem fogok egy vers miatt megbukni!” – mindezt a butaság agressziójával, csak hogy a kémiatanulásra(?) hivatkozva kimenthesse magát a négysoros memoriter felmondása alól. (Az év mondata akkor hangzott el, amikor kiderült, hogy nem vagyok képpen a Barátok közt ügyeiben: „Maga ennyire világtalan?”)

Összevesztem, de legalábbis rossz pontot szereztem több esetben is. Szombaton Budapesten, a holokauszt-műsorunk vége után egy perccel egy kedves kolléga jött gratulálni: hú, de kellene ezt látniuk az ő tanítványainak is! Utazzunk oda, adjuk elő ott is? Nem, nem, arra nincs pénz... küldjem el a forgatókönyvet, majd ő megcsinálja a gyerekeivel.

Aztán hétfőn visszaírtam neki, hogy talán mégsem. Bocs. Segíték mindenkinek, de néha besokallok, ha belőlem akarnak élni.

Ugyancsak hétfőn volt egy levélváltásom a „pedintézettel”. A megyei pedagógiai napok rendezvényei közé beneveztük költészet napi műsorunkat és a holokauszt-megemlékezést is. Az értékelő lapra viszont ráírtam, hogy elégedetlen voltam a szervezéssel, hogy az összes vendég az én hívásomra jött el, a „pedintézet” révén talán senki sem érkezett. A válaszból úgy tűnt, nem esett jól nekik. De nagyon unom, ha belőlem akarnak élni. Látom magam előtt az értekezletet: micsoda szép munkát végeztünk most is, hiszen nálunk is mennyien voltak...

Utólag azt is megtudtam, hogy interpelláció tárgya volt a műsorunk: a zsinagógában megrendezett ünnepség nem volt tekintettel a helyi rajztanárok két hónapig látható kiállítására.

Lehet, hogy egyszerűbb lenne nem csinálni semmit? Besimulni, alkalmazkodni, elfogadni a trendeket? Tyúkpörök miatt érdemes infarktust kapni? Érdemes eljátszani valamely Helyi Tökéletes Pedagógus bizalmát olyan szinten, hogy bánatában egyetlen szót se válaszoljon jól hallható kérdésemre tőlem hetven centiről? Húszéves koromban még élveztem volna is a dolgot: „Húsz esztendőm hatalom”, de most már elvileg „Egy kis független nyugalmat, [...] Munkás, vidám öregséget” kellene kapnom...

A héten megjelent végre L. is, hozta az igazolásait. Kár, hogy hibajavító van benne, kár, hogy nehezen hihető a tizenkét napig tartó „vizsgálat”. Irány az orvos, tényleg hamisítás hamisítás hátán. Végig kell járni ezt is.

Elküldtük egy pályázatunk hiánypótlását is, a fenntartói nyilatkozatot hiányolták. Valamit elronthattam márciusban, én utaztam ugyanis a megyeszékhelyre aláírásért. Azt mondták, délig érjek oda, tizenegy után ott voltam. Óráim elhagyva. De az igazgató úr csak kettőkor lesz bent! Visszajövök! Kettőkor egy másik munkatárs: De az igazgató

úr Budapesten van. De este aláír mindent! Jöjjen holnap? Igen. Másnap az előző napi munkatárs annyit nem mond, hogy bocs, tévedtem tegnap. Eszembe jutott T. kollégám megjegyzése egy korábbi hasonló ügy kapcsán: „Nem jól van ez így. Meg kellett volna kérdeznünk: Achs úr, maga tényleg a terepen dolgozik? Napi sok órát tölt a gyerekek között? Akkor foglaljon helyet. Hozhatunk egy kávét? – hiszen mi vagyunk magáért.”

A két út útiköltségét egyébként rendben átutalták, köszönöm.

A héten elkezdtem tanulni a földrajz érettségire (bejelentkeztem csak úgy, az osztályommal fogadva). Úristen!

„A semleges vulkáni kőzetek SiO_2 -tartalma 52-65% közötti. A mélységi magmás kőzetek közül idetartozik pl. a diorit, amelynek felszíni kiömlési kőzetpárnája az andezit. A savanyú vulkáni kőzetek SiO_2 -tartalma már több mint 65%.”

(Jules Vernén és a térképeken felnőve sose értettem, ha a gyerekek panaszkodtak a földrajzról.)

És hogy mi lesz velünk? Hát meghalunk.

Baráth Szabolcs: A „Pátka bárányai” tanoda

Pátkán, július elsejétől a református parókián nyitja meg kapuit az a tanoda, mely túlnyomórészt a településen élő cigány családok gyerekeinek nyújt pedagógiai segítséget. A településen van egy cigány sor, amolyan 3-4 utcából álló mini gettó. Az ott élőknek a település többségi lakosságával annyira rossz a kapcsolatuk, hogy pár éve Molotov-koktélt dobtak az egyik család házába.

A lelkész szeretne segíteni a cigány családokon tanítással, pasztorációval, de nem tudja, hogyan is kezdje el. Engem meg már nagyon régóta érdekel a cigány pasztoráció, így a lelkésszel elkezdtünk együtt gondolkodni egy évvel ezelőtt. Beadtuk a tanoda-pályázatot és nyertünk.

A tanoda civil és egyházi összefogással valósul meg, melyet az EU TÁMOP konstrukciója finanszíroz húsz hónapon keresztül. A program megvalósítója a Szabad Tér Egyesület, mely több szervezettel, intézménnyel összefogva kívánja helyzetbe hozni azokat a családokat, fiatalokat, akik Pátka településén nem jutnak hozzá azokhoz a kulturális javakhoz, melyek szükségesek az iskolai sikeresség eléréséhez.

Az egyesület a „több mint tanoda” szemléletével szeretne kialakítani egy olyan komplex közösségi házat, mely a Pátkán élő hátrányos helyzetű fiataloknak a település többi fiataljaival együtt nyújt élményeket, lehetőségeket, fejlesztést.

A helyszíni szolgáltató parókia lehetőséget biztosít arra a pasztorációs tevékenységre, amelyre elkötelezett a település lelkésze és a tanodát megvalósító egyesület is.

2013 nyarán klubfoglalkozásokkal és táborokkal kezdünk. 2013. szeptember elsejétől a hét minden napján délután 16.00-tól fogadja diákjait.

A tanoda pedagógiai működését a nem formális tanítás eszközrendszere határozza meg, mint például a drámapedagógia, az outdoor (szabadtéri) programok, a projekt módszer.

Két célom van: az egyik, segíteni minél több cigány fiatalnak a tanulásban sikeressé válni, a másik, a két közösség (cigány-nem cigány) kezdjen el együtt élni, együtt dolgozni. Ezért a tanodánk mindenki számára nyitott lesz, és úgy is építjük fel, hogy az orvos gyerke is találhasson benne a maga számára izgalmas felfedezni valót.

Földes Petra: A kárhoztatott Bologna-rendszer

Most önkezemmel kell részt vennem valaminek a lebontásában, amiben pedig hosszú idő óta először hiszek. A tanárképzésben a kárhoztatott Bologna-rendszer intelligens, nyitott, elkötelezett fiatalokkal ajándékozott meg, olyanokkal, akikkel öröm a munka, és akikre örömmel bízom majd a gyerekeimet (képletesen mondom, igazából az unokáimat). A tanári mesterképzésben nem találkoztam pályatévészett, „megúszásra” játszó, kallódó, szerencsétlen fiatalokkal. Nem túlzok, egyáltalán nem. Mert volt idő a pályadöntés megérlelődésére. Mert nem 18 éves korukban érkeztek, hanem több mint húszévesen, egy alapidplomával a zsebükben. Éretten. Azok jöttek, akik tudták, mit akarnak. Tanárok akartak lenni. És dolgoztak keményen. De ez nem kell. Már megindult az újratervezés. A tanárképzés újratervezése. Fele kreditszámmal. Nem a saját állásom érdekel, én ugyanis *nem szeretnék* az osztatlan tanárképzésben dolgozni. De nem szeretnék részt venni az újratervezésben sem. Egy jól funkcionáló rendszer lebontásában.

Tudom, elfogult vagyok.

Tudom, a diszciplinákat tanító kollégáim nem így látják.

Gyalog Éva: Majd pont a te kedvedért!

A hetedikes osztályfőnök 2013. április 25-én, csütörtökön este (mikor máskor?) azt tervezte, hogy a másnapi angolórára fog készülni... Nyelvtani anyag: present perfect, magyarul: befejezett jelen idő. *Akkor használjuk, ha egy múltbeli cselekvésnek a jelenben is fennálló eredménye van.* – Vagy eredménytelensége – gondolta keserűen az aznapi események hatása alatt. Hetedikes tanítványainak technikaórájuk volt az ő magyarórája után, és óra közben (bocsánatos bűn) vitte be a naplót, hogy ha kollégájának szüksége lenne rá, ott legyen. Meg vitt két ellenőrzőt is, hogy az se hiányozzon.

Már a terembe lépve érezte, hogy ott egészen más, kevésbé anyagszerű dolgok hiányoztak. Azok a dolgok, amik élhetővé tennék az életet, az iskolát.

A fegyelem, a figyelem, az alkotás izgalma, a színek és formák változatossága, a különböző tapintású anyagok formálása-transzformálása egyik dimenzióból a másikba, a gondolat öröme, hogy ezt *én* készítem *valakinek*, aki majd örülni fog neki...

Félretettem az angol könyveket, és egy cetlire felírtam magamnak:

Technika óra, 2013. április 25.

Mi volt a feladat?

Milyen eszközökre, anyagokra volt szükség?

Ezek közül mi volt a sajátod? Mit kaptál mástól (tanárodtól, osztálytársadtól)?

Mi történt az órán? Végül egy mondatkezdés:

Én a tanárnő helyében...

Ezekkel készültem a másnapi hetedikes órára... Fontosabbnak éreztem az angol nyelvtani ismereteknél, hogy a gyerekek szembesüljenek mindazzal, amit tettek. Nem először, nemcsak ezen az órán. Az vezérelt, hogy velem is megtörténhetett volna ugyanaz, ami a kollégámmal.

Akkor még nem sejtettem, hogy meg is fog. Mindjárt másnap.

Amikor pénteken beléptem a terembe, kértem őket, hogy külön padokba üljenek: – Nem dolgozat lesz, ne izguljatok, egészen mást fogok kérni tőletek – mondtam az osztálynak (illetve a tizenkét angolosnak, a többiek németórán voltak).

Z és D egymás mellett ültek, nem mozdultak.

– Z, ülj el D mellől!

Z kihívóan visszanéz, nem reagál. Közben elkezdem kiosztani az üres lapokat. Egyszer csak D felnyihog. Nem reagálok. D ebbe nem nyugszik bele:

– Tudja, mit mondott Z?

– Ha neked mondta, biztos nem nekem szól. (Ne-menj-be-le!!! – cseng a fejemben.)

De ő nem adja fel, hangosan tolmácsolja Z szavait:

– Azt mondta, hogy „majd pont a *te* kedvéért fogok elülni!”

Tizenkét szempár mered rám: aggódalmasan, döbbenten, kajánul: *na, erre mit lépsz?*

– Z, rád várunk, ülj el onnan!

Z-nek nyolc nappal korábban fegyelmi tárgyalása volt. *Szigorú tantestületi megrovás.* Az osztálynaplóban ott lapul a tárgyalás másnapján, saját kezűleg írt *Jóváételti nyilatkozat* fénymásolata. Ugyan mire mennék vele, ha elé tenném? Várok.

– Z, akkor most menj fel az igazgatói iroda elé, ott várj meg.

– Nem megyek sehova.

– Akkor idehívom az igazgatónőt.

Nem veszi komolyan, csak amikor beleszólok a telefonba. Akkor feláll és elviharzik. Mire az igazgatónő benyit a terembe, már hűlt helye.

– Z elment – mondom én.

– Akkor megyek utána – csukja be maga után az ajtót.

Még tart az „óra”, amikor Z visszatér. Talál egy üres padot, oda leül. A gyerekek közben megválaszták az A/5-ös lapokra lediktált fenti kérdéseket. Részlet az egyik válaszból:

„Nem tudom mi volt a feladatom mert nem figyeltem oda és nem is érdekelt. Semmi-re nem volt szükségem mert nincs is felszerelésem. Ez a technika óra úgy kezdődött hogy a tanárnő elmondta a feladatot és voltak olyanok akik csinálták és voltak olyanok akik meg semmit ebbe én is benne voltam. De én mondtam a tanárnőnek hogy hagy(!) másol-jak de erre nem válaszolt mert akkor már tiszta ideg volt én meg nem mondok el 1 szavat 10-szer senkinek”

Hasonló, csak kevésbé „bűnvalló” szöveget írt még öt fiú. Többen nem is értették, mi van abban, hogy ők *nem szeretnék azt csinálni...* (Az előző órán még többféle lehetőség-ből választhattak – volna, de nem tették.)

És mivel én tudom, de az olvasó nem tudhatja, hogy mi is volt a feladat, itt egy másik idézet:

„Virágot kellett készíteni anyák napjára. Krepp-papírra, ollóra, hurkapálcára, ragasztóra volt szükség. Ollóm és ragasztóm volt, a többit a tanár nénitől lehetett kérni.”

Azon a technikaórán összesen négy virág készült el. Igaz, hárman hiányoztak, és épp a jó tanuló, szorgalmas gyerekek közül, mert aznap volt a körzeti úszóverseny. Mert az úszóversenyre, a szavalóversenyre, az angolversenyre, a mindenféle versenyre mindig ugyanaz a 3-4 gyerek megy!

Z, aki kigyúrt testű, izmos és erős fiú, mindhárom úszásnembben verhetne volna a mezőnyt. Idén mégsem volt hajlandó úszni, pedig tavaly két érmet is szerzett.

You may take a horse to the water, but you can't make him drink – ha már az angoltól indultunk... *Elviheted a lovat a vízhez, de nem itathatod meg, ha ő nem akarja.*

Z halmozottan hátrányos helyzetű tanuló, osztályomban a tizenhatból hatan szintén. Az alsó tagozaton egyre nő az arányuk. Ők a háromhások.

Tanítóik még nem kaptak nevet. Így, névtelenül és véletlenül bűnhődnek olyan bűnökért, amelyeket nem ők követtek el, és amelyeknek ezek a gyerekek is áldozatai.

Gergely Ferenc: A világ akkorát fordult

A szerkesztőségek fütyülnek a firkászokra. Két éve ígéretet kaptam, hogy 80. születésnapomra kihozzák a visszaemlékezés kötetemet. A kiadó hónapokig hirdette, mint előkészületben lévő. Jelenleg a 82-et morzsolom. Ismételt kérésemre végül a kiadó közölte (nem személyesen), ma Magyarországon egy pedagógus emlékeire senki sem kíváncsi, senki nem ad rá pénzt, a kiadó pedig... '56 ötvenhatodik évfordulójára írtam, összeállítottam egy kötetet *Tanárok és tanítványaik 56-ban* címmel. Ez is az előző sorsára jutott. Van egy több száz oldalas tanulmánykötetem, *Közelképek* című. Ez jórészt az utóbbi években publikált írásaimat tartalmazza. Két éve kész a *Cseres Tibor élete és levelezése, életmű bibliográfiája* című kötet, amit az író születésének 100. évfordulójára szeretnénk kiadni. Online (www.ArchivNet.hu) hozzák. Ezt is a szerkesztő-levéltáros ismerősömnek köszönhetem. Elkészítettem – ez életem talán legátfogóbb kötete – a *Magyar ifjúság a 20. században* című kronológiát, ami egyben tartalmazza a korabeli ifjúsági folyóirat-irodalom anyagát, valamint egy összefoglaló bibliográfiát. Ez 520 oldal. Ennek a bevezető tanulmányát fogadta el az *Új Pedagógiai Szemle*. A NKA most adott a „kötet előkészületi munkálataira” pénzt, de a kiadásra nem. Ezt is csak némi ügyeskedéssel tudtam elérni. Én az „uccáról” sehol nem rúgok, nem rúghatok labdába. Cédulákban kész egy újabb, a „Kádár-rezsim”-ellenes szervezkedésekről szóló anyag. Jelenleg pedig egy olyan összegzésen dolgozom, amely a 20. századi politikai indítatású tisztogatásokat, a kirúgásokat és a rehabilitációkat mutatná be, folyamatában, komoly tényanyagon.

Végül. Mivel az én életem is hajszálon függ, szerettem volna az évtizedek során felhalmozódott jegyzeteimet, xerox-másolataimat, kézirat-változatokat és kiadatlan kötetei-

met, levelezésemet olyan helyen letétbe helyezni, amely biztosítja megőrzésüket, kutathatóságukat. Mai napig nincs megoldás. Pedig sok intézménynél próbálkoztam.

Még egy történet: a mai napig nem tudjuk, hány pedagógust öltek meg a fehérterror idején. Senki meg se kísérelte, hogy felhívással forduljon az ország pedagógusaihoz, nézzenek utána helyben, és ha sikerül adatokhoz jutniuk, küldjék el pl. az *Új Pedagógiai Szemlének*. Így hát maradt az egyszemélyes kutatócsoport, ingyenmunka, saját források a költségekre.

Se az ifúságról, se a tanárokról, se a pedagógiáról nem írok, mert fényévnyi távolságra élek mindettől. Drága unokáimtól azt kértem legutóbb, hogy ajándékozzanak meg Tóth Árpád *Április* c. versének megtanulásával. Válasz: a (szabad alapítványi) iskolában azt mondták nekik (mivel színdarabra készülnek), egyszerre csak egy dologgal foglalkozzanak. Érettségi találkozókon az 55-60 éves apák mesélik keserűen, gyerekeik teljesen elszakadtak tőlük, nem tudnak velük szót érteni. A világ akkorát fordult, hogy én még magammal sem beszélgetek szívesen.

Ha jól tudom, én írtam először és utoljára könyvet a cserkészlet történetéről, ugyancsak én az 1933-as világtalálkozóról. Szombaton nyitották meg az emlékkiállítást Gödöllőn. Kit kértek fel a megnyitásra? A katonai elit kutatóját.

8 éve nem tudom eljuttatni teherautónyi folyóiratunkat senkinek.

Hartégen József: Tanítványok tanítványai, avagy inklúzió a szakmai alapozó órán

Iskolánk, a Mándy Iván Szakképző Iskola és Speciális Szakiskola Budapesten, a Róbert Károly krt. 49–51 sz. alatt található. Amint az a nevében is benne van, a többségi pedagógia mellett gyógypedagógiai tagozat is működik az intézményben.

A 9. és a 10. osztályok órarendjében hangsúlyozottan, magas óraszámmal szerepel a szakmai alapozó tantárgy. Ezeken a foglalkozásokon a gyógypedagógiai tagozaton tanított rész-szakképesítésekről tudhatnak meg bővebbet a diákok. A tanulók sajátos nevelési igényű, enyhe fokban értelmi fogyatékos vagy testi fogyatékkal élő fiatalok. Vannak közöttük autisták, hiperaktívak és egyéb tanulási zavarral küzdők.

Az iskolában jól felkészült gyógypedagógusok tanítják a gyerekeket közismereti tárgyakra és szakmákra egyaránt. A pedagógusok fontosnak tartják, hogy a diákok a munka világát már a szakma tanulásának megkezdése előtt megismerjék, ne legyen idegen tőlük a szerszámok használata a kilencedik, tizedik osztályban. A lányok főleg a könnyűipari szakmákra jelentkezhetnek, a fiúkat inkább a gépészeti és az építőipari szakmák felé terelgetik a tanárok.

Szerencsére a tágas iskolaudvar és a nagy iskolaépület bőven ad lehetőséget arra, hogy a szakmaválasztás előtt álló diákok a különböző munkafogásokat kipróbálhassák ezeken a szakmai alapozó órákon. A jól felszerelt iskolai tanműhelyek, ahol a szaktanárok és szakoktatók felügyelete alatt ismerkedhetnek a tanulók a munka világával, szintén segítik az oktatást.



Nem elég azonban csak szóban ismertetni a lehetőségeket a tanulókkal, oda is kell vinni őket a munka színterére, ahol érezhetik minden egyes szakma hangulatát, élményvilágát, illatát. Nem lenne teljes ez az oktatásforma, ha nem engednénk oda a választás előtt álló tanulókat az őt érdeklő szakma szerszámaihoz.

