

Mayer József

Miért van szükség új közismereti programra a 3 éves szakiskolában?

BEVEZETÉS

Az elmúlt év tavaszán az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) Fejlesztési és Innovációs Központja kapott megbízást arra, hogy kidolgozza a 3 éves szakiskola közismereti programját. Elkészült a „nulladik” változat, amelyet a Nemzeti Erőforrás Minisztérium (NEFMI) munkatársainak a segítségével két alkalommal ismertethettek és vitathattak meg több szakiskola vezetőjével, illetve pedagógusával. Ezt követően elkészült az a szövegváltozat, amely felkerült az OFI honlapjára. 2011 szeptemberétől ennek a változatnak a kipróbálását kezdhették el azok az intézmények, amelyek erre önként vállalkoztak.

Az első tapasztalatok kicserélésére a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézetben (NSZFI) szervezett konferencián került sor, amelyen közel 60 intézmény képviselője jelent meg. A közismereti program kapcsán kibontakozott vitában a különféle, egymással teljesen szemben álló álláspontokat nehezen lehetett összeegyeztetni, közelíteni egymáshoz. A legjelentősebb problémaforrások a következők voltak:

- A program által támasztott, műveltségterületekhez kapcsolt követelményeket sokan alacsonynak találták, míg voltak olyanok, akik szerint azok a szakiskolai tanulók számára nem teljesíthetők.
- A nem hagyományos tantárgyi szerkezetben történő tanóraszervezést sokan nem tartják megvalósíthatónak, mások pedig ezt találták az egyetlen „kivezető útnak” a jelenlegi helyzetből.
- A közismereti óraszámok is vitát gerjesztettek, mert többen elfogadhatatlanul alacsonynak találták azokat, míg mások szerint ebben az iskolatípusban egyáltalán nem szükségesek a közismereti órák.

2011 decemberében és 2012 januárjában az OFI munkatársai 25, a közismereti programot kipróbáló iskolában monitoring tevékenységet végeztek. A cél az volt, hogy betekintést nyerhessünk a kipróbálás folyamatába, és a kapott információk alapján 2012 tavaszán véglegesíthessük a közismereti programot. A közismereti program intézményi szintű bevezetésének támogatásához az OFI módszertani csomagot tervezett. Annak érdekében, hogy a csomag tartalmi elemeit közelíthessük a pedagógusok elvárásaihoz,

februárban hét alkalommal¹ szerveztünk találkozót azért, hogy az igényeket felmérhessük.

A SZAKISKOLÁVAL KAPCSOLATOS IGÉNYEK

A szakiskolai képzés szerkezetének megváltozása számos alapkérdést vetett fel mind a közismereti, mind pedig a szakismereti programokkal összefüggésben. Igyekeztünk számos terület képviselőjétől összegyűjteni azokat a megnyilatkozásokat, amelyek a jövő szakiskoláról szóló víziókat tartalmaztak.

Az egyik legjelentősebb változást az okozta, hogy az egyes évfolyamokon belül a hangsúly (és az arány) eltolódott a szakmai elméleti és gyakorlati tárgyak felé.

- *A képzési idő 3 évre rövidül, és mindhárom évfolyam szakképzési évfolyamként fog működni; nagyobb hangsúlyt kap a képzés elejétől a szakmai gyakorlati képzés.*²

Ugyanezt az álláspontot képviselte az a vélemény is, amely a német duális modellre irányította a figyelmet. Ez a modell közismereti tartalmak tekintetében a műveltség egy keskenyebb sávját öleli fel.³

A hazai szakmai szervezet vezetői közül voltak olyanok is, akik mind a szakmai, mind pedig a közismereti tartalmakban jelentős változtatásokat tartottak szükségesnek:

- *A szakiskolák kerettanterveiben – a közismereti és szakmai előkészítő tantárgyakban egyaránt – jelentős változtatások szükségesek.*⁴