A szakmai alapozó tantárgy keretében ezt a lehetőséget biztosítjuk a kilencedik és a tizedik évfolyamoknak.

Iskolánkban ezek a lehetőségek rendelkezésre állnak. Ennek ellenére mégis úgy éreztem, hogy mindez még kevés.

Arra gondoltam, legjobban az adott szakmát azok tudják az útkeresőknek bemutatni, akik már ezt tanulják az iskolában. Felvettem diákjaimnak, hogy *bújjanak bele egy szakoktató bőrébe*, ha csak egy tanórára is. Mutassanak

be néhány olyan dolgot a szakmaválasztás előtt álló diákoknak, ami szerintük felkelti az érdeklődésüket az adott hivatás iránt. Természetesen mindezt tanári felügyelet mellett. A szakmai alapozóra érkező 10. osztálynak pedig elmagyaráztam, hogy a mai foglalkozáson a szakképzős tanulók fogják őket megtanítani a szakma néhány fogására. Az ötletet szakképzős részről is, a tizedikes tanulók felől is élénk lelkesedés és érdeklődés fogadta.

Az elgondolás engem igazolt. Példaértékű összefogást és egyetértést tapasztaltam a diákok részéről. A szakképző osztály „szakoktatói” nagy odaadással tanították újdonsült tanítványaikat. Figyelmük mindenre kiterjedt, a szerszámok használatától kezdve egészen a munkavédelmi eszközök helyes használatáig. Felelősségteljesen viselkedtek, az osztályban nyoma sem volt a rendbontásnak, fegyelmezetlen magatartásnak. Az amúgy is kifogástalanul dolgozó szakképzős tanulók most különösen odafigyeltek munkájukra, és legalább annyira a „tanítványaikéra”. A tizedikesek pedig jó tanítványnak bizonyultak. Érdeklődve figyelték a munkafolyamatokat, sokat kérdeztek az éppen használt szerszámról és a végzett folyamatról. Amikor olyan kérdés merült fel, amire nem tudott valaki válaszolni, kikérték a tanár véleményét. Az is motiválta őket, hogy az elkészült munkadarabokat az intézet konyhájában fogják használni. (Edényalátéteket készítettek ezen a foglalkozáson.)

A tanóra végén szokás szerint megbeszéltük az órán tapasztaltakat. A tizedikes tanulók lelkesen, egymás szavába vágva mesélték egymásnak a foglalkozáson szerzett élményeiket. Az elkészült munkadarabok pedig végképp eloszlatták minden kétségemet. Azok a tanulók, akik egyéb esetben erősen közepes munkát produkáltak, ezen az órán egészen kiemelkedő teljesítményt nyújtottak. A diákok úgy érezték, bizonyítaniuk kell, és bizonyítottak is.

Említésre méltó még az a tény is, hogy a diákok emberségből is jelesre vizsgáztak. Senki sem idegenkedett a hozzá beosztott tanulótlól, és a „beosztottak” sem emeltek kifogást „oktatójukat” illetően. Igazi inkluzív, vagyis befogadó pedagógiának voltunk tanúi.

Azt is megemlítették a diákok, hogy több ilyen órát szeretnének, ahol kézzelfoghatóan ismerhetik meg a szakmákat. Dönteniük is könnyebb lesz majd ezek után a szakmaválasztásról.

Hornyák László: Rajztanári naplórészlet

„A hagyomány nem a hamu őrzése, hanem a láng továbbadása” – Morus Tamás mondatát nemrég egy riportban hallottam emlegetni a népművészettel és általában a hagyománnyal kapcsolatban. Hallottunk már sokféle hagyományértelmezést, ötletes kritikai hasonlatokkal. („A hagyomány nem olyan tudás, ami az utcán hever, és csak le kell érte hajolni, nem afféle konzerv, amit leemelhetünk a kamrapolcról. Nem kacattár, ami bármikor rendelkezésre áll.”) Olyat is, hogy „a hagyomány én vagyok (nemcsak Bovaryné). Vagyis nem vagyok, korlátozott a létem, ha nem a részem, ha nem vagyok a része. Morus mondata azonban lényegre törő egyszerűségével mindezt lefedi. Csak akkor lesz élő a hagyomány, ha rajtam-rajtunk áramlik át. Különben csak értelmezhetetlen, elavult tárgy, por és hamu. Talán nem erőltetett, ha ezt a vezérfonalat minden dolgunkra kiterjeszthetőknek látom.

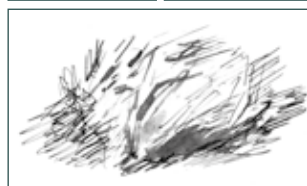
Egy villanásnyi emlék kisdíák koromból: új, ifjú tanárnő jött hatodikban az irodalom órára. Bemutatkozása után az első órán elénekelt nekünk Csokonai *A Reményhez* című versének megzenésített változatát. Elbűvölve hallgattuk. Egyből beleszerettem az irodalomba és a zenébe is a szép és kedves közvetítő révén.

Egy jelenet a tanári közelmúltamból: Cézanne kiállítás Budapesten. Itthon tanulmányozható egy ekkora formátumú alkotó! Jó lenne együtt megnézni a diákcsoportommal. A belépőjegy ára, a diáké is, a csoportos is, sokaknál meghaladja a zsebpénz lehetőségeit. Én sem tudom az egész csoportot befizetni. (Londonban a Nemzeti Galéria és majd minden fontosabb múzeum ingyenes. Bár igaz, hogy a nagy londoni Cézanne kiállítás nem volt az, de a belépőjegy a jövedelmekhez mérve sokkal olcsóbb volt, mint nálunk.) Marad az egyéni feladat, ki-ki nézze meg úgy, ahogy tudja.

Egy kollégával többször megnéztük, kielemeztük. Könyveket, albumokat vettem elő. Cézanne leveleskönyvét franciául és mellé a magyar kiadást. A londoni nagy kiállításáról hozott rajzos vázlatkönyvet. Beszélgetéskötetét Joachim Gasquet-val, nekem egy '57-es német kiadásban van meg. Keresem könyvtárakban, antikváriumokban, megjelent-e magyarul. Nem jelent meg, pedig alapmű. Elhatározom, hogy lefordítom, de eredetiből kellene. Meg kell szerezni. Aztán előveszem és újraolvasom Rilke Cézanne-leveleit. Őt mi érdekelte kortársként, miért kereste Rodin, Cézanne és mások társaságát? Előkeresem a Rilke-életrajzot, írásait. Nemes Nagy Ágnes Rilke-tanulmánya, verselemzése következik. Hol tartok már?

Mi kerül elő mindezekből a rajzórán, meglátjuk.

Órán a gyerekeknek levetítem a Cézanne-ról és a művészeti korszakról szóló dokumentumfilmet. Beszélgetünk, éljük a hagyományt. Folytatjuk.



L. Ritók Nóra: Esélyek, lehetőségek, szélsőségek

Megint kezdődik. A kirándulások, erdei iskolák időszaka. Évek óta figyelem a tendenciát, és a lebonyolításokat.

Ahol kevés a hátrányos helyzetű gyerek, ott a közösség megoldja. Összedobják nekik a többiek a rávalót. Szolidan, emberségesen megoldják. Pláne, ha nincs gond a gyerekekkel, csak szimplán szegény.

Ott, ahol sok a halmozottan hátrányos helyzetű, ott fel sem merül a kirándulás, mint lehetőség. Ott már rég nem számolnak effélével.

Ahol pedig 30-50% körüli, ott az iskolák azt viszik, aki fizetni tud. A többi marad itthon. Mert forrás nincs rá. Csak a szülői hozzájárulás. Azt meg nem képes mindenki megfizetni. Nincs erre protokoll, minden iskola, osztályfőnök megoldja, nincs gondolkodás sem, hogyan lehetne másképp. Még örülnek is sokan, hogy pont azok maradnak otthon, akikkel mindig baj van. Könnyebb lesz kirándulni a jókkal.



Két hete mondják nekem azok, akik mennek, hogy majd azon a héten nem tudnak művészeti suliba jönni. Mert erdei iskola lesz. Tervezzetek, ki, kivel lesz egy szobában, ki hogy nem fog majd aludni, és ki kit fog bekenni fogkrémmel, míg alszik. Felidéznek a korábbi évek kirándulásait. Nevetnek. Fél szavakból értik egymást. Ők, akik mennek majd. Nem gazdagok a szülők, errefelé kevés olyan család van, akire ez a jelző illik,

de legalább az egyik szülőnek van munkája, és befizethetik apránként a költségeket. Aki meg nem tudja, nem megy. Megmondták a szülői értekezleten, hogy így lesz. Mert ugye az nem normális dolog, hogy azok miatt ne menjenek a gyerekek, akiknek nincs rávaló?! Ja, és azoknak a szülei amúgy sem voltak ott a szülői értekezleten.

„Azok” hát hallgatnak, míg a többi tervez, mesél. Úgy tesznek, mintha nem érdekelné őket. Megszokták már, hogy nem érdekelhetik őket a „fizetős” dolgok, csak ami ingyen van. Ezért a kirándulásért pl. annyit kellett volna befizetni, mint amit náluk egy hónapra kap az egyik felnőtt a most érvényes szabályok szerint. Mert kettő már nem kaphat. Csak egy felnőtt jogosult a 22 800 Ft-ra. Fel sem vetik hát otthon a kirándulást. Mint ahogy a szülői értekezletet sem erőltetik a szüleiknek, aláíratják, persze, de tudják, nincs útiköltségre való, nem tudnak a szülők beutazni a szomszéd faluba. Sosem jártak, nem is értik, nem is tudják a jelentőségét. Maradnak otthon. Hozzájuk meg úgyse megy ki senki. Ők a „nem együttműködő” szülők.

És az ő gyerekeik azok, akik sosem fizetnek be semmit. Pedig befizetnivaló van mindig bőven. Ők azok, akiknek a felszerelésével is gond van, akiknek nincs úszósapkájuk, fürdő-

ruhájuk. Törülközőjük. Meg körzőjük sem. Nem hoznak be szalvétára, vécépapírra valót. Meg szülinapi kínálós cukorkát, vagy sütit, kólát sem. Mert nem telik rá. Ők azok, akik nem tudják befizetni a mikuláscsomagot. Tehát nem vesznek részt az ünnepségen. Akik némely iskolában még az anyák napi ünnepségről is kimaradnak, mert nem viszik be a virágra valót. Akik lemaradnak a tablóképről. Akik nem tudják megvenni az egyforma inget, nyakkendőt a ballagásra. Akik beadják a jelentkezési lapot a középiskolába, de nincs pénz útiköltségre, hogy elutazzanak, mikor a beiratkozás van. Akik kimaradnak, mert nem tudnak a koliba beköltözni. Mert nincs egy hétre való ruha, költőpénz. Akiket nem visznek táborba sem, mert nekik mindent venni kell, váltóruhát, törülközőt, papucsot, fürdőruhát, fogkefét, utazótáskát.

Nos, igen, ők a halmozottan hátrányos helyzetűek. Próbálom érteni az új területeket az oktatásban. A lovaglást, a vitorlázást. Miből? Ezekben a térségekben, ahol a gazdasági mozgás már rég nem érzékelhető, nincs senki, aki efféle tevékenységekre lehetőséget adna. Hogy lesz hát? Kire terhelődnek ezek a költségek? Lesznek olyan iskolák, ahol vannak lehetőségek, míg emezeknek a lecsupaszított udvari játékok jutnak? Mert ott is lehet elmés és szórakoztató tevékenységeket végezni? Csak a pedagógusok találékonyságán múlik?

A leszakadó rétegek, a leszakadó térségek iskoláiban nem látom a változások lehetőségét. Nem látom a teret, ahol kiteljesedhet bármi. Persze, tudom, majd ellenőrzik, követelnek a pedagógustól, és akkor rendben lesz. A terv legalábbis ez. Hogy attól majd működni kezdenek ezek a gyerekek. Mert a megfelelően ellenőrzött pedagógus keze alatt működniük kell.

De én túl sok buktatót látok. Túl sok hiányt, kérdést, amire nem ad választ az új oktatási rendszer. Mert ez a rendszer sem fogja tudni kezelni majd a mélyszegénységből eredő társadalmi problémákat. Amelyek ma az általános iskolákban már rég nem kezelhető viszonyokat teremtettek. A szakiskolákban pedig kicsúcsosodnak a bajok. Ma ezeket elkendőzik. Ha ezeket az ellenőrzés majd feltárja, bajban lesz a rendszer. Mert akkor attól tartok, egy új stratégia kell.

Szekszárdi Julianna: Létezik-e még úgy egyáltalán?

Nagyon nem tetszik, ami az iskola világában történik. Ennek több oka van. A közoktatás-politika azon törekvése, hogy legalább száz évvel visszaforgatja az idő kerekét, rengeteget árt a már itt-ott beinduló modernizálódási folyamatnak, nem mintha azzal elégedett lettem volna.

A makrovilág tehát olykor ijesztő, máskor viszont felcsillant váratlan lehetőségeket. Például a **digitális konferenciák**, amelyek a mi javaslatunkra indultak el, és már negyedik alkalommal sikerült rájuk több száz pedagógust összehozni, képesek még örömet szerezni. Főleg azért, mert sikerült valami szakmai diskurzus-szerűséget beindítani arról, hogy a mai gyerekekkel több ok miatt másképp kell(ene) bánni, mint a néhány évtizeddel korábbiakkal. Persze ez a szakmai diskurzus most sem igazán széles körű, és nem képes elérni sem a bürokraták, sem az elefántcsonttoronyba zárkózó tudósok ingerküszöbét, de tagadhatatlanul mozdulni látszik valami.

Hogy ez mire lesz jó?

Nem tudom, de próbálkozom, próbálkozunk.

Kissé elkeserít, bár nem tör le a **civil világ** teljes ellehetetlenülése, mozgásterének szűkülése. Ennek ellenére érzem, hogy van igény arra, amit az OFOÉ-ban (Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete)¹ tenni, képviselni próbálunk. Viszem a Kati nénitől² átvett „lángot”, valamit abból, amit a szó szoros és nem elcsépzelt értelmében nevelésnek nevezünk. Az a lényeg, hogy itt vagyunk mi felnőttek (pedagógusként szakembereknek számítva), és itt vannak a ránk bízott gyerekek, akik a segítségünkre szorúlnak, és akiket ugyan más módon, mint az előző generációkat, de mégiscsak el kellene juttatnunk egy élhető felnőttkorig. Itt most csupa frázis jut csak az eszembe a bizalom helyreállításáról, a hiányzó szolidaritásról úgy általában, meg azokról az értékekről, amelyek különböző okokból veszni látszanak, a pedagógus-diák kapcsolat és a pedagógus szerep szükség-szerű változásáról stb.

Nem vágtam át egyetlen igazi gordiuszi csomót sem, de tartottam két pedagógustréninget, az egyik jobb volt, a másik kevésbé. Viszont az ELTE pedagógus szakvizsgáinak igazán jó kurzusokat tartottam, és éreztem, hogy kaptak tőlem valamit, amit mástól nem. Jól sikerült a kolozsvári képzés is (ott kinevezett docensként tanítom a mesteriseket, akik iskolai tanácsadást tanulnak).

Összeszerkesztettem egy kötetet a digitális generációról meg a digitális pedagógusról, pontosabban a digitális világban együtt élő nemzedékekről. Ebben részben a már említett konferenciákon elhangzott előadások anyagai találhatók. (Kiadó az Underground Kiadó, s kötet címe: *Digitális de-generáció.*) Nem lett rossz, még nyomdaköltséget is sikerült nyernünk rá, a többi, beleértve a szerzők, szerkesztők tevékenységét, önkéntes munka. A következő (május 25-i) konferenciára megjelenik. Félttem persze a minőséget, nincs lehetőség olvasószerkesztésre, magunk lektoráljuk magunkat, hiszen restell az ember kérni, ha fizetni nem tud. De meg kell mondanom: az a tizenkilenc ember, aki a tanulmánykötet létrejöttéhez hozzájárult, még nem reklamált emiatt. Sokan vannak/vagyunk, akik valamiféle ügyet szeretnének megoldani.

Létezik-e még úgy egyáltalán? Szeretném hinni, hogy igen.

Tóth Tamás Május: Tű, kalapács és távcső

Különös interakció van közöttük, amit keresünk és amit végtére is találunk. Az oktatáskutatók bizonyára jól ismerik e „talált tárgyak” szeszélyeit. S legyen bár mégoly szeszélyes is e torpedójáték, szemléletmást egy egészen decens, már-már modern pedagógiai szakszertár kezd berendezkedni a pedagógusképzés világában. A nemzetközi és hazai

1 Az egyesület honlapja: www.osztalyfonok.hu

2 Majzik Lászlóné, a magyar pedagógiai közélet jeles személyisége, haláláig, 1999-ig, az ÚPSZ szerkesztőségének munkatársa.

vizsgálatoknak köszönhetően olyan adatok és tények állnak rendelkezésünkre, melyek sugallatára egy új, gyermekközpontú, befogadó iskola nagy freskóját festhetnénk a hazai iskolakultúra vásznára. A pedagógusképzésben résztvevők, tulajdonképpen, e kibontakozni látszó pedagógiai kultúra olvasztótégelyébe mártott ecsetek, akik, jóllehet, „belemártottságukban” kiválóak, mégis, későbbi ecsetvonásaikkal inkább összemaszatolják ezt a vágyott pedagógiai életképet. Miközben ugyanis egy kiváló szemléletet próbálunk elsajátíttatni a hallgatókkal, de facto megfélemedezünk a gyermekekről. Olybá tűnik, hogy ennek hatására pedig egyre kevésbé vagyunk képesek – *Piaget* (1999) és *Mérei Ferenc* (1985) nagyszerű kifejezésével élve – *decentrálni*. Esetünkben tehát nem tudjuk a gyerekek nézőpontjából érzékelni, értékelni a pedagógiai jelenségeket, azon egyszerű oknál fogva, hogy alig találkozunk gyerekekkel, diákokkal a pedagógusképzés során. A képzés „kivonult” a gyermeki életvilágokból, ez a furcsa szecesszió pedig azt eredményezi, hogy jobban bízunk mérőeszközeinkben, tankönyveink instrukcióiban és konferenciáink nagy konszenzusaiban, mint gyermekeink szavában.

A didaktika tankönyv kiemeli, hogy a pedagógus kíváncsi személyiségvonásai a *feltétel nélküli elfogadás, az odafordulás, az empátia és a belső kongruencia* (Falus, 2004). Ezen személyes diszpozíciók működése azonban nem egyirányú, hanem egy dinamikus áramlást jelent a gyerekek és köztünk, mely során – a fent kiemelt személyiségvonásoknak köszönhetően – reflektálni tudunk arra, amit művelünk. A gyerek értékkel, kritikát fogalmaz meg, – *nota bene* – véleménye van, ötletei vannak, képes együtt tervezni. Kézen fog, hogy tanítson. A decentralálás valójában tehát egy interakció, mely során nem valamiféle általam elképzelt gyermeki perspektívába helyezkedem, hanem ami által – a „középpontom kihelyezésével” – megengedem, hogy egy gyermeki nézőpont beavasson és elhelyezzen, orientáljon a közös világunkban.

A pedagógusképzés elméleti konglomerátumainak aránytalan túlsúlyozottsága épp nem ezt az interakciót segíti; bennük elvész a Gyermek. Ahhoz, hogy a pedagógusképzés élettel telivé tétessék, hogy a holnap iskolája valóban az életvilágok találkozásának otthona lehessen (Perjés, 2003), érdemes volna Karácsony Sándor (2006) időtlen tanítását megszívlelve *életközösséget vállalni gyermekeinkkel, a szeretet boltozata alatt*. Amíg azonban nem lelünk egymásra, addig szimbolikus torpedójátékunk a gyermeki életvilágok megismerésére csupán avított válaszok találataival kecsegtethet minket. Kurt Marti (2004, 5. o.) figyelmeztetése, miszerint „*míg a kérdések mindig fiatalok maradnak, a válaszok rohanvást öregednek*”, most nem ad feloldozást. A gyermeki életvilágok alaptermészete, hogy a benne gyöngyöző válaszok folyton-folyvást fiatalodnak. Nincs az a kutatás-módszertani fortély, amely megzabolázhatná e dinamikát. Egyedül a közös keresés, az együtt kutatás teremtheti meg az egymásra találás feltételeit. Mégpedig az a különös interakció, melyben a gyermekeinkkel *együtt* tanuljuk, s műveljük a pedagógiát.

Elérkezett hát az igaz kérdések órája. Ehhez azonban meg kell teremteni a pedagógusképzésben résztvevők és a gyermeki életvilágok találkozásának feltételeit, hogy gyermekeink bevezethessenek minket világuk titkaiba. Egyelőre ugyanis csupán *tűt, kalapácsot és távcsövet* találunk pedagógiai szertárainkban, pedig „*a hajó megalkotása – írja Saint-Exupéry (1982, 205. o.) – nem vászonszövést, szegkovácsolást, csillagvizsgálást jelent, hanem a tenger szeretetének a felkeltését, ami egy és elemezhetetlen, és aminek a fényénél nincs már semmi sem, ami ellentmondó, csak egymásra találás a szeretetben.*”

IRODALOM

- FALUS IVÁN (2004, szerk.): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- KARÁCSONY SÁNDOR (2006): *A könyvek lelke – Irodalmi nevelés*. Széphalom Könyvműhely, Budapest.
- KURT MARTIT IDÉZI HANS BERNER (2004): *Az oktatás kompetenciái*. Aula Kiadó, Budapest. 5. o.
- MÉREI FERENC (1985): *A szocializáció Piaget rendszerében*. In: Mérei Ferenc (szerk.): *Piaget emlékkötet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- PERJÉS ISTVÁN (2003): *Életvilágok találkozása*. Aula Kiadó, Budapest.
- PIAGET, J. – INHELDER, B. (1999): *Gyermeklélektan*. Osiris, Budapest.
- SAINT-EXUPÉRY, ANTOINE DE (1982): *Citadella*. Szent István Társulat, Budapest.

Zsolnai Noémi: Kicsit pörgősek ezek a napok

A vonaton ülve írok gyorsan néhány sort.

Úgy volt, hogy jelentkeztem az osztályommal a *Míg megnövök Alapítvány* levelezős versenyekre. Volt a *Rigó énekeljen* környezetvédelmi csapatverseny, ide öt négyfős csapat nevezett a huszonöt gyerekemből. Persze szó se volt válogatásról, ők alakították ki a csapatokat. Tavaly már részt vettünk ugyanitt a *Matekguru* versenyen, most az esélytelenek nyugalmával indultunk, mert akkori jó eredményeink ellenére csak a középmezőnyben végeztünk. A feladatok jók voltak tavaly, gondoltam, kicsit gyakoroljuk a csoportmunkát. Hogy izgibb legyen, két csapat nevezett a *Matekguru* versenyre is.

Idén azonban változtak a szabályok, a 3. forduló már nem levelezős volt, hanem kijelölt helyszíneken zajlott. Legnagyobb meglepetésünkre egy környezetvédelmis és egy matekos csapat is bejutott a döntőbe, amit hol máshol, mint Nyíregyházán rendeztek. Ezt lehetett tudni előre, de mint mondtam, nem gondoltam, hogy eljutunk ideig. A köris a múlt héten, csütörtökön, pénteken és szombaton volt, míg a matekos ma kezdődik és szerdáig tart.

A köris csapattal hősies helytállással megszereztük az utolsó, tizenkettedik helyet, alig néhány ponttal lemaradva, de én így is nagyon boldog és elégedett vagyok, mert a versenyzőim közül két kislány tanulási nehézségekkel küzd, egyikük halmozottan, így igazán nagy eredmény, hogy eljutottak ideig. A matek csapattal jobb a helyzet, de ők is baráti alapon szerveződtek, a legjobb matekosok a tavalyi sikertelenség miatt nem is jelentkeztek. Döntős csapatomat jobban érdekli a focibajnokság, mint a matematika.

Egyébként köszönöm, jól vagyok, kicsit pörgősek ezek a napok, szerdán még anyák napja a szülőknek, előtte kétórás értekezlet az elsősök tankönyvrendeléséről. Volt nagy vita, kétségbeesés. Még jó, hogy közben mediátor lettem, így segíteni tudtam a probléma megoldásában.

A tegnap éjjelt a tankönyvrendeléssel töltöttem, mivel Nyíregyházán nem volt net.

Gondoltam, elintézem egy óra alatt, hiszen volt elképzelésem, de végül mégis beletnyúlt az éjszakába, vagy én voltam béna, vagy a rendszer. (Esetleg mindkettő.)

Hát így vagyok beszorulva a két verseny közé.

Most kaptam a hírt, hogy úgy néz ki, megnyertünk egy 7 fordulós kvíz-játékot, amivel visszanyerjük az erdei iskolánk költségének a felét.

Szóval nincs rossz kedvem, egyáltalán.

Most mindjárt lemerülök, legközelebb szerdán leszek a vonaton.





Kitekintés

Lennerné Patkó Ildikó

Az iskolai rendszer átjárhatósága elméletben és gyakorlatban

Bevezetés

A középiskolák közötti átjárhatóság és az oktatási rendszeren belüli esélyegyenlőség egymással szorosan összefüggnek. Jelen kutatás Bajorországban vizsgálja a középiskolai szerkezetet és a különböző iskolatípusok közötti váltás jogszabályi hátterét. Az átjárhatóság elméletileg biztosított kereteire vetítem egy bajor kisváros néhány tanulójának, valamint gyakorló tanárainak a véleményét esettanulmány jelleggel.

A német, ezen belül a vizsgált tartomány oktatási rendszere első ránézésre a korán szelektáló iskolarendszerek közé tartozik, mivel korán (a 4. évfolyam után) döntés elé állítja a tanulókat iskolatípus-választás kérdésében. Ennek a veszélynek az ellensúlyozására az oktatáspolitikai lehetőséget nyújt alsó középfokon (5–8. évfolyam) az iskolatípusok közötti átjárhatóságra, valamint felső középfokon (10. évfolyam után), az elkezdett képzési út megváltoztatására, korrigálására.

A magyar iskolarendszer ezzel szemben inkább látszik integratívnak, hiszen hosszú az első ciklus (8 év), sokáig együtt tartja a tanulókat. Ezzel szemben a rendszerváltás hajnalán újra megjelent szerkezetváltó 6 és 8 osztályos gimnáziumokat szelektívnek tartják. A magyar középiskolai rendszerben is igény mutatkozik az iskolaváltás kínálta lehetőségekre. Ezek azonban nincsenek részletesen szabályozva.¹

¹ A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről megfogalmazza az alapelvek között az átjárhatóságot 3§ (10), valamint 5§ (4), de részletes kidolgozásával nem találkozunk.

A tanulókkal és tanárokkal készített interjúk és kérdőívek alapján a következő kérdésekre keresem a választ:

- A bajor középiskolai rendszerben gyakorlatilag is megvalósul az iskolák közötti átjárhatóság, vagy csak elviekben, jogszabályi szinten létezik?
- Valós igény az iskolaváltoztatás lehetősége a bajor tanulók számára?
- Melyik irányba, felfelé vagy lefelé történik nagyobb arányban a módosítás?
- Beszélhetünk-e szegregációról az iskolatípus-választás tekintetében?
- Mennyiben biztosít a bajor iskolarendszer esélyegyenlőséget a tanulói továbbhaladás terén?

Az iskolatípusok közötti átjárhatóság jogszabályi háttere Bajorországban

Németországban az oktatási törvények részletesen szabályozzák az iskolaváltást, a szövetségi alapelvektől az egyes tartományokra vonatkozó rendelkezésekig. Az átjárhatóság jogszabályi vizsgálata szempontjából először a szövetségi alkotmány első bekezdése – az alapvető emberi jogokra vonatkozó rész – a meghatározó, mely az oktatásüggyel és az oktatáshoz való hozzáféréssel kapcsolatos. Az iskolák közötti átjárhatóság szempontjából alapelveket közvetítenek a Kultuszminiszteri Konferencia (Kultusministerkonferenz) határozatai. Ez a szervezet felügyeli az oktatásügy és a kultúra területét az alkotmány szellemében, bár az oktatásügy kérdésében minden szövetségi állam önállóságot élvez. A Kultuszminiszteri Konferencia feladata egyrészt, hogy szorgalmazza a kooperációt a tanulók, a hallgatók és az oktatók között Németország egész területén, másrészt, hogy biztosítsa a végzettek számára a lehető legnagyobb mobilitást. Ez teszi lehetővé az iskolai végbizonyítványok egybevetettségét és elismerését, valamint biztosítja az oktatás színvonalát. A Kultuszminiszteri Konferencia határozatai azért fontosak a kutatás szempontjából, mert ajánlásokat fogalmaznak meg az iskolai átmenettel kapcsolatban: arról, hogy melyik a legmegfelelőbb iskolatípus egy gyermek számára, nem történhet döntés néhány óra alatt nyújtott teljesítmény alapján, ennek az eljárásnak hosszabb időt kell felölelnie, valamint figyelembe kell venni a szülők jogát az iskolaválasztásra. A Németország egészére érvényes oktatásügyi szabályozás áttekintése után nézzük most a bajor tartományi törvénykezés által hozott jogszabályokat.

A bajor alkotmány minden polgárának biztosítja a képességeinek megfelelő képzettség megszerzésének lehetőségét. A közoktatási rendszer a tanulóknak többféle lehetőséget kínál arra, hogy bizonyos iskolai végzettségeket megszerezzenek. A Bajor Kultuszminisztérium a rendszer egymásra épülését hangsúlyozza, vagyis minden megszerzett végzettséggel a tanuló előtt egy következő út nyílik, egy magasabb végzettség megszerzésére, tehát nem „zsákutca” a rendszer.

Az első iskolatípus-választás az általános iskola után nem jelent végleges döntést a képzési rendszerben történő továbbhaladás szempontjából, hiszen a továbbiakban újabb és újabb iskolatípus-váltások lehetségesek.

Általános képzettséget biztosító iskolatípusok

Az általános iskola (Grundschule) az 1–4. évfolyamot foglalja magába. Az általános iskolából a magasabb szintű iskolába történő átlépés több tényezőtől függ: az általános iskolában elért eredmények alapján a tanulók számára az iskola ajánlást fogalmaz meg, hogy melyik iskolatípusban lenne célszerű a tanulmányaikat folytatniuk. Emellett a tanuló vendéglátó lehet abban az iskolában, ahol a tanulmányait a jövőben folytatni szeretné, így ízelítőt kaphat az ottani követelményekből, ami megkönnyítheti a döntést, melyben természetesen a szülők szándékait is figyelembe veszik. Mivel a bajor iskolarendszer átjárható, ha a tanuló 10 évesen hibás döntést hoz, a következő évfolyamokon lehetősége nyílik a korrekcióra.

A középiskola (Mittelschule)² 5–9. osztályig vagy 5–10. osztályig nyújt általános képzést a tanulóknak. Az itt nyújtott képzés azonban erősen szakmaorientált, és gyakorlatias, a technikai, gazdasági vagy szociális szféra világába vezeti be a tanulókat. Egész nap folyik az oktatás, segítik a lemaradókat.

Ebben az iskolatípusban háromféle bizonyítványt lehet szerezni: a 9. osztály végén lezárul a képzés az olyan tanulók számára, akik nem akarnak továbbtanulni. Választhatnak, hogy kívánnak-e záróvizsgát tenni a 9. évfolyam elvégzése után vagy sem. Aki nem akar záróvizsgázni, a 9. évfolyam sikeres elvégzéséről kap bizonyítványt (Erfolgreicher Abschluss der Mittelschule). Ezután a tanuló szakmát tanulhat szakiskolában (Berufsschule, Berufsfachschule). Aki záróvizsgát tesz, erről bizonyítványt kap (Qualifizierender Abschluss der Mittelschule), és vagy szakmát tanul, vagy továbbtanulhat a középiskola (Mittelschule) 10. évfolyamán, vagy a gazdasági iskolában (Wirtschaftsschule) szerezheti meg ugyanazt a végzettséget. Aki a 10. évfolyam elvégzése után teszi le a záróvizsgát (Mittlerer Schulabschluss an der Mittelschule), az a szakközépiskolában (Fachoberschule) továbbtanulva érettségit szerezhethet, vagy bizonyos feltételek teljesítése esetén folytathatja tanulmányait a gimnáziumban. A Mittelschule-ben a 10. évfolyam után megszerzett záróvizsga egyenértékű az ennél magasabb iskolatípusokban (Wirtschaftsschule, Realschule) szintén a 10. évfolyam elvégzése után megszerezhető záróvizsgával. Ehhez hasonló záróvizsgát Magyarország is be akart vezetni az 1995-ös NAT alapján, alapműveltségi vizsga néven.

A Realschule az 5–10. évfolyamokat foglalja magába és általános képzést biztosít, valamint a szakmatanulásra is felkészít. A képzés ebben az iskolatípusban tehát gyakorlatorientáltabb, mint a gimnáziumban. A Realschule-ban alkalmazott oktatási módszerek változatosak. A projekt módszer egyre nagyobb teret kap ebben az iskolatípusban. A Realschule figyelembe veszi a tanulók különböző képességeit és érdeklődését, ezért az általános képzésen túl, amely további képzési elemek révén elvezethet az érettségiig, több szakma választásának a lehetőségére is felkészít. Ezeknek az iskoláknak szoros kapcsolataik vannak gyárakkal, üzemekkel.

2 Korábban ezt az iskolatípust Hauptschule-nak nevezték. A hétköznapi beszédben ma is ezt a kifejezést használják többnyire. Beszélgető partnereim is a Hauptschule kifejezést használták a jelenlegi Mittelschule-ra vonatkozóan.

A Realschule elvégzése után a tanuló beléphet a szakképzésbe, illetve Fachoberschule-ban tanulhat tovább, ahol a 13. évfolyam elvégzése után érettségit (Allgemeine Hochschulreife) szerezhethet. Így megnyílik előtte az út a felsőoktatásba, ugyanúgy, mintha gimnáziumba lépett volna át. Ez utóbbi általában úgy valósul meg, hogy a diákok előtte egy évig egy adott gimnáziumban úgynevezett előkészítő évet végeznek el, erre általában a második idegen nyelv hiánya miatt van szükség. Ezen az úton haladva tehát a tanuló 13 iskolai év után tudja megszerezni az érettségit.

A Wirtschaftsschule a bajor iskolarendszer egyik különlegessége, általános képzés mellett a diákok kereskedelmi és közgazgatási ismereteket tanulnak. Emiatt a bajor oktatási törvény alapján (Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen) a szakképző iskolák közé sorolják, ugyanakkor végzettség tekintetében a Mittelschule-hoz hasonló végzettséget ad (Mittlerer Schulabschluss). A végzettséget gazdasági záróvizsgának nevezik (Wirtschaftsschulabschluss), ennek a végzettségnek a birtokában egy évvel lerövidíthető a kereskedelmi szakképzettség megszerzése a szakiskolában. Ebbe az iskola-típusba a 7–10., vagy 11. évfolyamig lehet járni. Ez azt jelenti, hogy általában a Mittelschule 6–7. évfolyama után lépnek be ide a tanulók, de a Wirtschaftsschule a Realschule vagy a gimnázium tanulói előtt is nyitva áll. Ez utóbbi két iskolatípusból többnyire a 9. évfolyam elvégzése után jönnek át a kevésbé jól teljesítő tanulók.

A gimnázium az 5–12. évfolyamokat foglalja magába, közismereti képzést biztosít, érettségit ad (Allgemeine Hochschulreife), így elsősorban a felsőoktatási intézményekben való továbbtanulásra készít fel. A bajor képzési rendszerben (ez a többi tartományra is érvényes) így lehet a legrövidebb idő alatt érettségit szerezni. Az 5. évfolyam feladata az, hogy megismertesse a tanulókat a gimnáziumi követelményekkel, illetve segít azoknak a tanulóknak korrigálni a döntésüket, akik nem a nekik legjobban megfelelő iskolatípust választották. A 11–12. évfolyamon a képzés (Oberstufe) az érettségire történő felkészülés jegyében zajlik, ennek a két évnek az évközi osztályzatai beleszámítanak az érettségi minősítésébe. Ezek az évfolyamokon már nem osztálykeretekben folyik a képzés, hanem szemináriumi csoport jelleggel.

Az iskolatípus-váltás lehetőségei

Alsó középfokon az 5. évfolyamot átmeneti évfolyamként fogja fel az iskolaügy, amelynek célja az általános iskolából történő áttérés megkönnyítése. Ezt segíti az is, hogy általános iskolai tanárokat (őket Lotse-nak nevezik) is alkalmaznak ezen az évfolyamon, akiknek az ötödikes tanulók mentorálása a feladatuk. Ez azt jelenti, hogy ezen az évfolyamon megismertetik a tanulókat a választott iskolatípus követelményeivel és elvárásaival, így hamar kiderül, hogyha nem megfelelő döntést hoztak a 4. évfolyam után. Az 5. évfolyam után a tanulóknak lehetőségük nyílik arra, hogy iskolatípust váltsanak, amennyiben a választott iskolatípus követelményeit túl nehéznek vagy túl könnyűnek találják.

Ha valaki a Mittelschule 5. évfolyamán anyanyelv és irodalomból és matematikából legalább jó eredményt (ez ott 2,00 átlag, mivel Németországban a legjobb jegy 1, a leg-

rosszabb 6) ért el, átléphet a következő évfolyamon a gimnáziumba; ha az előbb említett tantárgyakból 2,5 átlagot produkált, akkor a Realschule-ba mehet át. A 6. évfolyam elvégzése után a gimnáziumba csak felvételi vizsga teljesítése után mehet, Realschule-ba azonban akkor, ha 2,00 átlagot ért el anyanyelvből, matematikából és angolból.

Láthatjuk, hogy minél több időt tölt valaki egy kevésbé magas végzettséget kínáló iskolatípusban, annál nehezebbek lesznek a feltételei a magasabb végzettséget nyújtó iskolatípusba történő átlépésnek.

Azok a tanulók, akik az általános iskola elvégzése után, ötödikesként Realschule-ba mentek, abban az esetben folytathatják gimnáziumban további tanulmányaikat, ha anyanyelvből és matematikából legalább 2,5-es átlagot értek el. A 6. évfolyamról is át lehet lépni gimnáziumi osztályba, ha a tanuló anyanyelvből, matematikából és angolból 2,5-es átlagot ér el.

A 7–10. évfolyam között a Mittelschule-n belül lehetséges az átjárás a különböző specializációk között, természetesen ezt is elért átlagokhoz kötik.

Az általános iskola 4. osztálya után azoknak a tanulóknak javasolják a Realschule-t, akik legalább 2,66-os átlagot értek el anyanyelvből, matematikából és honismeretből. Akik ennél rosszabb eredménnyel rendelkeznek, úgynevezett próbaoktatásban (Probeunterricht) vehetnek részt, amely tulajdonképpen egy több napos vizsga, ahol a tanulók írásbeli és szóbeli jegyeket is szereznek. Ha ezen elérik a kívánt szintet, azaz a 3,00-es átlagot, akkor felvételt nyerhetnek a Realschule-ba. Emellett a szülők szándékát is figyelembe veszik: ha a gyerek a próbaoktatásban eléri a legalább 4,00-s átlagot, akkor látogathatja ezt az iskolatípust. Az 5. évfolyamra olyan tanulók léphetnek át a Mittelschule-ból, akik az 5. évfolyamon anyanyelvből és matematikából legalább 2,5 átlagot elérték. Gimnáziumból korlátozás nélkül lehet átlépni erre az évfolyamra.

A Realschule 6., 7., 8. vagy 9. évfolyamára bármikor át lehet lépni a Mittelschule-ból, ha a tanuló tanulmányi átlaga anyanyelvből, angolból és matematikából eléri a 2,00-t, és ha a próbaidőszak alatt leteszi a különbözeti vizsgát. A gimnázium megfelelő évfolyamának elvégzése után korlátozás nélkül át lehet lépni a Realschule következő évfolyamára. A bajor közoktatási törvény lehetőséget biztosít a Wirtschaftsschule-ből a 7–9. évfolyamokra történő átlépésre, amennyiben a tanuló a próbaidőszak alatt teljesíti az elvárt követelményeket.