Többen a szakértők közül felismerték azt a problémát, hogy a szakiskolai képzésbe érkező fiatalok egy részénél olyan jelentős tudás- és kompetenciahiány mutatkozik, amely a képzésbe történő eredményes bekapcsolódás alapvető gátját képezi. Ezért megfogalmazzák, hogy ebben a helyzetben a szakiskolákra hárul(na) az a feladat, hogy tanulásra, illetve munkavégzésre alkalmassá tegyék a sokszor (akár halmozottan is) hátrányos helyzetű gyereket. A tanulói beilleszkedés sikerességének elősegítésére az alábbi fő irányokat vélik alkalmasnak:⁵

1 A hét találkozó helyszíne egy-egy balassagyarmati, gyöngyösi, kecskeméti, pápai, szekszárdi és két budapesti szakiskola volt, ahol a környező szakiskolák vezetői, pedagógusai is megjelentek. Az ott elhangzottakat, illetve a találkozók után e-mailben elküldött reflexiókat, kérdéseket is beépítettük a tanulmányba.

2 Odobina László (Szakoktatás, 2011/7. sz.). A kormány által elfogadott szakképzési koncepció főbb tartalmi elemei.

3 „Németországban a duális rendszer alapvetően vállalati képzést takar, amelyet második elemként egészít ki az iskolai oktatás, [...] amelynek keretében szakmai elméletet, kulturális és társadalmi ismereteket tanulnak a diákok.” Dirk Wölfert (Szakoktatás, 2011/1. sz.). A német modell interjú (Tóth Etelka)

4 Szenes György (Szakképzési Szemle, 2011/1. sz.). A 125 éves Bolyai (Összeállítás)

5 Lásd erről bővebben: Dávid János – Horváth Gergely: Munkaerő-piaci esélyek és pályaelhagyás a szakmai képzés végzőseinek körében. In *Iskolakultúra*, 2010/1. sz.

- Egyrészt a mentális felkészítés, amelynek támogatására pedagógiai munkát segítő szakemberek (pl. szociális munkások) alkalmazására lenne szükség;
- másrészt pedig felhívják a figyelmet arra, hogy a diákok képességeit és otthoni körülményeit figyelembe vevő pedagógiai megközelítés alkalmazása nélkül nem tartják lehetségesnek az eredményes(ebb) oktatás megvalósítását a szakiskolákban.
- A tanulási, magatartási és beilleszkedési zavarokkal küzdő tanulók integrációját támogató módszerek alkalmazását javasolják, s végső soron azt, hogy az oktatás/képzés egészét illetően meg kell találni annak a lehetőségét, hogy a diákok gyakorlatközelí és értékteremtő munkát végezzenek.

Több korábbi kutatás is felhívta a figyelmet arra, amit egy vállalkozó a következőképpen fogalmazott meg:

- *A mai fiataloknak mások az értékeik [...] ezért számunkra az, amit a mai fiatalok képviselnek, kicsit idegen.*⁶

Azt, hogy pontosan melyek a fiatalok számára fontos értékek, többnyire tisztázta a kutatás. Ami bizonyos, hogy a tankönyvekben megfogalmazódó és a pedagógusok által közvetített értékek tanulói elfogadtatása több problémát is felvet, amelynek a lehetséges következményeivel mindenképpen foglalkozni kell.

- *...nehéz motiválni a tanulókat, mert a többség minden, az iskolában megszerzhető ismeretet feleslegesnek talál...*⁷

A MONITORING TAPASZTALATAI

A 2011 decemberében és 2012 januárjában lezajlott – korábban már említett – monitoring tevékenység célja az volt, hogy a közismereti program kipróbálásáról közvetlen tapasztalatokat szerezhessünk. Mind az intézmények vezetői, mind pedig a megkérdezett pedagógusok közül többen olyan általános problémá(ka)t fogalmaztak meg, amelyekről úgy vélik/vélték, hogy azok megléte miatt nem lehet sikeres – szerkezettől függetlenül – a szakiskolai képzés.

- Szinte minden iskolában elmondták, gyakori gond, hogy az általános iskolai tanulási kudarcok, a rejtett és elhanyagolt hiányosságok teljes mértékben gátolják az újabb ismeretek elsajátítását, a szakmai képzés alapjainak lerakását. Ezért többen úgy gondolták, hogy amíg az általános iskolák felső tagozatáról továbbra is jelentős tudás- és kompetencia-deficittel kerülnek ki a tanulók, addig a szakiskolai képzés helyzetén érdemben nem lehet javítani.
- Több vezető is felhívta arra a figyelmet, hogy a megújulásnak sok esetben gátat vethet az, hogy a pedagógusok sokszor csak a bejáratott és az általuk eddig is használt tankönyveket alkalmazzák szívesen, ritkán kezdeményezik, hogy az iskolában bevezessenek olyan újdonságokat,

6 Kalmár Péter vállalkozó (Szakoktatás, 2011/4. sz.)

7 Török Balázs: Tankönyvhasználat a szakiskolákban (Szakképzési Szemle, 2010/3. sz.).

amelyeket az elmúlt évek jelentősebb programjaiban fejlesztettek ki. Ugyanakkor azt is jellemzőnek tartották, hogy a tanulók is megszokásból elvárják, hogy mindig tankönyvből kapják az anyagot.

- Az intézménylátogatások során a monitorozók több tanórát is meglátogattak. Bár a látottakat nem tekinthetjük kizárólagosnak, az azonban elgondolkodtató, hogy a meglátogatott iskolák mindegyikében csak frontális módszerrel találkoztak a látogatók. A kérdésre, hogy miért nem szervezik a tanulói tevékenységre a tanórát, azt jelezték a pedagógusok, hogy erre nincsenek meg a feltételek.
- Bár az intézményvezetők közül többen már régóta az összevont ismerettartalmú tárgyak (különösen a „természetismeret”) mellett állnak, de a pedagógusok megszokott szaktárgyi besorolása (végzettsége) miatt nekik is kételyeik vannak azzal kapcsolatban, hogy ezt a programot hogyan lehet intézményi szinten üzemeltetni. Úgy tűnt, hogy az elvi, szakmai álláspontokat mindig átszínezik a tantestületek sajátos, személyes érdekei, szempontjai.
- És végül, többen felhívták a figyelmet arra a jelenségre – amelyet néhány év óta több kutatásban magunk is tapasztalhattunk –, hogy nemcsak az gond, hogy gyenge a tanulók tanulmányi eredménye, hanem az is, hogy emelkedik azon tanulóknak a száma, akik nem nagyon vagy egyáltalán semmit sem akarnak tanulni.

MIÉRT GONDOLJUK ÚGY, HOGY VÁLTOZTATNI KELL A SZAKISKOLAI KÖZISMERETI PROGRAMON?

A szakiskolákban (korábban a szakmunkásképző intézetekben) tanuló diákok jelentős részét – sokszor okkal és joggal – minősítették hátrányos helyzetűnek. Ez alatt – sok más mellett – többnyire azt értették, hogy olyan tanulókról van szó, akiknek az iskolai teljesítményében és ennek következtében az iskolai előmenetelében is számos, sokszor nehezen orvosolható probléma van. Olyanok, amelyeket az iskola a rendelkezésre álló pedagógiai eszközökkel nem tudott (és több esetben nem is akart) orvosolni.

A szakiskolákba jelentkező diákok többsége már a rendszerváltást megelőző időszakban is olyan családokból került ki, ahol a szülőknek az iskolázottsága alacsony volt, és ezért jövedelmük sem tette lehetővé azt sok esetben, hogy akár saját, akár gyermekük iskoláztatására a „szükségesnél többet” tudjanak költeni. A szakirodalom korán felfigyelt az ebből adódó problémákra. A kádári időszak második felében egyre erőteljesebben hangoztatták azt, hogy a „fizikai dolgozók” gyermekei közül kevesen szereznek magasabb iskolai végzettséget/képesítést, és az okok között egyrészt az iskolarendszerből adódó problémákra, másrészt pedig a családi helyzetből adódó nehézségekre igyekeztek rámutatni.

Egy, a rendszerváltást megelőző időszakban készült kutatás során,⁸ amelyben a hátrányos helyzetű fiatalok felsőfokú továbbtanulásával kapcsolatos esélyeiket és lehetőségeit vizsgálták, megállapították, hogy az

⁸ Molnár Péter: A felsőfokú továbbtanulási igény kialakulásának és megvalósításának feltételei hátrányos helyzetű fiataloknál. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989, 119–123.