A Realschule 10. évfolyamára felvételi vizsga és próbaidő letétele esetén lehet átmenni minden iskolatípusból. Ettől abban az esetben tekintenek el, ha a tanuló megkapta „a 10. évfolyamra léphet” minősítést a többi iskolatípusban.

A négy- vagy háromévfolyamos Wirtschaftsschule különböző évfolyamaira át lehet lépni a Mittelschule-ből abban az esetben, ha a tanuló anyanyelvből, matematikából és angolból legalább 2,66-os átlagot ért el. A Realschule-ből és a gimnáziumból érkező tanulóknak kevésbé jó átlagot kell ugyanehhez produkálniuk, hiszen a fenti tantárgyakból legalább 4-es osztályzatot kell elérni, illetve egy 5-ös osztályzat még elfogadott. Akik a fenti elvárásokat nem teljesítik, még részt vehetnek próbaoktatásban, de az elvártnál gyengébb teljesítmény ellenére is számít a szülői szándék.

Ahhoz, hogy a tanuló az általános iskola után gimnáziumba léphessen, 2,33-os átlagot kell teljesítenie anyanyelvből, matematikából és honismeretből a 4. évfolyamon. Aki

nem éri el ezt a szintet, annak lehetősége van próbaoktatásban részt venni, ahol írásbeli és szóbeli teljesítményét is értékelik anyanyelvből és matematikából. Ha ott eléri a 3,00-es átlagot, lehetőséget kap arra, hogy tanulmányait gimnáziumban folytassa tovább. Az iskolaváltás nem végleges azok számára sem, akik valamilyen oknál fogva Mittelschule-ba vagy Realschule-ba kaptak ajánlást az általános iskola után. Már az első ott töltött év (5. évfolyam) tapasztalatai után átléphetnek a gimnázium 5. évfolyamára a következő feltételekkel: Mittelschule-ból érkező tanulóknak legalább 2,00-es átlaggal kell rendelkezniük anyanyelvből és matematikából, a Realschule-ból jövőknél ugyanez az elvárási szint 2,5-es átlag. Ez azzal a hátránnyal jár, hogy a tanuló egy évet veszít, hiszen meg kell ismételnie az 5. évfolyamot. Amennyiben a tanuló nem akar évet veszíteni, felvételi vizsgát kell tennie. Ugyanez a szabály lép életbe akkor, ha a tanuló 7. vagy felsőbb évfolyamra szeretne átlépni a gimnáziumba a Mittelschule-ból vagy Realschule-ból.

A Mittelschule-ban, a Realschule-ban, vagy a Wirtschaftsschule-ban megszerzett végbizonyítvány (Mittlerer Schulabschluss) után is lehetőség van arra, hogy a tanuló a tanulmányait a gimnáziumban folytassa. Ha a 10. évfolyamra lép be – ez gyakorlatilag ebben az esetben is évismétlést jelent, de erre többnyire azért van szükség, mert a Hauptschule-ban és Realschule-ban csak egy idegen nyelv tanulása kötelező, így ebből a szempontból fel kell zárkózni a többiekhez.

Ennek a megkönnyítését szolgálja az, hogy bizonyos gimnáziumokban úgynevezett bevezető osztályokat szerveznek, amelyeknek az a feladata, hogy pótolják és elmélyítsék a tanulók azon ismereteit (például második idegen nyelv), amelyek a gimnáziumban a 11. évfolyamtól szükségesek az érettségire történő felkészülés szempontjából. Ennek az elvégzése után folytatják a diákok a tanulmányaikat az általuk kiválasztott gimnázium 11. osztályában. Bajorországban jelenleg 36 településen működik bevezető osztály. A Kultuszminisztérium növelni akarja ezek számát azokon a helyeken, ahol eddig viszonylag ritka volt a Realschule-ból gimnáziumi osztályokba történő átlépés. Ez azért lenne fontos, mert elősegítené az úgynevezett későn érő, hátránnyal induló tanulók számára a magasabb végzettség megszerzésének lehetőségét.

A gimnázium 11. évfolyamára közvetlenül is beléphetnek a jó képességű tanulók a 10. évvégi záróvizsga megszerzése után, abban az esetben, ha tanultak második idegen nyelvet a korábbi iskolai évek alatt, valamint anyanyelvből, matematikából és idegen nyelvből legalább 1,5-es átlaggal rendelkeznek.

A gimnáziumi tanulmányok folytatásánál könnyebb út az érettségihez, ha valaki a 10. évfolyam záróvizsgálja után úgynevezett szakfőiskolán (Fachoberschule) tanul tovább. Ennek az iskolatípusnak közvetlenül a 11. évfolyamára az léphet, aki rendelkezik a 10. évfolyam utáni záróvizsgával és anyanyelvből, angolból és matematikából legalább 3,5-es átlagot tud felmutatni. Ez az iskolatípus olyan érettségit ad, amellyel egyes műszaki főiskolákon lehet továbbtanulni. Létjogosultságát igazolja, hogy a felsőoktatásba érkezők 43%-a Bajorországban nem a gimnáziumból jön.

A szakképzésben lehetőség van felsőfokú tanulmányok folytatására feljogosító speciális érettségi, a Fachhochschulreife megszerzésére.

A tanulók véleménye az iskolai rendszer átjárhatóságáról

Négy tanulóval készítettem rövid interjút arról, hogy mi a véleményük a bajor iskola-rendszer átjárhatóságáról, mennyire segíti ez életcéljaik megvalósítását, szerintük esélyegyenlőséget biztosít-e. Könnyű vagy nehéz volt-e az átmenet.

Az interjút egy kisvárosi gimnáziumban készítettem. A kisváros lakóinak a száma 8000 fő körül van. Az iskola ennek ellenére a magyar viszonyokhoz képest nagy, megyeszékhelyek elit gimnáziumaihoz lehetne hasonlítani nagyság és felszereltség tekintetében. Ennek oka, hogy a bajor oktatás arra törekszik, hogy az esélyegyenlőség elve alapján kis vidéki városokban is jól felszerelt, nagy iskolák működjenek, és így a vidéki gyerekek is ugyanazokat a lehetőségeket kapják az oktatás és képzés területén, mint nagyvárosi társaik. A gimnázium tanulóinak a létszáma 950 fő. A tanulók kétharmada nem a városból jön, hanem a környező települések falvaiból, iskolabuszok szállítják őket. 80 tanár tanít az iskolában.

A tanulók, akikkel beszélgetést folytattam, mindnyájan iskolát váltottak, három tanuló jött egy korábban alacsonyabb képzettséget nyújtó intézményből, a Realschule-ból, egy tanuló pedig elhagyja az iskolát, mivel túl nehéznek találja az itt támasztott követelményeket, inkább Hauptschule-ban folytatja a tanulmányait.

Első interjúalanyom lány, 19 éves, a 12. osztályba jár, teljes családban él, egy testvére van. Apja először Realschule-t végzett, majd érettségi után gazdasági főiskolát végzett, jelenleg vállalkozóként dolgozik. Édesanyja gimnáziumban érettségizett, majd szakmát tanult, jelenleg gyógypedagógusként dolgozik.

A család kisvárosban él. Németek. Korábban a család faluban élt. A gimnáziumi továbbtanulás nem került szóba, mivel nem volt elég jó a lány átlaga ahhoz, hogy bekerüljön, bár ő gimnáziumba szeretett volna menni. Az általános iskolai tanárok a Realschule-ban való továbbtanulást javasolták, a szülei nem szóltak bele a döntésébe. A faluban volt Hauptschule, ő oda akart menni, részben azért, mert a faluban voltak a barátai, nem akart más településre iskolába járni. Úgy gondolja, hogy ez jó döntés volt, hiszen ott nem volt olyan nagy teljesítménykényszer, jól érezte magát, több volt a szabadideje, játszhatott, élvezhette a gyerekkorát. Könnyű volt számára a Hauptschule-ban a követelményeket teljesíteni, a tanárok ott kevésbé tudományosan tanítanak.

Már a Hauptschule 5. osztályának elvégzése után lehetőség nyílt az iskolaváltásra. Mivel könnyen vette az akadályokat, úgy érezte, hogy nem túl nehezek a Hauptschule támasztotta követelmények. Jó volt az átlaga, így átmehetett gimnáziumba, a jogszabályok alapján az 5. osztály megismétlésével. Az tűnt fel neki a gimnáziumban, hogy minden tantárgyat más tanár tanít, s hogy több lett az órája, míg a Hauptschule-ban két tanár tanította az összes tantárgyat és rövidebb ideig tartott a tanítás, 12-13 órákor mindig végeztek.

Az iskolaváltást könnyűnek értékeli, hiszen ő egy évvel idősebb a többiekénél, mindent könnyebben megértett, nem voltak nehézségei.

Azt gondolja, nem sokan élnek az iskolaváltás lehetőségével, mert nem bíznak magukban, félnek attól, hogy nem fognak tudni megfelelni a magasabb követelményeknek.

Másrészt sokan nem veszik komolyan a tanulást, amikor még kisiskolások. Ő sem a jövőjére gondolt az iskolaváltáskor, egyszerűen csak gimnáziumba szeretett volna járni. Ki szeretne volna próbálni.

Érettségi után Afrikába szeretne menni, hogy a Goethe Intézetnél németet tanítson, volt már Indiában cserediákként, kíváncsi Afrikára, talán színésznő lesz egyszer.

Második interjúalanyom fiú, 19 éves, szintén a 12. osztályba jár.

Három testvérével teljes családban él egy részben bevándorlók lakta 100 fős faluban. Anyai ágon orosz, apai ágon kínai származású. Kínaiul egyáltalán nem tud, oroszul egy kicsit beszél. Apja érettségivel rendelkezik, egy szállítmányozással és kereskedelemmel foglalkozó vállalkozásban dolgozik. Anyjának is van érettségije, a mezőgazdaságban dolgozott, de jelenleg otthon van a legkisebb gyermekkel.

A negyedik osztály után nem voltak elég jók a jegyei ahhoz, hogy közvetlenül gimnáziumba menjen, felvételi vizsgát kellett volna tennie, ő ezt nem akarta, úgy gondolta, hogy nehéz lenne a gimnázium. Az osztályfőnöke inkább a Realschule-t javasolta, bár a szülei jobban örültek volna a gimnáziumnak.

Továbbtanulásra először a 9. osztály után gondolt, a Realschule-ban jók voltak a jegyei. Volt két diáktársa a Realschule párhuzamos osztályából, akik a 10. osztály elvégzése után szintén váltottak, velük együtt járt az előkészítő osztályba.

Az új iskolában nehéz volt barátokat találni, de néhány hónap elteltével azért sikerült, jól érzi magát az új közösségben. Szerinte a gimnáziumban a tanárokkal való kapcsolat sokkal személytelenebb, az oktatás sokkal tudományosabb, nagyobb fegyelmet követelnek, többet kell tanulni, mint a Realschule-ban. A Realschule-ból könnyű átlépni a gimnáziumba, ha valakinek megfelelő a szorgalma és az akaratereje. Egyetemen szeretne továbbtanulni, repülőgép-tervező mérnök szeretne lenni.

A következő interjúalanyom lány, 18 éves, a gimnázium 11. évfolyamára jár, német családból származik, szülei elváltak, 2 testvére van. Helyben laknak. Anyja Realschule-t végzett, és utána szakmát tanult, foglalkozása ápolónő.

Viszonylag jók voltak a jegyei, mégis arra gondolt, könnyebb a Realschule-t elvégezni és utána érettségizni.

A két iskola között abban látja a legnagyobb különbséget, hogy másképp beszéltek a tanulók a korábbi iskolában, a gimnáziumi tanulókat igényesebb stílus jellemzi. Itt nagyobbak a követelmények, és ezt nehéz volt megszokni.

Úgy érzi, érdemes volt 4. osztály után az alacsonyabb végzettséget nyújtó iskolát választania, hiszen így nem vészett el a gyerekkora, több szabadideje maradt, többet tudott játszani. Aki már 4. osztályban tudja, hogy érettségit akar, és a tanulmányi eredményei is lehetővé teszik, annak viszont érdemes azonnal gimnáziumba mennie. Szerinte ugyanakkor a Realschule elvégzése után is el lehet ugyanazt érni, csak egy év veszteséggel.

Rendőrtiszt szeretne lenni.

Negyedik interjúalanyom egy olyan fiú, aki utolsó tanítási napját tölti a gimnáziumban, mivel a 9. osztályból a Hauptschule 9. osztályába megy át. 15 éves, a kérdéseimre röviden válaszolt, egyes kérdésekről véleménye sem volt.

Édesanyja egyedül neveli, testvére nincs, egy másik kisvárosban él. A családja német. Anyja diplomával rendelkezik, tanár.

A gimnáziumi tanulmányok folytatását édesanyja szeretne volna. Az átlaga elég is volt ahhoz, hogy ide felvegyék, de túl sokat kell tanulni, s ő túl lusta ehhez. A Hauptschule-ba történő átlépést körülbelül egy hónapja döntötte el, ebben személyes okok is szerepet játszottak.

A bajor iskolai rendszer átjárhatósága a tanárok szemszögéből

Három kollégával beszélgettem a témáról. Az arányokat említették: a gyerekek egyharmada választja a gimnáziumot, a másik harmad a Realschule-t, a harmadik harmad pedig a Mittelschule-t. Azok a tanulók, akik a Mittelschule-t választják, általában gyengén teljesítő tanulók, fegyelmezési problémákkal. A Mittelschule-ban is le lehet tenni ugyanazt a záróvizsgát, mint a Realschule-ban. A Mittelschule-n belül is van átjárhatóság, a záróvizsgát megcélzó M-osztály és a normál osztályok között. A gyakorlat azt mutatja, hogy a Mittelschule 5. osztályából évente 3-4 tanuló átlép a Realschule-ba, onnan nagyjából ugyanennyi a Mittelschule-ba. A 10. osztály elvégzése után elvileg folytathatják a tanulók tanulmányaikat a gimnáziumban, de gyakorlatilag ez lehetetlen, mivel a Mittelschule-ban csak egy idegen nyelvet tanulnak. Hogy ez így jó vagy nem, politikailag is megosztja a társadalmat, van olyan párt, amelyik esküszik a háromosztatú iskolai rendszerre, a másik pedig bírálja azt. Általában a migráns gyerekek gyűjtőhelye a Mittelschule, mivel ők nyelvi nehézségekkel is küszködnek. Ez a tendencia vizsgálatom helyszínén nem jellemző, mert vidéken vagyunk, itt viszonylag kevés ilyen háttérű gyerek van, de egy nagyvárosban a Mittelschule-ban tanulók 90%-a migráns családokból jön. A statisztikák is azt mutatják, hogy ezek a gyerekek többnyire a Mittelschule-t végzik el.

Gimnáziumban tanító beszélgetőtársam szerint az oktatási rendszer átjárhatósága sokkal jobb, mint korábban volt. Tapasztalata szerint a jól tanulók a Realschule-ból nem mennek hozzájuk, hiszen egy évet veszítenének a felkészítő osztály miatt. Inkább Fachoberschule-ba mennek, ennek az elvégzése két év, és így is érettségit szereznek. Közülük a motiváltabbak 3 év alatt általános érettségit szereznek, az ilyen tanulók arányát 10–15%-ra becsüli. A gimnáziumból a Realschule-ba működik az átjárás, viszont a Mittelschule-ból a Realschule-ba nem. A Mittelschule-t végzett tanulók általában szakmát tanulnak. A szakma kitanulása után járhatnak Berufsoberschule-ba és 2-3 év alatt szakmához kötött érettségit tehetnek, a motiváltabbak, akik hajlandók a 2. idegen nyelvből vizsgát tenni, megszerezhetik az általános érettségit, abból a célból, hogy felsőfokú tanulmányokat folytassanak. Az ő arányukat azonban alacsonyra becsüli, talán 5%. Elméletileg van átjárhatóság a közoktatási rendszerben, de gyakorlatilag nem jól működik, csak

„lefelé” érvényesül. A megszerzett iskolai végzettségek tükrözik a tanulók szociális hátterét. A munkások gyerekeinek csak 15%-a folytat felsőfokú tanulmányokat, míg ez az arány az értelmiségi gyerekek esetén 55%.

Összegzés

A bajorországi középiskolák közötti átjárhatóság vizsgálata során kiderült, hogy a jogszabályok alapján biztosított a tanulók számára az átjárhatóság, azaz a tanulmányi pályafutásuk során lehetőség nyílik a korrekcióra. Ez azt jelenti, hogy elviekben mindenki megkapja az esélyt arra, hogy az életcélját megvalósíthassa, valamint a módosítás lehetősége magában hordozza a tanuló képességeinek hatékony fejlesztését, vagyis a későbbi tanulók is lehetőséget kapnak a lehető legmagasabb iskolai végzettség megszerzésére. A tartományi oktatási törvények részletesen szabályozzák az iskolai átmenet és az iskola-típus-váltás lehetőségeit. A jogszabályi rendelkezések ebből a szempontból a lehető legnagyobb esélyt biztosítják a tanulóknak arra, hogy a célkitűzéseiket megvalósítsák. A statisztikai adatok elemzéséből az derül ki, hogy a legtöbb tanuló a magasabb végzettséget biztosító oktatási intézménybe (Gymnasium) törekszik az általános iskolai tanulmányok befejezése után. A későbbi tanulók kihasználják a rendszer nyújtotta lehetőségeket, hogy megszerezzék az érettségit a nappali oktatás keretein belül, bár többnyire az átlépés egy év felkészítést vesz igénybe, vagyis ez egy év veszteséget jelent. Interjúalanyaim jól működőnek látják az oktatási rendszer átjárhatóságát, de mindig hangsúlyozták, hogy az átlépés nem tömeges a magasabb végzettséget biztosító intézményekbe. Az átjárhatóság inkább lefelé működik, mert a szülők általános iskola után inkább gimnáziumba küldik kevésbé szorgalmas gyermeküket is. Úgy gondolják, ha nem tudja teljesíteni a követelményeket, „lefelé” lépnie könnyebb lesz, mint fordítva.

A nagyobb városokban élő migráns gyerekek esetében beszélhetünk szegregációról az iskolatípus-választás kapcsán. Mivel nyelvi nehézségekkel küszködnek, nem képesek teljesíteni a magasabb képzettséget biztosító iskolatípusok követelményeit, ezért többnyire a Mittelschule-t választják. Az átjárhatóság kérdése a német tartományokban nem mentes pártpolitikai csatározásoktól sem. A szociáldemokrata-liberális politikai erők folyton bírálják: szegregációról beszélnek, valamint szerintük a gyakorlatban egyáltalán nincs esélyük a gyerekeknek a magasabb iskolai végzettség megszerzésére. Ezzel szemben a konzervatív körök elégedetten szemlélik Bajorország kiváló eredményeit az oktatás terén, és nem kívánnak változtatni az átjárhatóságot biztosító háromosztatú iskola-rendszeren.

IRODALOM

- Aufgaben der Kultusministerkonferenz. <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/aufgaben-der-kmk.html> Letöltés: 2009.05.20.
- CORTINA – BAUMERT – LESCHINSKY – MAYER – TROMMER (HG): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Rowohlt Verlag, Reinbeck bei Hamburg, 2008.
- BELLENBEG, GABRIELE – HOVESTADT, GERTRUD – KELMM, KLAUS (2004): Selektivität und Durchlässigkeit im allgemeinbildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen. Essen. http://www2.studberartung_potsdam.de/uploads/Studie_Selektivitaet_und_Durchlaessigkeit.pdf Letöltés: 2009. 07. 10.
- HOFFMANN RÓZSA (1997): Iskolaszervezet-dilemmák. *Köznevelés*, 31. sz. 10.
- Kein Abschluss-ohne Anschluss. Mehr Hilfe für die Spätzügler.
- www.kmk.bayern.de/allgemein/meldung/597/kein-abschluss-ohne-anschluss-mehr-hilfe-fuer-spaetzuender.htm Letöltés: 2012.10.15.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny*, 2011. évi 162. szám.
- LENNERNÉ PATKÓ ILDIKÓ: Az átjárhatóság jogszabályi háttere a szász középiskolai rendszerben. *Scientia Panonica*. 2010. 1. sz. http://scipa.unipannon.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=108&Itemid=42 Letöltés: 2011. 10.20.
- Schulordnung für die Grundschulen und Hauptschulen in Bayern (Volksschulordnung VSO) Vom 11. September 2008
- www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psm?showdoccase=1&doc.id=jlr-VoSchulOBY2008pG10&doc.part=X&doc.origin=bs Letöltés: 2012.10.10.
- SZEBENYI PÉTER (1997): Tagoltság és egységesítés – Tananyagszabályozás és iskolaszervezet. *Magyar Pedagógia*, 3-4. szám, 271-302.
- Übergang von der Grunschule in Schulen des Sekundarbereiches. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2006/2006_03_00-Uebergang-Grunsch-Sek-01.pdf Letöltés: 2009. 05. 20.
- Übertritt in Bayern: So geht die Schulkarriere weiter.
- www.km.bayern.de/eltern/schularten/uebertritt-schulartwechsel.html Letöltés: 2012.10.10.
- Übertrittszahlen, relativer Schulbesuch.
- www.verwaltung.bayern.de/egov-portlets/xview/Anlage/4023425/Dokumentation%20Schule%20und%20Bildung%20Bayern%202010.pdf Letöltés: 2012.10.10.