„indulási különbségek mérséklésének számítana már az is, ha ezek a különbségek a tanulmányok folyamán nem növekednének.”

Az idézett szerző ehhez még azt is hozzáteszi, hogy a hátrányos(abb) pedagógiai feltételrendszer a hátrányosabb helyzetű tanulókat sokkal jobban sújtja, mint előnyösebb helyzetű társaikat. Megoldásként a differenciálást javasolja, amely megítélése szerint két-féleképpen érvényesíthető:

- a. egyrészt úgy, hogy az eljárással csökkenthetők az indulási különbségek,
- b. másrészt pedig a differenciálás mérsékelheti az indulási különbségek befolyását az általános iskolai tanulmányok egész tartamára.

Egészében a „kompenzatorikus programok helyett sokoldalúbb hasznot ígér optimális fejlesztési feladatok kidolgozása a különböző fejlettségi szintű tanulók számára”. Elgondolása mögött az a hit áll, hogy a különbségek csökkentése, az esélyek kiegyenlítése korántsem olyan megváltoztathatatlan, mint azt „kényelmesen, első meggondolásból sokan vallják”.⁹

Az 1989/90-ben bekövetkező gazdasági-politikai-társadalmi fordulatot követő években érdemi változás nem történt ezeknek a tanulóknak a helyzetében. A helyzet annyiban azonban mindenképpen változott, hogy az általános iskolát követően – sőt, a szerkezetváltó gimnáziumok létrejöttével már közben is – jelentősen megváltoztak az iskoláztatási törekvések: azok a családok, akik ezt megtehették, olyan középfokú intézménybe írtatták gyermeküket, amely a szakma mellett (vagy anélkül) érettségit is biztosított. Az érettségit nem nyújtó szakmunkásképző intézetekből formálódó szakiskolák így törvényszerűen váltak a hátrányos helyzetű tanulók gyűjtőiskolájává. Ezt a tényt ekkor és a következő években számos kutatás dokumentálta.¹⁰

Így nem keltett meglepetést, hogy a rendszerváltást követően elkészült közoktatás-fejlesztési stratégia azt állapította meg, hogy sokáig számottevő mértékben csökkent a továbbtanulásra nem jogosító, szakképzés iránti kereslet¹¹, azaz a szülők lehetőség szerint olyan iskolatípust keresnek gyermekeik számára, amely lehetővé teszi a szakma- és pályaválasztás elhalasztását, késleltetését. E jelenség hátterében ugyanakkor azt is megfigyelték, hogy megnőtt a középiskolákból kimaradó tanulók aránya. A két dolog ott függ(ött) össze, hogy az érettségit (is) nyújtó képzésbe olyan tanulók is bekerülhettek, akik számos ok miatt nem tudtak (és esetleg nem is akartak) a követelményeknek megfelelni. Az iskola elhagyásából azonban nem következett automatikusan az, hogy az érettségit nem nyújtó szakképzésben folytatták tanulmányaikat. A kialakuló helyzet egyértelművé tette, hogy a szakiskolákban többnyire a társadalom (leg)hátrányosabb helyzetű családjaiból érkező tanulók folytatják majd tanulmányaikat.

⁹ A hátrányos helyzetű tanulókról szóló viták és elképzelések rövid összefoglalásához lásd: Mayer József: Integráció 3 dimenzióban. In *Kitörés*, OFI, Budapest, 2008, 19–34. (FÁK-könyvek 5.).

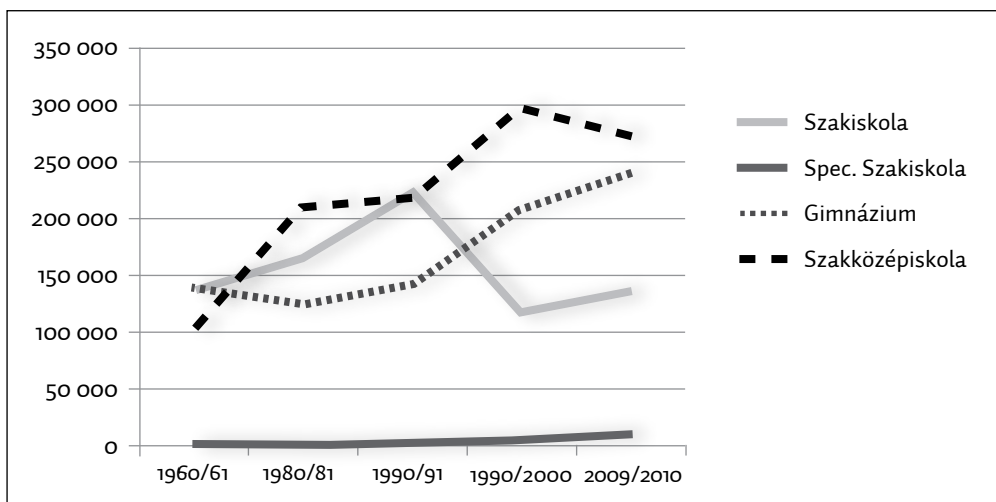
¹⁰ Lásd erről: pl. Liskó Ilona tanulmányait.

¹¹ A közoktatás fejlesztésének stratégiája (vitaanyag). 1994. december, MKM 16., 27.

Az elmondottakat az 1. ábra adatai támasztják alá, mutatva, hogy az elmúlt fél évszázadban hogyan változott meg a középfokú iskolák iránti kereslet. Ezeket a tényeket más oldalról az befolyásolja, hogy a következő években tovább folytatódik a tanulók létszámának a csökkenése, ami nem helyi, hanem sokkal inkább az oktatás(politika)irányítás szintjén igényel majd beavatkozó lépéseket.¹²

Az ábra tehát elsősorban arra hívja fel a figyelmet, hogy az általános iskolát követően a tanulók zöme az érettségit is nyújtó iskolatípusokban kívánja tanulmányait folytatni, a kérdés azonban az, hogy kik alkotják azt a tanulói kört, akik nem ezt az utat választják. Róluk alább részletesen szólnunk, itt csak annyit jegyzünk meg, hogy a 9. évfolyamon zajló tanulói mérések – kivétel nélkül – arról számolnak be, hogy az ebbe az iskolatípusba járó tanulók teljesítménye *minden területen messze elmarad* a gimnáziumokba és szakközépiskolákba járó tanulók teljesítményétől.¹³

1. ÁBRA: Tanulói létszámok alakulása az egyes középfokú intézményekben



Forrás: Oktatási évkönyv 2009/2010.

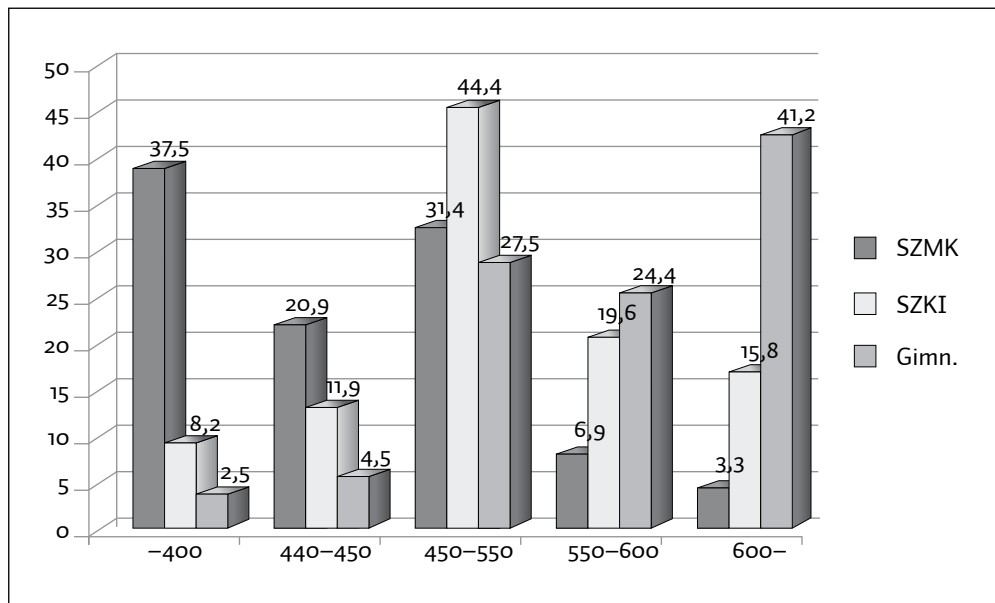
Ez azonban nem újdonság, mert ezt a tényt már a megelőző évtized kutatásai is feltárták. A következő ábra a középiskolákban tanulók szövegértéssel kapcsolatos eredményeiről ad számot, és jól mutatja, hogy a szakmunkásképzőkbe, szakiskolákba járó tanulók magas hányadának alapvető gondjai voltak a szövegértéssel, azaz gyakorlatilag funkcionális analfabétáknak voltak tekinthetők. Ezzel (is) magyarázható, hogy ekkor és a következő években továbbra is rendkívül magas volt és maradt az iskolából lemorzsolódó, vagy más jellegű