Fóti Péter

Újra Summerhillben

A magam részéről nem nagyon hiszek az állami iskolarendszer jóságában – nem életképességében, hiszen az nagyszerű –, mert nem kap visszajelzést arról, hogy mit is csinál. Hiába minden mérés, ha a bemenő változók közül az egyiket nem változtatják: nevezetesen a kényszert. Persze az alternatív iskolákban is így van ez, ott is csak egy kicsit nagyobb a szabadság; kicsi ma a szabadság mindenütt. Csak a centralizáció jön. Annyira, hogy a napokban arra gondoltam, a liberális osztrák törvénykezést kihasználva Ausztriában kéne egy magyar demokratikus iskolát alapítani. Lassan, ahogy a demokratikus iskolák híre terjed, egyre több ember tud erről nálunk is. A <mailto:dem-isk@googlegroups.com> dem-isk@googlegroups.com levelezőlista létszáma az évek alatt 280-ra futott fel, a honlapom nézettsége (letöltött oldalak) 100 ezer fölé kúszott. Amit az évek alatt fontosként, újként megtanultam, az, hogy a demokratikus iskolák is lehetnek rosszak, ott is felülke-rekedhetnek „ördögi” erők. Ilyen iskoláról tudok is kettőről, sajnos az egyik éppen az én fiamat érintette. Így kellett őt a „demokrácia” karmai közül kimenteni, és most két és fél év szünet után ismét egy tradicionálisan alternatív iskolába vinni. Azt a nézetet, hogy a demokratikus iskolákban a gyerekek nem tanulnak semmit, a fiam azonnal megcáfolta, mert matematikából rögtön egy tökéletesen hibátlan dolgozatot kanyarított a nagyot néző tanárok orra elé. (Persze én a magam módján mindig tanultam vele matekot – nem sokat, de azt értelemmel.) A két és fél év az osztrák szabad, demokratikus iskolában volt annyira szabad, hogy tavaly elhozhattam őt az angliai ős-demokratikus iskolába három hétre, hogy itt egy gyerek szemüvegén keresztül láthassam ennek a kiváló iskolának a működését.

És most ismét Leistonban, az angliai kisvárosban vagyok, 2-300 méternyi gyaloglásra Summerhilltől, ahova Misi, a fiam jár, immár másodszor, most négy hétre.

Tudósi önzésem következményeképp látni akartam, hogyan kezdődik egy trimeszter Summerhillben. Így a többi summerhilli gyerekekkel egyidőben érkezünk a Heathrow Terminal 3-ra. Csak annyit tudtunk, hogy várnak majd ránk (két nevet tudtunk, meg volt egy telefonszámunk). Ahogy kijöttünk, rögtön ismerős arc fogadott, a Summerhill-i számítástechnikai tanár volt az. Addigra már pár gyerek ott volt, de a többséget még ezután kellett összeszedni. Mi addig vártunk. A gyerekek nagyobb részét kísérettel adják fel, és át kell venni őket. A tanárok így megkapják a gyerekek útlevelét és a jegyüket is. Körülbelül

3 óra telt el a várakozással. A terminálon semmi igazán ehetőt nem lehetett kapni. Végül összegyűlt elég gyerek, hogy induljunk. A második busz még később hozta a többieket. Több mint két óra buszozás után már sötétben értünk Leistonba. A többi gyerek az iskolába ment, mi a szállásunkra, aminek tulajdonosa egy Summerhill-i gyerek, Fredy mómája. Fredy 8 évesen bentlakó akart lenni, a szülők később költöztek ide, hogy gyerekük közelében legyenek. Steve, Fredy papája a Summerhill-i iskolaújság szerkesztője évek óta. Az újság letölthető, én minden számát olvastam.

A busztól velünk jött még egy kínai család is, akik alig értettek valamit angolul, csak annak a szállásnak a nevét tudták, ami a mi közelünkben van. Velük volt egy kisfiú (Peter – nem épp tipikus kínai név, és egy egész kicsi, még járni se tudó bébi). Még a buszút során megkérdeztem Tobe-t, a belga számítástechnika-tanárt a feliratkozásról. Tobe készíti a számítógépes programot, ami összeállítja a gyerekek és a tanárok órarendjét hétfőre. A pénteki iskolagyűlés adja az inputot. Az iskolagyűlést Johanna vezette (félíg osztrák származású német kislány, akivel tavaly legót is építettem). A gyűlés elején a tanárok elmondják, hogy mit tanítanak. Ezek után a nagyobbak odamennek a tanárokhoz, és jelzik, hogy mit akarnak náluk tanulni. A kisebbek kitölthetnek egy ívet, amit a Summerhill-filmen is látni, beikszelhetik, mit akarnak. (Mint tudjuk, kötelező ezzel nem lesz, de kapnak egy időpontot). Nem szerződés ez, ami mindkét felet kötelezi, hanem ajánlat. Misi mindent bejelölt, kivéve azt, ami zenével vagy művészettel kapcsolatos. Az utóbbi még mindig az általános iskolai kényszer, a művészeti nevelés hatására kialakult utálat a festés iránt. Kérdeztem tőle, hogy van-e kalligráfia, amit tavaly is szeretett itt, mondta, hogy van! Főzés kurzus is lesz, feliratkozott arra is, a főzést otthon is gyakorolja. (Legutóbb csevapcsicsa volt, amit az iskolában tanult a horvát származású matektanárnőjétől.)

A gyűlés vége felé iskolai eseteket tárgyaltak. Akik az előző trimeszter végén disznóolat hagytak maguk után (nagy lányok, köztük Indigó, a kedvencem is), strong warning-ot, szigorú figyelmeztetést kaptak. Misi nevetve mesélt egy másik esetet, egyszer egy lopási ügyre valaki dupla munkát kapott, és az évfáradó partin sem enni, sem inni nem kaphatott. Különben a gyerekek jó része jetlaggel (időzónaváltás-szindrómával) kínlódott, főleg a Távol-Keletről jött gyerekek.

Misinek feltűnt, hogy senki sincs itt Amerikából. Gondolkodtam a dolgon és mondtam neki, hogy talán azért, mert Amerikának megvan a maga szabad iskola hálózata, ami kielégítheti a helyi igényeket, még akkor is, ha azok ott inkább Sudbury iskolák. (Azok is lehetnek persze jók, órák nélkül is, ha a felnőttek kompetensek.)

Misit elvittem az iskolába, s mielőtt még elsétáltam volna a tengerhez (kb. 3 kilométer), beszélgettem a szállásadónőnkkel, Kate-tel. Többek között arról beszélt, hogy kéne írnia egy könyvet a summerhilli szülőkről. Meséltem neki kicsit a magyar helyzetről, a borzalmas nacionalizmusról, ami szerint Angliában is erősödik, és hogy a gyerekeket az óvodákba és iskolákba kényszerítik (itt is, mondta ő).



Hegedűs Gábor Imre:

A Projektpedagógia történetének logikai összefüggései.

Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Szekszárd, 2012.

Lipcsei Imre: Tessedik Sámuelről a projektpedagógiáig

A közoktatásban zajló nagy átalakítások a pedagógusoktól szemléletbeli változást, újszerű gondolkodást, a módszertani kultúra megújítását kívánják. A projektpedagógia megfelel ezeknek az elvárásoknak, hiszen nyitottá teszi a képzést, épít a kooperációra, fejleszti a kreativitást, segíti az önálló ismeretszerzést, a tanulást színesebbé, örömtelibbé teszi. Hegedűs Gábor Imre könyvében azokat a releváns mozzanatokat veszi górcső alá, melyek meghatározó szerepet játszottak a projektpedagógia kialakulásától napjainkban is tartó fejlődéséig. A gyökerektől kezdődően végigvezeti az olvasót a projektpedagógia útvessztőjén, esetenként csak felvillantva, de jellemzően elemezve a különböző történelmi korszakok és pedagógusok tevékenységét.

A téma feltárása során a szerző egyértelművé teszi az olvasó számára, hogy a projektpedagógia történetének feldolgozását elsődlegesen a projektpedagógia alkalmazásához szükséges eszköznek tekinti, és csak másodlagosan neveléstörténeti munkának. A könyv megírásával fő célja a projektpedagógia didaktikai és nevelésméleti kutatása, feldolgozása és népszerűsítése volt.

Az első részben a kronológia fonalát követve rajzolja meg a projekt módszer ontogenezisét, hangsúlyozva azt az axiómát, hogy a projekt vagy annak jelentős elemei minden korban jelen voltak a nevelésben, a műveltség generációról generációra való közvetítésében. Szembefordulva a divatos neveléstörténeti irányvonallal, nem Pestalozzi, hanem Tessedik Sámuel munkásságán keresztül mutatja be a projektpedagógia előzményeit. Ezt a pozitív kiemelés az a törekvése motiválta, hogy rávilágítson a magyar pedagógia értékeire. Érdekes az a kutakodás, melyet a projektpedagógia terminológiája körül folytat. Több külföldi és hazai gondolkodó véleményét ismertetve, a problémakört alaposan ártértékelve analizálta a „projekt módszer”, a „projekt”, a „projektorientált oktatás”, a „feladatsor típusú témasor”, a „projektwoche”, a „projektpedagógia” elnevezéseket. Áttekintve a téma irodalmát, igazoltnak látja saját elképzelését, miszerint a „progresszív” pedagógiai koncepciók neveléstörténeti érvekkel is alátámasztva, a projektek megvalósításából, alkalmazásából vezethetők le, úgy, hogy a projektpedagógia kifejezés felel meg a legjobban a pedagógia önálló alrendszerének az elnevezésére.

A projektkezdeményezések országokénti történeti áttekintése során, a német, az orosz-szovjet és az amerikai modellek releváns részleteinek feltárását gazdagítja az adott ország egy-egy projektekkel foglalkozó pedagógusának a bemutatása. Az összehasonlító elemzés során felvillannak azok a momentumok, melyek egyes nemzetek sajátosságai, de megjelennek olyan szegmensek is, amelyek átvélve az országhatárokon, egymást kiegészítve a folyamatos fejlődést biztosítják. Ebben a fejezetben is találkozhatunk személyes tapasztalatokkal, melyeken érződik, hogy az átélt élmények szinte beleivódtak a szerző emlékezetébe. Az emlékek felidézése olyan színes képet fest elénk, hogy az olvasó szinte részt vesz a munkadarabok elkészítésében, és belső hallásával érezheti a fém munkálásához kapcsolódó hangokat.

A középső részben a projektpedagógia nevezetes személyiségei kerülnek látómezőnkbe. Lenyűgöző apró részleteket ismerhetünk meg Charles R. Richards, William Heard Kilpatrick, Eduard Claparede, Jean Piaget, Aebli, Kenyeres Elemér, Peter Petersen életéről és munkásságáról. A szerző több olyan kérdést világít meg, melyeket eddig sokan megvitattak. Ismét érződik a széleskörű neveléstörténeti kutatás eredménye, amikor kifejti, hogy Richards vagy Kilpatrick nevéhez fűződik a projektmódszer elnevezés; vagy mi az azonosság és a különbség Dewey és Claparede között. Az egymást épp érintő, vagy szorosan kötődő életpályák bemutatása pregnánsan érzékelteti, hogy a 19. század második, és a 20. század első felében élő gondolkodók milyen szerepet játszottak a projektpedagógia kialakulásában és továbbfejlesztésében.

A következő fejezetekben a projektpedagógiát különböző kapcsolatrendszerben tárgyalja a szerző. Az integráció a kezdet, míg az inklúzió az újkori történelem. A chicagói iskola, a Horace Mann Iskola, a Laborschule mellé sorolja a Szentlőrinci Iskolakísérletet is, mely igazolja, hogy a felzárkóztatás és a tehetséggondozás is hatékonyan oldható meg integrált tanulásszervezési keretek között. Az utóbbi 20-30 évben kialakuló inklúciónak az Európai Charta adott lökést, melynek irodalma még közel sem olyan kiterjedt, mint az integrációnak, de pozitívként emeli ki a szerző, hogy használható magyar publikációk is napvilágot láttak már.

Napjaink élő problémakörének, a pedagógusszerepek változásának gyökerei visszanyúlhatnak a régmúltba, hiszen már Claparede is kifejtette, hogy nem csak ismeretátadásról szól az iskolai élet, hanem segítő együttműködést kell elvárni a pedagógustól. A közel száz éve, a több pedagógus által leírt gondolatok napjainkra is érvényes elvárás fogalmaznak meg. Tudomásul kell venni, hogy a gyermek önálló egyéniség, nélküle nem lehet sikeres a pedagógiai folyamat. Nem korlátozni kell a gyereket, hanem megszervezni az önálló tevékenységét. Ezeket az alapvető normákat a pedagógusképzés során kell a hallgatókkal elsajátíttatni, amire vannak próbálkozások a magyar képzésben is, de sok helyen még mindig a hagyományos értékrendszert favorizálják. A szerző a kecskeméti modell 20 éves tapasztalataira támaszkodva határozottan állítja, hogy a projektezés elindított egy bipoláris folyamatot, melynek során az oktatók is változtak. Kiszélesedett a látókörük, és az új jellegű munkaszervezés bizonyos személyiségfejlődést is „okozott”, ami pozitív pedagógusi attitűd kialakításához vezetett.

A mérés-értékelés a mai pedagógiában alapvetésnek számít. Sokan próbálják ezt a metódust új felfedezésnek beállítani, de a könyv egyértelmű bizonyítékai rossz hírt jelen-

tenek az „újítóknak”. A mérést már az 1920-as években alkalmazták, megfelelően a mai kritériumoknak is. A modellcsoport mellett a vizsgálatban megjelent a kontrollcsoport, így az eredmények kvantitatív összehasonlítása eleget tett az empirikus vizsgálatok követelményeinek.

Jelentős részt képvisel a könyvben a modellt teremtő iskolák életének, munkásságának bemutatása. Ezek során megismerhetjük az iskolaalapító pedagógusok elképzeléseit is, melyek esetenként korszakalkotó újításokban, máskor kortársaik kezdeményezéseinek továbbvitelében jelentkeztek. Fontos üzenete ezen iskoláknak az, hogy egy-egy tevékenység nem lehet öncélú. A gyerekek munkája során több tantárgy anyaga is bekerül az adott projektbe, így megértik az ok-okozati összefüggéseket, jól tudják kapcsolni az új információkat az „élethez”. Mert a projekteknek az volt a feladatuk, hogy életszerű tudást adjanak. Ez az, ami ismét bizonyítja a könyv aktualitását, hiszen napjainkban az a probléma, hogy az iskolában „teletömik” a gyerekek fejét számtalan információval, melyek nagy része csak holt tudás lesz, nem tudja majd alkalmazni a gyerek. A múltban bevezetett, kipróbált módszerek erre választ adnak. Természetesen felelve az új kihívásokra, érdemes lenne több szálon megismerni, megismertetni a már kipróbált, esetenként bevált módszereket. Jó olvasni, hogy a külföldi iskolák mellett (Casa dei bambini, Horace Mann School stb.) magyar kezdeményezésekkel is találkozhatunk. Nemesné Müller Márta Családi Iskolája, Gáspár László Szentlőrinci iskolakísérlete, a Mayer Ágnes által vezetett Palánta Általános Iskola egyaránt arra példa, hogy a projektpedagógia Magyarországon mindig is jelen volt az oktatás folyamatában.

A projektpedagógia és a természettudományok kapcsolatát feltáró fejezetben a szerző kifejti, hogy a műszaki, a természettudományos és a matematikai ismeretek iránti gazdasági igény növekedése jelentette azt a katalizátort, amely a projektpedagógia valódi térhódítását kikényszerítette, alkalmazását szükségszerűvé tette. Szembeötlő hasonlóságot talál a múlt és a jelen között, hiszen az Európai Unió a fent idézett gondolatoktól hangos. A természettudomány, a matematikai és műszaki ismeretek prioritást élveznek, melyek a nagy gondolkodók projektjeiben is jelen voltak, a kísérletezés már akkor megjelent az oktatásban, ami sajnos több helyen kimarad a mai iskolából.

A projektpedagógia története John Dewey munkásságának bemutatásával zárul. Írhatnám, hogy stílusosan, hiszen a könyv minden mozzanatában megjelenik Dewey, de ez természetes, hiszen még napjainkban is őt tartják a projektpedagógia atyjának. Tevékenységét megismerve bátran kijelenthetjük, hogy gondolkodásmódja, kreativitása meghaladta korát, a 21. században is tanulhatunk tőle.

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy a könyv elérte célját. A bevezetőben deklarált didaktikai és nevelésméleti feldolgozás igényét túlteljesítve, végigvezette az olvasót a projektpedagógia fejlődési folyamatának szerteágazó útvesztőjén, és élvezetes, szemléletes példákon keresztül bemutatta, hogyan vált a projektpedagógia az oktatás szerves részévé. A könyv végén hiátust érezve, a szerző leírja, hogy nem sikerült a projektpedagógia minden területét átfognia, azonban azt ő is tudja, hogy adott keretek között ez nem is lett volna lehetséges. Az a törekvése azonban, mely arra irányult, hogy a projektpedagógiát tovább népszerűsítse, s korszerű ismereteket közvetítsen róla, sikerrel járt.

Szebenyi Péter: Válogatott pedagógiai írások.

Szerkesztette: Mátrai Zsuzsa. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2012

Perjés István: Eszmék, tanok, történetek

Szebenyi Péter pedagógiai írásainak válogatása Mátrai Zsuzsa szerkesztésével 2012-ben jelent meg az ELTE Eötvös Kiadó mives gondozásában. Az Előszóban a szerkesztő és az olvasószerkesztő (Budai Ágnes) igazítja el az olvasót a kötet szándékáról és tartalmáról. Ezt követi a Szebenyi Péter által 1998-ban írt tudományos önéletrajz, melyet három tanítvány-kolléga (Horváth H. Attila, Knausz Imre és Vass Vilmos) visszaemlékezése (Pályakép) még további személyes élményekkel gazdagít. A kötet három nagy tematikus egységet a *közoktatás-fejlesztés*, a *tantervezés*, valamint a *történelemtanítás* témakörében írt tanulmányok képezik. A kötet függelékében ott találjuk a szerző válogatott műveinek jegyzékét, valamint a kötetben megjelent írások forrásait.