¹² Lásd erről: Lannert Judit: A demográfiai folyamatok hatása a közoktatás költségvetésére. In Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest, 2008.

¹³ Lásd erről: pl. 2011. évi Országos kompetenciamérés eredményei: [online] <http://kir.hu/okmfit/> [2012.11.05.]

tanulási kudarcokkal szembenező tanulóknak az aránya. Ettől nem elválasztható probléma az is, hogy ezekben az iskolákban/osztályokban nagyon csekély számban vannak olyan tanulók, akik képesek kiemelkedő teljesítmény elérésére, ezért sok helyütt hiányoznak azok a „teljesítményminták”, amelyek kedvező(bb) módon befolyásolhatnák e tanulók tanulással (és általában az iskolával) kapcsolatos attitűdjeit.

2. ÁBRA: A 16 éves tanulók létszámaránya a teljesítménycsoportokban, iskolatípusok szerint (%)



Forrás: Monitor '95. A tanulók tudásának mérése. Szerk.: Vári Péter, OKI, 1997. 164. o.

Matematikából sem produkáltak jobb eredményt ezek a tanulók. A problémáról szóló tanulmány szerzője megállapította, hogy

„a szakmunkásképző intézmények tanítási színvonala messze elmarad a szakközépiskolákétól és még inkább a gimnáziumokétól [...] a szakmunkásképzős tanulók a matematika területén igencsak leszakadni látszanak [...] általános matematikai ismeretek területén megrekedtek az ismeretazonosítás – felismerés és rutinműveletek szintjén.”¹⁴

A szakmunkás végzettségű tanulók tudáshiánya – több más tényező együttes hatása mellett – a rendszerváltást követő évtized közepére megjósolható következményekkel járt. Az átalakuló gazdaság számos hagyományos szakmával amúgy sem tudott mit kezdeni, de a végzettek esetében – éppen a korábban jelzett problémák miatt – az át- és továbbképzések

¹⁴ Krolopp Judit: Matematika. In Vári Péter (szerk.): Monitor '97. A tanulók tudásának változása. OKI, Budapest, 1999, 130–131.

megszervezése is jelentős akadályokba ütközött. Ezért a pályakezdő munkanélküliek között ők képviselték a legmagasabb arányt.¹⁵

Ez a probléma egy évtized elmúltával is fennáll. 2010-ben a tanulók tudásáról szóló jelentés újfent megállapítja, hogy „a szakiskolákban a tanulók képessége nem csak elmarad az átlagos fejlődés szintjétől, de esetükben a két évvel korábbi teljesítményhez képest valójában stagnálásról, sőt enyhe csökkenésről beszélhetünk (kiemelés: M. J.).¹⁶

Az e helyzetből adódó perspektívanélküliség, amely a szakmunkásképzős diákok egy részét jellemezte, más következményekkel is járt. Mivel ezekben az intézményekben – részben a profil és a szerkezet miatt – kevés lehetőség volt a pályakorrekcióra, „a tanulók jó része az adott szakma perspektívatlanságát érzékelve, otthagyja az intézményt.”¹⁷ Mivel az iskolákból kimaradó tanulók zöme az első két évfolyam valamelyikén hagyta abba a tanulást, lépésükkel tovább növelték az alacsonyán iskolázottak nem csekély számát. Ez a tény a következő években egyre nehezebben kezelhető egyéni élethelyzeteket teremtett, hiszen a rövid tanulói utak éppen azoknak a tudáselemeknek és kompetenciáknak az elsajátítását tették lehetetlenné, amelyek nélkül az átalakuló munkaerőpiacon nem nyílt/nyílhatott esély az elhelyezkedésre.

Egyértelművé vált, hogy a szakiskolák tanulóinak többsége több szempont szerint is a hátrányos helyzetű tanulók közé sorolható. Lemaradásuk – a többi, középfokon tanuló diákhöz képest – egyre nagyobb arányokat öltött, így nem véletlen, hogy az oktatáspolitikai gondolkodásának a középpontjába a hátránykompenzáció és/vagy az esélyteremtés került. A '90-es évek végén egy konferencia egyik előadásában erős hangsúlyt kapott annak az igénylése, hogy a kudarcot kudarokra halmozó diákok számára Magyarországon is meg kell teremteni „az iskolarendszeren belüli, illetve iskolarendszerű képzések körüli intézmények hálózatát, azaz a »zöld út sávját«, a »biztonsági hálót«, a »második esélyt« nyújtó intézményhálózatot.”¹⁸

A szakiskolába kerülő tanulók „negatív”, maradékelv¹⁹ alapján történő szelekciója élesen vetette fel a roma tanulók középfokú oktatásával kapcsolatos kérdéseket is, amelyeknek megnyugtató megoldására napjainkig nem került sor. Mivel a roma tanulók többségét már

15 Lannert Judit: *Az ifjúsági munkanélküliség és az iskolaszervezet. Konferencia-előadás a Kényszerpálya vagy modernizáció?* Lillafüred, 1996. november 27–29. In *Új Pedagógiai Szemle*, különszám, é. n. 22.

16 Balácsi Ildikó – Lak Rozina – Szabó Vilmos: *Országos kompetenciamérés 2010*. Oktatási Hivatal, Budapest, 2011, 21.

17 A közoktatási rendszer és a rendszerben való továbbhaladás. In Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a közoktatásról*, 1997. OKI, Budapest, 1998, 101.

18 Bárdossy Ildikó: *Esély(teremtés) és együttműködés*. Konferencia-előadás: Esélyteremtés és iskola, Lillafüred, 1999. november 29. – december 1. BAZ Megyei Pedagógiai Intézet, 22. o. és A második esély iskolája. (Liliane Lafond – Edward Tersmette: *Útmutató második esély iskolája felállításához* (1999. X.) /fordítás: OKI, Tanulásfejlesztési Központ).

19 A szakiskolások esetében ezért is nagy probléma az, amit egy tanulmány így fogalmazott meg: „Az arányok átrendeződése mögött a jobb képességű tanulók tömeges menekülése áll. Ők azok, akik korábban a szakmunkásképzők »elitjét« alkották, ma viszont már inkább az érettségit adó szakközépiskolát választják – így az előbbi leggyengébb képességű, jellemzően legtöbb hátránnyal küzdő fiatalok gyűjtőhelye marad.” In Domján Krisztina: *A szakképzés hasznosulásának kutatása: áttekintés*. *Szakképzési Szemle*, 2011/4. sz. 187.

az általános iskolában is kedvezőtlen körülmények között oktatták, ezért továbblépésük a középfokú intézményekbe nem, vagy csak nagy nehézségek árán valósulhatott meg. Az érettségít (is) nyújtó képzési irányokba bekerült tanulók jelentős százaléka gyorsan kimaradt a képzésből: vagy egyáltalán nem folytatta tanulmányait, vagy ha igen, akkor a szakiskolákban.²⁰