Az első témakört egy olyan írás (*A közoktatás fejlesztési terve*, 1983) exponálja, melynek üdítő elevenységén (sajnos vagy szerencsére) mit sem fogott az idő. Aligha lepődünk meg, hogy a távlati fejlesztés alapvető céljai között már akkor ott találjuk a társadalmi esélyegyenlőtlenségek csökkentését. Az már más lapra tartozik, hogy e szándékot úton-útfélen keresztező és akadályozó szelekciós elvárások miért nem enyhülhettek a rendszerváltozás óta eltelt időkben, ahogy az is, miért bizonyul rendre erősebbnek a társadalmi hagyomány, a szülői presztízs, avagy a munkaerő-termelés homályos víziója a komplex személyiségfejlesztéssel szemben. S bár az iskolai tevékenység akkoriban kijelölt főbb területeit (tanulás, társadalmilag hasznos munka, közéleti-politikai tevékenység, szabadidős tevékenység) a 21. század iskolájában is érvényesnek tekinthetjük, az akkori szándék varázsa mégis elveszni látszik. Ahogy a tanulmányban a fejlesztés részletei is feltárulnak, úgy válik nyilvánvalóvá az olvasóban is, hogy e fájó hiányban nem a koncepciótlanság a ludas, hiszen sok kérdésben megbízható irányokat azonosíthatunk. Így az alpműveltségbeli ismeretek, képességek, attitűdök a mai kompetencia-központú tartalmi szabályozásban biztosnak látszó helyet találtak, mint ahogy az iskolai értékátadás évtizedes gyötrelmeiben megedződött (és megtépázott) vitázók sem találhatnak azon fogást, miszerint „... a pontosság, szívóosság, önfegyelem, segítőkészség olyan értékek, amelyekben az emberiség évezredek tapasztalatai szűrődnek át, és így átszarmaztatásuk az alapvető emberi értékek kontinuitását szolgáló nevelés par excellence feladata”¹ A patinás koncepció persze arra is megtanít, hogy olykor az olyan, soha nyugvóponton nem jutó vitapontok létezésébe is bele kell törődni, mint az input (tantervi) és az output (eredmény) szabályozás egyensúlyának megőrzése, az eszköz-tudás és tartalomtudás mentén folyó meddő érvelésbe, vagy az általános versus szakképzés elsőbbségéért folytatott áldatlan harcokba. Mi tagadás, számos, jó okunk volna újragondolni azt is, hogy a társadalmilag hasznos munka – többek között – azért is fontos, hogy

1 Szebenyi Péter: *A közoktatás fejlesztési terve*, 38-39. o.

a tanuló „... megszokja, hogy ne várjon mindent másoktól, illetve az államtól (felülről), hanem igyekezzen, hogy minél több mindent maga hozzon létre, vagy legalábbis létrehozásába aktívan bekapcsolódjon.”² A közéleti-politikai tevékenység formálásának módjai között olvasható önkormányzatiság, a demokratikus keretek, valamint az aktív állampolgárság erősítésére viszont nem csupán a nyolcvanas évek elsüllyedt idejére tekintve bólinthatunk. Ami pedig a szabadidős tevékenységek szervezését illeti, nos, marad az örökérvényű tanács: erre is nevelni kell a gyerekeket. De, hogy az ehhez illeszkedő (és a koncepcióban jól körüljárt) egész napos komplex nevelési rendszerrel célba érünk-e a még megélhető jövőben, annak eldöntését a recenzens inkább az imaginárius hajlamú olvasókra bízza. A koncepció részletesen foglalkozik az iskolai szakaszok problematikájával, nem hagyva kétséget afelől, hogy a szakaszolás nem formai (szervezeti), hanem csakis tartalmi (a gyermek fejlődését támogató) elveken nyugodhat. Ezért is érvel a rugalmas iskolakezdés mellett; a kezdő, az alapozó, az orientációs, valamint a szakmai alapozó szakaszolás mentén; a hátrányos helyzetű tanulók és a különlegesen tehetséges gyermekek sajátos bánásmódja érdekében. Hogy mindent egybevetve végül is mindig a tanulók állnak a középpontban, ahhoz álljon itt két idézet: „Nem diszkrimináció, hanem integrálási célú differenciálásra van szükség! Ezért ha tényleges előrehaladásukat szolgálja, helyesnek tartjuk külön osztályok szervezését és párhuzamos – részben cigány nyelvű – tankönyvek használatát. [...] mindenekelőtt azt kell megakadályozni, hogy a kiváló iskola a társadalmi szelekciós mechanizmusok következtében a protekciós jó tanulók gyűjtőhelyévé váljék”.³ Talán itt, ezekben az érvelő mondatokban érhető igazán tetten, miért hat elevenen most is egy letűnt korban született gondolati építkezés: az azt átjáró mély emberismeret és bölcsesség teszi ellenállóvá a mindenkori jelenben.

1985-ben, a *Pedagógiai Szemlében* jelent meg *Az általános iskola fejlődésútja* címmel az a kötetbe beválogatott írás, amely az általános iskola létrejöttének 40. évfordulója apropójaként vette számba az addig elért eredményeket – és a még megoldandó feladatokat. A történeti alapossággal megírt szöveg ma is kiállja a próbát, feszes és elfogulatlan képet fest a nyolcosztályos iskola történetének főbb állomásairól, kezdve a közvetlen politikai hatások korától, a hatvanas évektől számítható metodikai robbanás korán át a tartalmi átalakítás igényének beköszöntéig. Az áttekintés klasszikus keretes szerkezetét ezúttal a történelem rajzolta meg, hiszen a fejlődés útjának mérföldköveit követve mégiscsak visszatérünk a kiinduláshoz, nevezetesen az esélyegyenlőtlenségek csökkentéséhez. Ahogy 1945-ben, úgy 1985-ben sem avult el a kérdés: „... hogyan lehet az esélyegyenlőtlenségeket úgy csökkenteni, hogy senkinek a fejlődését ne fogjuk vissza, sőt minden gyerek mindenféle tehetségét sokoldalúan kibontakoztassuk.”⁴ A módszeresség elkötelezettjei itt sem lélegezhetnek fel, mivel a szerző – a rá jellemző kontemplatív érzékenységgel – nem tör pácát az elkülönítő-diszkrimináló versus demokratikus-integratív megközelítések felett, inkább újra a személyes (egyéni) bánásmód hangsúlyozásával fejezi be intézménytörténeti áttekintését.

2 Uo., 49. o.

3 Uo., 73. o.

4 Az általános iskola fejlődésútja, 100. o.

A tanulmánykötet következő három tanulmánya az iskola szolgáltató-felügyeleti környezetével foglalkozik. Az 1986 és 1992 között született írásokat (*Szakszolgálat-szaktanácsadás az általánosan képző iskolákban; Szakszolgálat és szaktanácsadás külföldön; Iskolafelügyelet és pedagógiai szolgáltatás*) különösen azon olvasóknak ajánlom a figyelmébe, akik ellenállóbbak annál, mintsem hogy a múlt illúzióját másolják át a jelenből készülő jövőbe. Mint rendesen, ezúttal is egy történeti áttekintés segít eligazodni a szakszolgálat és a szaktanácsadás fokozatos kiépülésében, majd a pro és kontra érvek gondos mérlegelését követően jutunk el a szaktanácsadói hálózat kiépítésének szükségességéhez. A külföldi példák bemutatását és értelmezését a szerző három (kontinentális, angolszász, szovjet típusú) modell felállításával oldja meg, hangsúlyozva, hogy a sokszínűség dacára a tanácsadói hálózat kiépítésében, és annak a felügyelettől való elkülönítésében, mégiscsak egyetértés mutatkozik. Aki viszont arra keresi a választ, hogy a szakszolgálat és tanácsadás mai valóságának olykor tapintható tébolyából miképpen keveredhetünk majd ki, annak az *Iskolafelügyelet és pedagógiai szolgáltatás* című tanulmányt ajánlanám a figyelmébe. Az iskolafelügyeleti rendszer mintegy két évszázados fejlődéstörténetében a szerző ezúttal hat alapjelenséget azonosítva jut el ahhoz a következtetéshez (nevezzük inkább ezt reménynek), hogy „... végül győzedelmeskedik a politikai bölcsesség, amely belátja: egy többpárti, pluralista társadalomban az iskolák nyugodt, kiegyensúlyozott fejlődése csak úgy lehetséges, ha nemcsak a *pedagógiai szolgáltatásokat* és a *felügyeletet*, hanem a *felügyeletet* és a *pártpolitikát* is elválasztjuk egymástól.”⁵

Az első témakört az *Egységesítés versus autonómia* címet viselő írás zárja, amelyben a tanárképzés címben is jelzett, több mint kétszáz éves múlta visszanyúló huzavonája kerül terítékre. A szuverenitás (autonómia) kétségkívül jól csengő eszméje – az áttekintésből legalábbis erre kell következtetnünk – ugyan több fényes diadalt ültetett az egységesítés felett, de e győzelmeket fájoan sokszor nem a progresszivitás, hanem a megszabadulás igénye szülte meg. Sokáig hol az egyházi, hol a nemzeti, hol pedig a tudósképzés (szemben a tanárképzéssel) színeiben fellángoló harcok táblaképeivel találkozhatunk, a bajt pedig csak tetőzte az átpolitizált, ideológiailag agyongyötört, elméletieskedő egyetemi pedagógiai képzés fölénye. Mi tagadás, nem lehet nem észrevenni, hogy a szerző a korabeli egyetemi pedagógiai tanszékeket a korlátoltság fészkeinek tartotta, s talán ezért sem akaródzott neki az egységes tanárképzés mellett állást foglalnia. Marad hát az autonómia mérsékelt igénye, azzal a megköttéssel, hogy „... a közoktatásnak (és benne a tanárképzésnek) mégis rendelkeznie kell szolid, de határozott közös (egységes) alapokkal, kapcsolódási pontokkal, mert ezek nélkül szó sem lehet az oly szükséges nemzeti és európai általános műveltség alapozásáról sem.”⁶

A tanulmánykötet második fő témakörében a *tantervezés* kérdéskörébe sorolható hat tanulmány kapott helyet. Joggal, hiszen Szebenyi Péter már 1971-ben, a sokszor megidézett gránai tantervi szeminárium résztvevőjeként gazdagíthatta a tantervi szabályozással kapcsolatos ismereteit, melyet aztán az 1978-as tantervben, s később a Nemzeti alaptanterv

5 Iskolafelügyelet és pedagógiai szolgáltatás, 177. o.

6 Egységesítés versus autonómia, 185. o.

és az ahhoz kapcsolódó helyi tantervek elméleti előkészítőjeként, majd gyakorlati fejlesztőjeként is kamatoztathatott. Újraolvasva e tematikus egység első tanulmányait (*Tantervfajták külföldön*, 1991; *Tantervkészítés egykor és most*, 1994; *Vita a Nemzeti alaptantervről*, 1991) sem tűnik másképp, mint ahogy a kilencvenes években: óriási segítséget jelentettek a (helyi) tantervfejlesztéssel akkor még csak ismerkedő szélesebb szakmai közéletnek Szebenyi Péter elméleti és gyakorlat-orientált munkái. Nemzetközi tájékozottsága, a hazai körülmények alapos ismerete, s nem utolsósorban a tantervkészítés őszinte izgalma sokunknak adott (és ad) erőt e munka folytatásához. Egyetértve a Pályakép fejezet egyik írójával, valóban képes volt elhithetn a tantervfejlesztők egyre népesebb táborával, hogy nem lehet másképp, „A tantervkészítés az egyensúlyteremtés művészete”.⁷ S bár nincs az a tantervfejlesztés, amit ne övezne valamiféle baljós légkör, néhány dilemma végére azért mégis sikerült pontot tennünk. Ahogy már 1991-ben is tanácsolta, nem az a kérdés, hogy a nemzetközi (tananyagközpontú, tanulói tevékenység-központú, tanulói teljesítmény-központú) tantervfajták közül melyik a legjobb, sokkal inkább az, hogy milyen kulturális és oktatáspolitikai környezetben működnek az iskolák, hiszen „a tanterv az iskolának készül, és ezért a tantervkészítőknek erősen figyelniük kell az adott ország közoktatási hagyományaira és az ebből következő elvárásokra.”⁸ Sokan emlékeznek még azokra a lámpalázás időkre, amikor még arról folytak izzó viták, kinek is dolga a tantervkészítés. A *Tantervkészítés egykor és most* című írás nem ígér zsákbamacskát: az egyensúlyteremtés bizony az érdekelt körökre is kiterjed, s mivel közöttük oly ritka az a pillanat, amikor pompásan megértenék egymást, kár a sietségért, mert a tantervek fejlesztése „... jóváhagyása, elterjesztése hosszú éveket vesz igénybe. Ez a demokratikus érdekegyeztetési folyamatokból következik. Ami mégiscsak jobb, mint a diktatórikus tantervbevezetés”.⁹ A *Vita a Nemzeti alaptantervről* című írás akár igazolása is lehetne az érdek- (és érték-)vitákkal terhelt tantervkészítésnek. Az 1991-es keltezésű tanulmány alapján annyit bizonyosan állíthatunk, hogy a filozófiai kérdések (mivégre is a NAT) fölött sosincs késő eltöprengeni, jó hír viszont, hogy ha ezt görbe utakon meg is kerülnénk, bőven marad úgy is tisztázni való. A szerző tanulmánya végén egy egész bekezdésnyi kérdéssel ajánlja azt tudomásul venni, hogy a tantervfejlesztőket sosem kényezteti az élet, s ha túl is vannak a filozófiai vitákon, a tartalmak, az óraszámok, a struktúra, a helyi tantervek, a jóváhagyás, az ellenőrzés, valamint a megvalósulás kérdéseinek megnyugtató megválaszolása azért így is okoz majd néhány álmatlan éjszakát. Ma, 2013-ban ezt a jóslatot is igazolva látjuk.

A második témakör további három tanulmánya (*Az iskolák véleménye a Nemzeti alaptantervről*, 1991; *A NAT hullámhegyei és -völgyei*, 1997; *Helyi tantervkészítés a NAT jóváhagyása után*, 1996) egyrészt azt erősítheti az olvasóban, hogy a tantervezés valóban „eposzi türelmet” kíván, másrészt azt, hogy műfajismeret és gyakorlat híján ezen a területen sem boldogulhatunk. Az első írás annak a közvélemény-kutatásnak az eredményeit mutatja be, melyet még a NAT második verziójához készített az akkori Országos Közoktatási

7 Vass Vilmos: Szebenyi Péter tantervi munkássága, 25. o.

8 *Tantervfajták külföldön*, 194. o.

9 *Tantervkészítés egykor és most*, 204. o.

Intézet. A szerteágazó vélemények ismertetése után már nem az elméleti, hanem a gyakorlati életet is ismerő szerző szól hozzánk: „... bizonyos kérdésekről nem elég a szakmai álláspontokat ütköztetni, végső soron politikai döntésekre van szükség”.¹⁰ Arról pedig, hogy a politika szerény felszereltségű boszorkánykonyhájában valójában mi is történik, arról *A NAT hullámhegyei és -völgyei* című, eredetileg az Élet és Irodalomban megjelent cikk ad impulzusokat. Amikor a Pályakép egyik írója, Knausz Imre arra emlékezik, milyen nehéz is volt Szebenyi Péter figyelmeztetéseivel nem szembesülni (mert mint írja: „Ez volt benne a legidegesítőbb: nem lehetett a kedvére tenni”¹¹), akkor a tantervezés politikai vetületére is gondolhatunk. Szinte látom, ahogy a szerző felemelt ujjal figyelmezteti a politikai pártokat a konszenzus meghozatalára – de félek, mindhiába, ugyanis nem hinném, hogy ez a mozdulat akkoriban (és most) különösebb feltűnést keltene. Vannak viszont olyan erőfeszítések, amelyek végül nem vesznek el a hasztalanság homályában. Ilyen a helyi tantervkészítés, melynek mikéntjeit a *Helyi tantervkészítés a NAT jóváhagyása után* című írásból idézhetjük meg. Örömmel nyugtázhatjuk, hogy a tantervezés kultúrája ebben a tekintetben sokat fejlődött. Ebben Szebenyi Péter elévülhetetlen érdemeket szerzett.

A kötet harmadik témaköre a történelemtanítás problematikájába ad betekintést. Az első, remek tanulmány (*A történelemmetodika kezdetei Magyarországon*) azoknak is üzen, akik nem gondolják, hogy a szaktárgy ismerete egyet jelentene azzal, hogy egyben már tanítani is tudnak.¹² Aki pedig csak egy kicsit is megperzselődött az utóbbi évtizedek tankönyvháborújában, némi vigaszt meríthet *A történelemtankönyvekre ható tényezők történeti változásai* című írásból, melyből e vívódást a 17. századtól göngyölíti fel a szerző. Mint már annyiszor, ezúttal is egy árnyalt konklúzióval gazdagodhat az olvasó: nem a tankönyvjóváhagyás intézményi léte, hanem annak célja a perdöntő. S hogy miért? „Azért, hogy az alkotmányos kereteken belül a véleményszabadságot, a szakmai megbízhatóságot és a pedagógiai szakszerűséget szolgálja, vagy azért, hogy – különösen a történelemtankönyvekben – egyfajta eszme dominanciáját, hegemoniáját vagy – a legrosszabb változatban – diktatórikus monopóliumát biztosítsa.”¹³

S most térjünk vissza a kötet elejéhez. Szebenyi Péter szakmai igényességének szelíd erejét Vass Vilmos a következő személyes emlékekkel idézi meg. Történt pedig, hogy egy angol szakkönyv recenzálásának feladatát kapva tőle napokig nem aludt, hogy a próbaként is felfogott munkával időben kész legyen. Egy hét telt el ebben a lázas izgalomban. A már másnap visszaadott kézirat hemzsege javításainak láttán hősünk ugyan lesújtottan állt, viszont egykettőre megérezte, mit is jelent az igényesség és a szakmai alázat. Bátorításul azért kapott egy hamiskás mosolyt, s mellé egy örök üzenetet: „A ceruzát alaposan meg kell rágni.”¹⁴

10 Az iskolák véleménye a Nemzeti alaptantervről, 230. o.

11 Knausz Imre: A történelemtanítás ellenálló közege, 19. o.

12 Szebenyi Péter ebbéli karakteres véleményét a kötetben Horváth H. Attila is felidézi (Szebenyi az 1980-as években).

13 A történelemtankönyvekre ható tényezők történeti változásai, 283. o.

14 Vass Vilmos: Szebenyi Péter munkássága, 29. o.

E történet fényében tehát csak ajánlani tudom e kötetet mindazoknak, akikből még nem vészett ki a remény, hogy választékos modorban is lehet jobb belátásra bírni szakmai partnereiket.

Halász Gábor: Az oktatáskutatás globális trendjei. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2013

Bozsik Viola: Az oktatáskutatás útjai

Az ELTE kiadásában megjelent rövid tanulmánykötetben Halász Gábor az oktatáskutatás globális trendjeit mutatja be.

A tanulmány először definiálja, mit ért oktatáskutatáson, s ezt a cseppet sem könnyen lehatárolható fogalmat, az OECD fogalommagyarázatára alapozva, ekként határozza meg: „Az oktatáskutatás egy rendszer, s beletartoznak a tanulásra és a tanításra (annak formális és informális változatára egyaránt), az oktatási rendszerre, az oktatáspolitikára, az általános nevelési elvekre, az oktatás hatásaira és fejlesztésére, innovációra vonatkozó kutatások. Olyan interdiszciplináris kutatásokat foglal magában tehát, melyek akár az oktatásra, akár a tágabb értelmű nevelésre, akár a tanulásra, akár a tanításra, és végül akár a nevelés, akár a szocializáció kérdéseire koncentrálnak.”

Ezt követően a tanulmány bemutatja, miként alakult a 20. század második felében az oktatáskutatás helyzete. A 60-as években rengeteg kutatás zajlott, azonban az 1970-es évektől megingott az ezek hasznosságába vetett hit, megfogalmazódott az a kritika, hogy a kutatások szakmai színvonala nem elég magas, és az eredményekkel se az oktatáspolitikák, se az iskolai gyakorlat nem tud mit kezdeni. Újabb fellendülés a 90-es években következett be, mikor az OECD tagállamai oktatáskutatási politikáinak átfogó értékelésébe kezdett, s erről jelentést készített. Az ezt követő időszakra a kormányzati szerepnek, az ágazat elszámoltathatóságának növekedése a jellemző, valamint az innovációs politikák felértékelődése és a globalizálódás. Megjelent az igény a *nemzeti* oktatáskutatási politikák megerősödésére, s voltak országok, ahol valóban ki is dolgoztak nemzeti stratégiákat az oktatáskutatás fejlesztésére, és anyagi forrást is biztosítottak ehhez. Ez főként a fejlett országokra volt jellemző (USA, Nyugat-Európa, Dél-Kelet-Ázsia, Ausztrália), ahol az oktatáskutatásnak erős pozíciója volt, az akadémiai közösség és a politikusok egyaránt hittek e terület fontosságában, és ahol a pedagógus-társadalom nyitott volt az új tudás befogadására. Európában az EU egyre nagyobb szerepvállalása miatt remélhető, hogy az oktatáskutatás amúgy országonként eltérő megbecsültsége és fontossága egységesen nagyobb jelentőséget kap.

Napjaink oktatáskutatásában a szerző 13 trendet azonosít, ezek a következők:

1. **Módszertani sokszínűség, különböző paradigmák.** Vita folyik a tudományterület határaitól, természetéről, s ezzel összefüggésben országonkénti pozíciójáról. Olyan vitákra kell gondolni, mint például az oktatáskutatás helye a társadalomtudományban és a gazdasági/társadalmi fejlődésben. Ezek minden szakmaiságuk mellett politikai viták is egyben, például az alapkutatások és alkalmazott kutatások viszonyáról folytatott vita gyakorlati tétje, hogy az oktatáskutatásnak a kormányhivatalok közül a gyakorlati problémák megoldásáért felelős oktatási hivatalok, avagy inkább a tudományra koncentráló, az új tudás megteremtéséért felelős szervek legyenek-e a gazdái? A területet továbbá módszertani sokszínűség jellemzi, nincs tehát egy egységesen elfogadott paradigma, sokféle oktatáskutatás létezik (esettanulmány-jellelő, leíró, történeti, etnográfiai stb.). Vannak azonban, akik ezt nem hiányosságnak, hanem értéknek tekintik, s úgy gondolják, jó, ha nem az adott kutató/döntéshozó személyes beállítottságától függ (mit tart a tudományos kutatás céljának, hogyan tekint az emberi megismerés természetére), milyen módszereket alkalmaz, hanem helyzettől, kutatási kérdéstől függően válogatja ki, milyen módszerre van éppen szüksége. Sőt, hitelesebb is tehet egy kutatást, ha eltérő paradigmákat követő kutatók ugyanarra a következtetésre jutnak benne.
2. **Minőségre koncentráló viták** jellemzik az oktatáskutatást: színvonalas folyóiratokban jelennek meg a tanulmány, fogadja el a tudományos közösség, meghatározott módszertani megoldásokat és kutatási paradigmákat alkalmazzon, és nagyon fontos a kutatás gyakorlati felhasználhatósága is, ennek kritériumairól szintén vita folyik.
3. **Tényeken alapuló megközelítés.** Ez egyfajta módszertan, és minőségbiztosítási eszközként is funkcionál, az EU oktatáspolitikájának szerves része. Fontos azonban leszögezni, hogy kritikák is megfogalmazódnak ezzel a módszerrel szemben.
4. **A közvetítői funkció intézményesülése,** vagyis az oktatáskutatás három érintett nagy csoportja – a szakma képviselői (tanárok), az ágazat működtetői (politikuskok) és a tudományos élet szereplői (oktatáskutatók) – közötti közvetítésre, fordításra létrehozott intézmények. Ezek összegyűjtik, rendszerezik és szintetizálják a kutatási eredményeket, és nyilvános adatbázisokban tárolják azokat, így megkönnyítik, hogy hozzáférhetőek és használhatóak legyenek a tanárok számára.
5. **Igyekszik felhasználóbarátabb lenni.** A „jó” kutatás kritériumává vált annak gyakorlati felhasználhatósága, illetve új típusú kutatások indultak meg: a tanárok és kutatók szoros együttműködésére épülő részvételi akciókutatás, a tudásteremtő iskola (önmaguk folyamatos elemzése, tudásuk továbbfejlesztése és másokkal való megosztása) és a gyakorlatközösségek, vagyis olyan csoportok, akik hasonló problémákra közös tanulással keresik a megoldást.

6. **Előterbe kerül az oktatáskutatás értékelői funkciója**, vagyis a politikai döntéshozatal előtt, mellett vagy után a meghozott intézkedések értékelését végzik független kutatóintézetek és egyetemek. Jelentősek a tanulói teljesítmény értékelésére létrejött kutatások, standardizált tesztekkel történő tanulói teljesítménymérések.
7. **A kutatási területek és témák sokfélesége.** Rendkívül változatos képet mutat az oktatáskutatás által felölelt témák sokasága, és nyomon követhető rajtuk az éppen társadalmi vagy politikai vita tárgyát képező kérdések túlsúlya, és az ehhez köthető tanszékalapítások, konferenciátémák, tematikus folyóiratok. Ilyen „divatos” téma napjainkban a szakképzés, a felsőoktatás, az SNI-s gyerekek oktatása, a pszichológia az oktatásban stb. Lehetséges olyan csoportosítás is, mely különböző társadalmi problémákra keresi a választ (pl. egyenlőtlenségek, szülők és helyi közösségek, globalizálódás). Ugyanakkor a nemzeti hagyományok is meghatározzák országunként az oktatáskutatás területeit.
8. **Interdiszciplinaritás.** Az oktatáskutatás eleve foglalkozik makroszintű (társadalmak), mezoszintű (intézmények) és mikroszintű (egyének) témákkal, s ráadásul a problémaorientáltság is az interdiszciplináris szemléletet erősíti, hiszen nem az a lényeg, milyen terület képviselője a kutató, hanem, hogy milyen eredményesen tudja a problémát megoldani. Megemlítendő a neveléstudomány egyre szorosabbá váló kapcsolata a kognitív idegtudományokkal és a közgazdaságtannal, ezek eredményeinek beépülése a mindennapi oktatási gyakorlatba, vagy utóbbival kapcsolatosan az elszámoltathatóság fogalmának beemelése az oktatási rendszerekbe. A „jó vezetést, menedzsmentet” vizsgáló kutatás már nem leíró, hanem javítani, változtatni akaró, és teret kapott az oktatáskutatásban az ökoszisztémákban való gondolkodás is, mely képes összefüggéseket látni ott, ahol a lineáris gondolkodásmód nem venné észre ezeket. Az interdiszciplinaritás mellett egyes tudományterületek erősödése is tapasztalható, melynek több oka is lehet: egyrészt a terület fejlődése, mely által válaszokat tud adni olyan kérdésekre, melyekre korábban nem tudott, másrészt az oktatásban zajló változások következtében megjelenő igény ezekre a tudásokra, valamint olyan megrendelők kereslete, mint amilyen az Európai Bizottság; és végül a pályázati rendszerek, melyek lehetővé teszik új szereplők belépését az oktatáskutatás világába.
9. **A változások gyorsulása.** A globalizálódás és az internet megjelenésének következtében megnő a rendelkezésre álló és könnyen elérhető információ, valamint egyszerűbbé válik különböző kutatók egymásra találása.
10. **Az egész életen át tartó tanulás,** és ezáltal az oktatáskutatás szélesedő területei, mely így már nemcsak az iskolai nevelést foglalja magába, hanem a vállalati oktatást és a szakképzéseket is. Mint az EU egyik oktatáspolitikai prioritása, rendkívüli mértékben felértékelődött ez a terület, és hozzá kapcsolódóan az emberi erőforrással való jó gazdálkodás kutatása is.

11. Globalizálódás, és ezzel együttjáróan az angolszász befolyás növekedése az oktatáskutatásban, melyet csak erősít az angol nyelv térhódítása. Nemzetközi kutatási programok indultak, mint például az OECD és az EU indikátorrendszerei. Jelentős fejlemény továbbá az EU (nem deklaráltan) közös oktatáskutatási politikája, az Európai Bizottság oktatáskutatás fejlesztését célzó programjai.

12. Kialakult és folyamatosan növekszik az oktatáskutatás piaca: versengés folyik a pályázatokon elnyerhető támogatásokért, ugyanakkor a szereplők között minőségi különbségek vannak. Számos kutatás folyik a felsőoktatási reformok kapcsán: szakképzési kutatások, a munkelő-piaci igényekkel kapcsolatos kutatások. Egyre változatosabb azok köre, akik ezekben a kutatásokban részt vesznek; nem mindannyian az akadémiai közösség tagjai, hanem szakszervezeteknél, pártoknál, civil szervezeteknél dolgozók, avagy multinacionális cégek alkalmazottai. Az oktatáskutatási szolgáltatások növekedésének oka továbbá, hogy ez a szolgáltatás a nemzetközi piacon jól értékesíthető termékké vált.

13. A modern innovációs gondolkodás hatása az oktatáskutatásra: a gazdasági és társadalmi fejlődés egyik legfontosabb motorjává vált, s beépült a kormányzati politikákba. A tudás fogalma átvértékelődött, már a gyakorlati, nem explicit tudást is magában foglalja. Átalakultak a tudomány és a gyakorlat kapcsolatáról vallott nézeteink is, az oktatást sokszereplős, komplex modellként fogjuk föl. A gazdasági szereplők meghatározó pozíciót értek el az oktatáspolitikai területén, s az tudománypolitikából innovációs politikává alakult át.

Tanulmánya végén Halász Gábor a hazai oktatáskutatásra reflektálva arra a következtetésre jut, hogy a magyarországi neveléstudománynak alkalmazkodnia kell az elmúlt néhány évtizedben a világban létrejött változásokhoz. Jó lenne, ha jelentések készülnének az oktatáskutatás globális trendjeiről, oktatáskutatási fórum alakulna, ahová más területek képviselői is bekapcsolódhatnának, rögzítenék a minőséggel és a különböző paradigmákkal kapcsolatos alapelveket, alakulna egy oktatáskutatási szövetség, és végül az oktatáskutatás megtalálná a helyét a nemzeti innovációs politikán belül.

Felszántatlan területeken:

Tanulmányok Brezsnýánszky László 65. születésnapjára

Szerk. Fenyő Imre – Rébay Magdolna, Csokonai Könyvkiadó,
Debrecen, 2010

Pornói Rita: In honorem Brezsnýánszky László

Felszántatlan területeken címmel Brezsnýánszky László 65. születésnapjának tiszteletére konferenciát rendezett a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományok Intézete és a DAB Nevelés-, Művelődéstudományi és Pszichológiai Szakbizottsága. Az ott elhangzott előadások szerkesztett változatát mutatja be az azonos címmel megjelent vaskos tanulmánykötet.

Brezsnýánszky László a Debreceni Egyetem nyugalmazott habilitált docense. Oktató- és kutatómunkája elsősorban a neveléstudományok területéhez kapcsolható, emellett a Debreceni Egyetemen folyó tanár- és pedagógia szakos képzés történetét kutató műhely vezetője.

A könyv négy fejezetébe foglalt tanulmányok sok esetben még feltáratlan/felszántatlan területekre kalauzolják az olvasót. Különböző korok eszméinek izgalmas tárháza a 19. századtól egészen a 21. századig terjedő időszakot átölelő mű, mely sokféle tárgykörből ad ízelítőt. A szerzők különböző aspektusból szemlélik a neveléstudomány problémáit: ki a filozófus, ki a szociológus, más a történész szemével keresi a válaszokat.

A történelem során számtalanszor felmerült a kérdés; milyen az ideális tanár alakja, milyen a jó nevelés, melyek azok a pedagógiai alapelvek, amelyeket követni kell, annak érdekében, hogy művelt és erkölcsös polgárokat neveljünk? A felmerült kérdésekre nehéz választ adni, de talán segítségünkre lehet ez a tanulmánycsokor, útmutatást nyújthat a tanári pályára készülőknek vagy a már gyakorló pedagógusoknak. Az útmutatás szót használtam, hisz minden korra érvényes „hogyan lehetünk jó tanárok?”-recept nincs, de akadnak olyan elvek, örök értékek, amelyek nem hiányozhatnak a pedagógus személyiségéből, s ezeket a különböző korok történelmi aspektusból való kutatása során találhatjuk meg.

A tanulmánykötet Szabó László Tamás laudatiojával kezdődik. Az első fejezetet Pukánszky Béla *Paradigmák a magyar pedagógusképzés történetében* című tanulmánya nyitja meg, amelyben a tanító- és tanárképzés összevetését olvashatjuk.

A Johann Friedrich Herbartól szóló írás választ próbál adni arra, miért jelenik meg Herbart a reformpedagógiai irányzatok negatív ellenpárjaként. Herbart nevelésfilozófiájának lényege, hogy a nevelést az erény szolgálatába állítja, az erény pedig nem más, mint a gyakorlati eszmék megvalósulása. Az idealizmus állításaival szakítva – mely szerint egyetlen reale létezik, az Én, s ez minden okságtól fogva létező, a külvilág pedig nem más, mint az Én szükségszerű alkotása – alakította ki Herbart saját filozófiai rendszerét. Bicsák

Zsanett Ágnes a nemzetközi Herbart-kutatások eredményeit felhasználva kívánja felhívni a hazai tudóstársadalom figyelmét a téma fontosságára és méltatlan mellőzésére.

„Az embernek az a rendeltetése, hogy magát, és általa nemzetét és nemét erkölcsösebbé tegye (mert az erkölcsiségben rejlik a legmagasabb érték).” idézi (45. o.) a herbartianizmus magyar képviselőjét, Fináczy Ernőt Orosz Gábor, aki *Fináczy Ernő és Prohászka Lajos kapcsolata* című írásában e két személy, mester és tanítvány közötti kapcsolatot többek között levelezésük segítségével tárja fel.

Fenyő Imre *Karácsony Sándor nemzetkarakterológiai koncepciójáról* című művében a nemzeti önmeghatározás és az ezzel szorosan összefüggő, napjainkban is aktualitást élvező kérdésekre keres válaszokat, mint például hogyan, milyen nemzetkarakterológiai jellemzőkkel definiáljuk nemzetünket Európában, ki a magyar, mitől magyar a magyar?

A neveléstörténeti kutatások sorát gazdagítja Erdeiné Nyilas Ildikó a Debreceni Magyar Királyi Középiskola Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziuma történetének ismeretetésével, s ezen belül Kiss Árpád pedagógiai munkásságának bemutatásával.

Vargáné Nagy Anikó a kutatásokban egyre nagyobb szerepet kapó oral history módszerét felhasználva ad képet Jausz Béla alakjáról.

Az Oktatáspolitikai és iskolatörténet című fejezet érdekes adalékokkal szolgál mind az európai, mind pedig a hazai oktatási viszonyok megismeréséhez. *A csehországi oktatáspolitikai megszületésének körülményei a XVIII. század második felében* című írásában Ugrai János a felvilágosodás új világrendszert kialakító eszméinek megjelenését vázolja fel, a cseh tanügyben a változást indukáló személyeket (Karl Heinrich Seibt, Franz Stephan Rautenstrauch stb.) és eseményeket kiemelve.

A reformkorban a nevelés a közbeszéd egyik fontos témájává vált. Vita alakult ki a házi és az otthoni nevelés előnyeiről-hátrányairól. Virág Irén *A magánnevelés és a köznevelés dilemmája a reformkori sajtóban* című tanulmányában – többek közt – Széchenyi István, Fáy András és Teleki Pál érveit ismerteti. *Pornói Imre Az oktatási idő meghosszabbításának problémái a XIX–XX. századi Magyarországon* című munkájában az 1800-as évektől egészen 1945-ig követi nyomon a bekövetkezett változásokat, felidézve az adott kor oktatáspolitikáját meghatározó személyeket, bemutatva a legfontosabb eseményeket.

Az arisztokrácia neveltetési szokásairól ad képet az 1856-ban, a Bécs melletti Kalksburgban, a jezsuiták által alapított gimnáziumról szóló tanulmány *A kalksburgi jezsuita kollégium magyar szemmel* címmel Rébay Magdolna tollából.

Debrecen város és a régió neveléstörténetéhez szorosan kapcsolódik Ady Lajos személye, aki tankerületi főigazgatóként tevékenykedett a városban, míg a Hóman-féle minisztérium személyi politikájának veszteseként át nem helyezik Budapestre (lásd Vincze Tamás írását).

Trencsényi László az 1945 utáni évtizedekre helyezi a hangsúlyt, s a reformpedagógiai indíttatású személyek munkásságát mutatja be.

Az eddigiekkel ellentétben a jelen korra fókuszál *Az oktatás–nevelés társadalmi dimenziói és a Tanári szerepek, kompetenciák, gyermekkép* című két utolsó fejezet.

Kozma Tamás, az oktatás kutatásában kiemelkedő fontosságú témával, a tanulórégiókkal ismerteti meg az olvasót, kifejtve, hogy a mai tudásalapú társadalom és a gazdasági

fejlődés különböző regionális egységeket hív életre, melyek fejlődési üteme eltérő képet mutat. Egy-egy régió képét, fejlődésének ütemét számos elem befolyásolja, így gazdasági szerkezete, kulturális kompetenciája, politikai és társadalmi kapcsolatai. Tény, hogy a régiók versenyképességük fenntartását csak a megfelelő szellemi tőke igénybevitelével tudják elérni. Ehhez pedig elengedhetetlen az oktatási intézmények működésének támogatása és fejlesztése.

Buda András tanulmánya a tanári kompetenciák rendszeréről ad képet. Az Európai Unió által életre hívott kompetencialistát hasonlítja össze a magyar viszonyokkal. Írásából kiderül, hogy az Európai Unió szakértői milyen jellemzőkkel illetik az úgynevezett „optimális tanár” személyiséget. Holik Ildikó, a magyar felsőoktatást is átalakító bolognai folyamatról és a tanári mesterképzés gyakorlati tapasztalatairól ad számot.

Etika, érték – milyen tartalmuk van ma ezeknek a szavaknak? Erről is szól Györgyiné Koncz Judit tanulmánya. Hogyan értelmezzük a család szót, mint a társadalom alapját képező sejtet? – teszi fel a kérdést V. Gönczi Ibolya a *Vértjeink és páncéljaink* című írásában. Sajnos a mai magyar viszonyok nem adnak okot a megnyugvásra. A család, mint közösség szétesőben, így az iskolára, s ezáltal a pedagógusokra egyre nagyobb feladat hárul a gyermek egészséges lelki fejlődésével kapcsolatosan. A társadalmi bűnmegelőzési programokban kiemelkedő szerep jut a tanárok munkájának, illetve a szülő és a pedagógus együttműködésének – teszi hozzá V. Gönczi Ibolya –, ebben az alulszocializált környezetben azonban nehéz megtalálni a közös nevezőt, mely alapját képezi egy egymást segítő kapcsolatnak.

A már gyermekkorban észlelhető lelki eredetű problémák számának kimutatható emelkedése, a szorongásos megbetegedések gyakorisága azt jelzi a társadalom számára, hogy zavar van a rendszerben, s ez változtatásokért kiált. Az ezzel a jelenséggel szorosan összefüggő iskolán belüli zaklatások szintén ennek az értékrelatív, „posztmodern” világnak kísérőjelenségei – olvashatjuk Buda Mariann *Társadalmi környezet és az iskolai zaklatás* című tanulmányában. A tradicionális értékekben bekövetkezett válság begyűrűzött a társadalom minden szintjére. Az emberek közötti kapcsolatok tekintetében a deszenzitizáció jelensége figyelhető meg. E folyamat bizalmatlanságot és boldogtalanságot eredményez. Az ebben a társadalmi környezetben beiskolázott sajátos nevelésű gyermekek beilleszkedése a társadalmi nemtörődömség időszakában problémákba ütközik, erre kínál potenciális megoldást az észak-írországi SENCO (Special Educational Needs Coordinator) példájával Pető Ildikó.

Az alap- és középfokú tanulmányok elvégzését követően kiszakadni az addig megszokott családi környezetből, bekerülni az egyetemek, főiskolák falai közé, sok esetben beilleszkedési problémákat okozhat a diáknak. A felsőoktatási intézményekbe bekerült tanulók szocializációs és motivációs képességének vizsgálata érdekes kérdéseket vet fel: hogyan tud/képes az új környezethez megfelelően alkalmazkodni, annak részesévé válni? Ezekre a kérdésekre kínál választ Pusztai Gabriella *A hallgatói szocializáció megújuló perspektívában* című tanulmánya.

Engler Ágnes *Levelező hallgatók tanuláshoz való viszonya* című írásából megtudhatjuk, milyen motiváló és gátló tényezőkkel kell számolni a levelező tagozatos diákoknak tanulmányaik során, milyen szerepet játszik a továbbtanulásban a belső ösztönző erő, illetve

a gazdasági helyzet, a munka világának való megfelelés. Érdekes képet nyújt az összetartozás-identitás tárgykörében a *Határon túli magyar diákok élethelyzete az erdélyi és a magyarországi felsőoktatásban* című tanulmány Takács Tamarától.

A Hersey-Blanchard-modell felhasználásával vizsgálja Chrappán Magdolna a vezető-beosztott kapcsolat lehetséges variációit. A gyermekkorra, a gyermek életére vonatkozó felfogások az utóbbi évtizedek gazdasági-társadalmi változásainak hatására módosultak. Mára kialakult egy új interdiszciplináris gyermektudomány, amely a gyermeket mint szociális, kulturális konstrukciót értelmezi. Erről az új szemléletmódról ír Szabolcs Éva.

Ez az írás csak rövid ízelítőt ad a könyvben szereplő huszonnégy tanulmányból. A bemutatott kötet szerkezetileg és tartalmilag is igényes munka.

A tanulmánykötet szerzői újabb értékes munkákkal bővítették a neveléstudományok világát, ezzel méltó módon köszöntve kollégájukat, volt tanárukat, Brezsnýánszky Lászlót.

A szalézi rend Magyarországon.

Szerkesztette: Lengyel Erzsébet. Don Bosco Kiadó, 2013.

Thullner Zsuzsanna: Száz éve van jelen hazánkban is a szalézi rend nevelői kultúrája

Ferenc pápa 2013. március 27-én engedélyezte Sándor István boldoggá-avatási dekretumának a kihirdetését. Ez a talán furcsán hangzó mondat nemcsak a katolikusok számára, hanem általában a tanárok, nevelők számára fontos dolgot takar. A katolikus egyház egy olyan tanárembert emel a boldogok sorába, a szentéletű, életvitelükkel példát mutató emberek közé, aki annyira szerette diákjait, hogy kész volt életét áldozni értük. Amikor 1951-ben illegális nyomdászti és nevelői tevékenysége kezdett szemet szúrni az uralkodó hatalomnak, a hamis útlevelel a kezében volt, mégis úgy döntött, nem hagyja magára a rábízott fiatalokat. Hazug vádakkal elítélték, és 1953-ban kivégezték.

Ez a rendkívüli fiatalember, aki szegény diákok keresztény nevelésével foglalkozott, a szalézi rend tagja volt. Szerzetesrendjének története sem kevésbé különleges, mint az ő személyes élettörténete. Éppen száz éve telepedtek le Magyarországon: ennek az eseménynek állít emléket az évfordulóra megjelent, fotókkal gazdagon illusztrált könyv, egy szerzetesrend története a közép-kelet-európai történelem viharos évszázadában. Lapozgatom, régi fotókat látok, a képeken sok-sok gyereket. Fegyelmezett társaságoknak látszanak, s közben tudom, hogy javarészt nehéz sorsú, kallódó gyerekek. És az is kiderül, hogy a fegyelmező erőt nem a szigor jelentette. A szalézi nevelés vidámságban, családias légkörben zajlik.

Igazi közösségeket látok, érezhetően birtokában vannak egy olyan tudásnak, amit én is szeretnék megszerezni, amikor nehéz sorsú gyerekeknek igyekszem szabadidejükben értelmes foglalkozást kitalálni. Nem száz gyerekeknek, csak tizegynéhányuknak, és nem is egyedül, mégis sok kudarc ér, szép terveim szertefoszlanak a zibongásban, a hangzavarban, és az eltöltött órák vidám együttlét helyett olykor inkább hiábavaló próbálkozások a káosz megfékezésére. Ami mégis biztos: ez a kicsi, amit adhatok, ez is ér annyit, hogy abbahagyni már nem lehet, hiszem, hogy a jövőnk múlik rajta. Azon, hogy a saját gyerekeink mellett boldog és tevékeny felnőtté álmódjuk mások gyerekeit is.

Sok megpróbáltatást álltak ki a szalézi rendben tevékenykedő nevelők a szóban forgó száz évben. Komoly arcok tekintenek le a lapokról, tudósok és kétkezi munkások, rendrendában vagy civilben, rendkívül méltóságteljesen. Olyan emberek, akik tudtak/tudnak gondoskodni másokról, akik a szívükben hordozták/hordozzák a szeretetre éhes fiatalok sorsát. Mennyire nagy szükség volna erre ma is! A régi fotókon ugyan látszik, hogy más idők voltak azok, de akik emberekkel foglalkozunk – ha másképp nem, hétköznapi kapcsolatainkban – tudjuk, hogy az ember valahol mégis mindig ugyanaz.

Azt írják, Don Bosco, a rendalapító köré hihetetlen gyorsasággal gyűltek a tanulni vágyó fiatalok. „A gondoskodás pedagógiája az övé [...] a kultúra és társadalom által felajánlott minden pozitívumot magában foglal, és visszautasít minden merevséget és kisszerűséget” – írják a kötetben. Szeretetet és értékeket adni, közvetíteni, és közben nem belemerevedni a struktúrákba, nem szólamokat hirdetni. A szaléziak evangéliumra épülő, élő hitéből fakadó küldetése ez a gondoskodás, és ez a másokra irányuló figyelem magukban a nevelőkben kifejleszti a bölcsességet ahhoz, hogy a legjobbat adhassák. Főként szegény sorsú, kallódó gyerekekkel foglalkoztak, és ezt igényesen tették, nem elégedtek meg azzal, hogy morzsákat adjanak. A kötet rövid, korabeli képekkel illusztrált fejezetei, a különböző iskolák, plébániák, intézmények történetei megmutatják, hogy mindig új tervek születtek, a szalézi szerzetesek és munkatársaik a legsanyarúbb körülmények között is képesek voltak újat alkotni: épületeket felújítani, kerteteket gondozni, nyomdát kialakítani, könyveket kiadni, énekkart, zenekart működtetni, színjátszó szakköröket létrehozni, javára lenni tágabb közösségeiknek. Az egyik olasz novíciusmesterről azt jegyzi meg a könyv, hogy 500 rózsatövet ültetett. Vagy vegyünk csak egy fényképet a sok közül: Nyergesújfalun a diákok homokvárat építenek, de nem akármilyet, egy egész várost, emeletes házakkal, sok ablakkal, templomokkal, a tornyokon kereszttel.

A nevelési módszer végtelenül egyszerű és végtelenül igényes. Nem felülről kigondolt tervek megvalósításából áll, hanem a valóság fokozatos megismeréséből fakadó okos kezdeményezésekből. Don Bosco bizonyára egy különleges kegyelemmel áthatott, rendkívüli ember volt, karizmatikus egyéniség, aki sokakat gyűjtött maga köré. Követői pedig képesek voltak, és úgy tűnik, ma is képesek tovább éltetni az évek során Don Bosco nevelői történetéből megszülető hagyományt. Mondhatnánk úgy is, van egy saját nevelői kultúrájuk. És ennek a kultúrának vannak közösségei, amelyek működtetik.

Erényeik közül nem hiányozhat a bátorság, a vállalkozókészség sem. Érdekes egymás mellé tenni a kazincbarcikai intézmények rendszerváltást követő történetét: 1993-ban a szaléziak az átvett városi intézményt Don Bosco Általános Iskola, Szakiskola, Gimnázium és Kollégium néven működtetik, nehéz sorsú, veszélyeztetett, nagy részben cigány származású diákok oktatását, nevelését vállalva. 2011-ben az egri érsektől megkapják

az Avilai Szent Teréz-plébániát és mellékesen megkapják mellé öt falu lelkipásztori feladatait. Aztán 2011-ben átveszik a Ságvári Endre Gimnáziumot, amelyet Szalézi Szent Ferenc Gimnázium néven újjászerveznek.

Nem minden történet ilyen látványos. Én magam Mosonmagyaróváron nőttem fel, ahol egy kedves, idős szalézi pap, Mészáros Béla misézett a szalézi kápolnában. Mészáros Béláról az a legenda keringett a városban, hogy feltalált egy tévékészüléket. Nem tudom, hogy is volt valójában, de olvasom a kötetben, hogy valóban értett az elektrotechnikához és az Orion gyárban meg is becsülték ezért.

A szalézi nevelés különleges helye az oratórium. Olyan hely, ahol a szegény sorsú gyermekek játszhatnak, tanulhatnak, együtt lehetnek másokkal, ahol figyelmet kapnak. Vonzó hely, ahol sok játék, könyv áll rendelkezésre, elég tér van a mozgásra. Ábrahám Béla tartományfőnök így ír róla: „az oratórium a barátság és a növekedés helye, ahol a fiatal rádöbben értékeire és kipróbálhatja magát.” Ismét egy kulcsszó: barátság. Az a kapcsolat, amely segít a növekedésben. Mekkora szüksége van a fiataloknak ma a barátságra, a felnőtt barátságára! Arra a barátságra, amely szolgálat, felelősség. Az első, lengyel származású tartományfőnökről ezt írják: „realista volt, a gyakorlat embere, aki sosem ítélkezett senki felett, inkább hitt mások belső erejében... optimista, életvidám, jó ember volt, akit a szolgáló szeretet jellemezett...”. Vagy ott van maga a névadó szent, Szalézi Szent Ferenc, akit Don Bosco állított példaképül a gyermekek elé. Kiemelte, hogy „a szelídség és az alázatosság nem voltak veleszületett erényei, de hősies erőfeszítések árán eljutott odáig, hogy indulatos, ingerlékeny vérmérsékletét megfékezze. Szelídségét és angyali türelmét tartotta a legalkalmasabb eszköznek arra, hogy a gyermekek lelkét megmentse.” Menyynyien híján vagyunk ennek a szelídségnek és az angyali türelemnek! Szalézi Szent Ferenc azt üzeni: van remény. Volt, akinek sikerült indulatos természetét megszelídíteni, Isten segítségével, mások megmentéséért.

Sorakoznak a történetek: Lonkay Antal, az első magyar szalézi munkatárs kezdte hirdetni Magyarországon a 19. század vége felé a szalézi nevelés értékeit. 1913-ban Csernoch János esztergomi érsek felajánlotta a szaléziaknak a péliföldszentkereszti kegyhelyet. Zafféry Károly, az első magyar szalézi szerzetes toborozta, tanította, irányította a fiatalokat. Számos iskola nyílt, amelyek aztán 1950-ben kényszerűen bezártak. Ám történeteik mintha arról tanúskodnának, hogy a lelket nem lehet börtönbe zárni: az 1990-es évektől kezdve az intézmények újra megnyílnak, a szaléziak új lendülettel vetik bele magukat a fiatalok nevelésének missziójába. Óbudán újraindul az oratórium, a hátrányos helyzetű gyermekeknek nem kell igazolást hozniuk arról, milyen szegények. Természetes módon megy a beiratkozás, ahogy az élet hozza, ahogy az éhség hívja be reggelire a gyermekeket, akik aztán délután visszatérnek játszani, tanulni.

Újabb szál a háború, az üldöztetés, és emellett a befogadás, mások megsegítése. 1933 és 1948 között Antal István tartományfőnök megnyitotta a rendházakat az üldözöttek előtt. A budapesti Clarisszeumban 1924-ben 85 gyermek lakott, tanultak, ipari képzésre jártak, itt indult el a szalézi nyomda, itt oktatott Sándor István: ezen a helyen a háború alatt zsidókat, üldözötteket, hadifoglyokat fogadtak be.

A katolikus egyház elismerni készül Sándor István életszentségét: fontosabbnak tartotta neveltjei életét a sajátjánál, alakja vértanúsága révén megrendítő. Azt írják róla, céljai,

módszerei egyszerűek voltak: szerette tanítványait, mindig rendelkezésükre állt, még az ávósokhoz katonai szolgálatra behívottaknak is. Személyében testesíti meg a rend nevelési módszerét, és élettörténete arról árulkodik, hogy amikor a gyermekek szeretete küldetessé válik, akkor ez a szeretet valóban „mindent eltűr, mindent elhisz, mindent remél, mindent elvisel” – ahogyan Pál apostol tanítja a korintusi keresztény közösségnek. És tanítja mindannyiunknak.



Hiányszakmát tanuló végzős szakiskolások

Magyarországon a „kiemelten támogatott” szakmák, szokásos megnevezésükkel a „hiányszakmák”, egyedülálló módon szabályozási eszközként is funkcionálnak. Ezekben – az összes többi szakmától eltérően – korlátlanul felvehet diákokat az iskola, ösztöndíjat kaphatnak a diákok, és a gyakorlati képzést kínálóknak számára is előnyösebbek a képzés anyagi feltételei. A hiányszakmákra vonatkozó eltérő szabályozás célja, hogy vonzóbbá tegye ezeket a szakmákat minden szereplő számára, hogy az állítólagos munkaerőhiány – amely empirikusan nem mutatható ki egyértelműen – csökkenjen.

A TÁMOP 3.1.1 „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” program egyik kutatásában ezért arra vállalkoztunk, hogy a hiányszakmákban tanuló végzősök társadalmi háttéréről, tanulmányi útjáról, aspirációiról, karrier-elképzeléseiről adatokat gyűjtsünk. A kutatás elsődleges célja az volt, hogy előrejelzést adjunk arra vonatkozóan, hogy az ezen képzéseket érintő pozitív diszkriminációnak milyen következményeire lehet számítani a munkaerőpiacon. Az itt olvasható öt tanulmány egy 2010. májusi kérdőíves felmérés alapján készült. Ebben több mint 3 ezer, hiányszakmát tanuló szakiskolást kérdeztünk meg végzés előtt egy hónappal, és ezzel párhuzamosan mintegy 800 speciális szakiskolás is kitöltött egy kérdőívet, akik jelentős hányada szintén hiányszakmát tanul.

A felmérés számos tematikus feldolgozást tett lehetővé. Egyéssal összehasonlíthatóvá váltak olyan tanulói csoportok, mint a hiányszakmákban és egyéb szakmákban tanulók, a szakiskolákban és speciális szakiskolákban hiányszakmákat tanulók, az egyes hiányszakmákban tanulók, a gyakorlati oktatásukat az iskolában vagy a gazdaságnál végzők, vagy a szakiskolás fiúk és lányok. Le tudtuk írni ezen tanulói csoportok társadalmi háttérét és tanulmányi pályáját, az iskola- és szakmaválasztás sajátosságait, további tanulási és munkavállalási törekvéseiket, és azt, hogy mennyire elégedettek helyzetükkel, milyen jövőre számítanak. Ezen témák mentén számos eltérő eredményt kaptunk, és több esetben ezek belső összefüggéseit is sikerült megmutatnunk.

A kutatás sok korábbi, a szakmai viták során explicitté tett gyanút megerősített, és néhány olyan megglepetéssel is szolgált, amely a döntéshozók számára különösen megfontolandó. Itt most ez utóbbi körből kettőt említünk. Az egyik szerint a szakiskolások és a speciális szakiskolások világa nem mutat egyértelmű hierarchiát, amint azt gondoltuk. Igen nagy a két tanuló réteg társadalmi háttérének hasonlósága, és úgy tűnik, hogy az eltérő tanulási utak hasonló pályára állítják a két réteget. Legalábbis hasonló arányban terveznek további tanulmányokat, remélnék munkához jutni szakmájukban vagy azon kívül, és bérelvárásaik is alig térnek el. A másik fontos új eredmény, amelyre más felmérések eredményeivel való összevetést követően jutottunk, a szakiskolában kritikus mértékű lemorzsolódás problémájával függ össze. Egyrészt világossá vált, hogy a korábbi, általános iskolás tanulói kudarcok, különösen az évismétlés nagyon kemény korlátot jelentenek a szakmaszerzéshez vezető úton. Aki általános iskolában évet ismételt, az legalább 70%-os eséllyel nem jut el a szakmaszerzésig. Ugyanakkor az is világossá vált az adatokból, hogy a

szakiskolák, amelyeknek a nagyfokú lemorzsolódás miatt igen rossz a hírük, a lemorzsolódás által erősen veszélyeztetett rétegből szívós munkával legalább annyi fiatalt juttatnak el a szakmaszerzésig, mint amennyien végül lemorzsolódnak.

A kutatás talán legfontosabb eredménye, hogy nem látszik alátámasztani azt a szakpolitikai szándékot, hogy növelnék a kínálatot a munkaerőpiacon a hiányszakmákban. Úgy tűnik, hogy mivel a hiányszakmák választása nem kis arányban kényszerválasztás volt, ez motivátlansághoz, nagyobb lemorzsolódáshoz, gyengébb eredményekhez vezet, és nagyobb a pályaelhagyás is. A nagyobb pályaelhagyás részben annak a következménye, hogy aki ezekben a szakmákban akarna elhelyezkedni, azok nagy része – mintegy harmada – munka nélkül marad, vagy más területen magasabb bérre számíthat, ami arra utal, hogy ezekben a szakmákban nincs is jelentős szakmunkáshiány.



Year 12 students preparing for “shortage occupations” in vocational schools

As a unique feature of the Hungarian school system, “specifically promoted professions” (usually mentioned as shortage occupations) function as regulatory tools as well. Differently from other vocations, schools are allowed to enroll pupils in unlimited numbers for these vocational training programmes, the students can receive grants and enterprises have lower costs of practical training for these vocations. The purpose of this different regulation is to make these occupations more attractive for every participant, and, as a result, to reduce the alleged labour shortage, although there is no empirical evidence for it.

The purpose of our research project, which is part of the Social Renewal Operative Programme (Programme 3.1.1, Public Education in the 21st century – Development and Co-ordination) was to collect data on those senior (year 12) students of vocational schools who are trained for these shortage occupations. Data collection covered social background, educational career, practical training, job aspirations and future plans. The primary objective of the research was to give a prediction as to the possible consequences on the job market of this unique regulation which uses positive discrimination for shortage occupation training programmes. The five studies were written after a statistical analysis of the surveys carried out in May 2010. Over three thousand students who participate in training programmes for shortage occupations filled out questionnaires one month before the end of their last school year. Also, over eight hundred pupils of vocational schools for special needs students were interviewed as well, out of whom a significant proportion participates in vocational programmes for the same shortage occupations.

The survey allowed for a number of thematic analyses. Different student groups became comparable, such as students trained in shortage vocations and students trained in other vocations; students preparing for shortage vocations in ordinary vocational schools and those studying it in vocational schools for special needs pupils; students receiving practical training in the school and those receiving it at an enterprise; girls and boys in vocational schools; etc. A description could be made about the social background, the educational career, the characteristics of their choice of the given school and vocational programme, their further educational and work plans, their level of satisfaction with their present social situation and their expectations about the future. In many cases, the background of statistical differences could be identified and causal connections were demonstrated.

Several hypotheses – formulated previously during professional debates – were confirmed, but also, we received some surprising new results which are really to be considered by policy-makers. One of them is that, contrary to what we had thought, there is no clear hierarchy between students of ordinary vocational schools and vocational schools for special needs pupils. Similarities between the social backgrounds of these two stu-

dents are fairly significant, and despite the differences in their educational careers, they have similar future work plans. A similar proportion of the two groups plans to continue their studies, a similar proportion expects to get a job in their learned fields or to change field, and there is no significant difference between the two groups' wage expectations. The other surprising outcome we got out of the analyses is related to the critical levels of dropping out rates in vocational schools. On the one hand, the findings show that school failure, above all the repetition of a school-year in primary education sets back school career. More than 70% of those who were forced to repeat a school year in primary school will drop out before the end of the final vocational exam and will never get a skilled worker certificate in the school system. On the other hand, vocational schools, which cannot prevent the dropping out of 30% of pupils enrolled for vocational programmes and have a bad reputation for it, are nevertheless capable of helping through the same number of pupils – who are strongly at the risk of dropping out – to obtain their skilled worker certificate as the number who in the end never receive such a certificate.

The most important result of this research may be that the intention of policy-makers for a growing supply in shortage occupations fails to lead to positive results, and it is perhaps even counterproductive. Since choosing a shortage occupation programme is, in many cases, not a matter of voluntary choice but rather the only option open to the candidate, it results in reduced levels of learning motivation, lower achievements, higher drop-out rates, and also, school leavers of shortage occupation programmes plan to change occupation more often than those in other occupations. Higher drop-out rates can partially be explained by the fact that about a third of those wishing to find a job in this field do not succeed in doing so, or they can expect higher wages in other fields, which leads us to believe that there is not even a significant labour shortage in these vocations.