Nem könnyítette meg az iskolák helyzetét a szakképzési politika többszörös irányváltása/ingadozása sem. Egy, a rendszerváltás első négy éve után készült összefoglaló megállapította,²¹ hogy az akkori Munkaügyi Minisztérium által elkészített előzetes szakképzési koncepció paradigmaváltást ígért, és ez részben – különösen az iskolaszervezet vonatkozásában – be is következett. Ám az itt tanulók egy részének a helyzetében nem hozott gyökeres változást, mert e változások – részben a demográfiai mutatók eredményeképpen, előre megjósolható módon – vezettek oda, hogy „minden iskolatípusban megváltozik a tanulók szociális összetétele, terhelhetősége. A szakközépiskolában és a gimnáziumban tömegesen jelennek meg a közepesek, a szakiskoláknak jut a maradék.”²² Egy másik tanulmány²³ ezt követően már a szakmunkásképzés válságának az okait kutatta, és a képzési rendszerből adódó problémaként értelmezte azt, hogy a szakmunkásképzőt végzett fiatalok közel 40 százaléka ekkor már munkanélküli volt, illetve munkanélkülivé vált.

Befejezésül érdemes egy összegző megállapítást idézni, amely szerint az érettségít nem nyújtó szakképzés válságtüneteiért alapvetően két tényező együttes hatása felelős, az oktatás rossz minősége és az erősödő kontraszelekció.²⁴

Nem véletlen tehát, hogy az elmúlt évek kutatásai²⁵ – mint erre többször hivatkoztunk – következetesen rávilágítottak arra, hogy azokat a tanulókat, akik az általános iskolát kö-

20 Farkas Lilla – Kardos Zsófia – Mayer József – Németh Szilvia – Szira Judit: *Diszkrimináció az oktatásban*. (UNESCO nemzeti jelentés – Magyarország). OFI, 2008, 12–16.

21 Farkas Péter: Szakképzés-politika. In *Educatio*, Mérleg 1990–1994., 1994 tavasz, 30.

22 Uo 35.

23 Liskó Ilona: A szakmunkásképzés fejlesztésének alternatívái. In *Educatio*, 1996. tavasz, 2–3.

24 Kézdi Gábor – Köllő János – Varga Júlia: Az érettségít nem adó szakmunkásképzés válságtünetei. In Fazekas Károly – Köllő János (szerk.): *Munkaerő-piaci Tükör 2008*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, OFA, Budapest, 2008, 87

25 A probléma jelzéséről lásd továbbá pl.: *Élőlánc Magyarorszáért!* Politikai vitairat, 2010, 58. „A szakiskolai szakképzés jelenleg (kiemelés: szerzők) a leszakadó rétegek iskolája.”, és „A középfokú programok közötti szelekció hatása különösen a szakiskolák esetében figyelhető meg, ahol jelentős arányban tanulnak a máshová fel nem vett, kényszerválasztás útján bekerült, alacsony motiváltsággal és gyenge felkészültséggel jellemezhető tanulók. (kiemelés: szerzők) In *A magyar oktatás fejlesztése*. UNESCO nemzeti jelentés 2005–2007. OFI, Budapest, 2008, Sinka Edit: A XXI. századi oktatási rendszer változásai: áttekintés, és „...Magyarországon az átlagosnál nagyobbak a különbségek a tanulók szociális, gazdasági és kulturális háttere szerint, és az átlagosnál jóval kisebb arányban fordulnak elő kivételek, olyan tanulók, akik a gyenge szociális, gazdasági és kulturális háttérük ellenére jó eredményt érnek el. Magyarországon tehát a családi háttér teljesítményt meghatározó szerepe továbbra is erős, az oktatási rendszer nem tudja ezt a hatást gyengíteni, így a társadalmi különbségek újratermelődését nem tudja megakadályozni.” PISA 2009, Összefoglaló jelentés, OH, 2010, 56–57., és „A szakképzés megújítása olyan kulcsfontosságú kérdés, amely mind az általános, mind pedig a nevelési–oktatási folyamatokról szóló nemzeti stratégia kiemelt eleme”. In *Szárny és teher*. Bölcsök Tanácsa Alapítvány, 2009, 99.

vetően a szakiskolákba érkeznek, több, már eddig is említett ok miatt nem lehet a hagyományos módon, a hagyományos pedagógiai eszközökkel és iskolai tartalmakkal eredményesen tanítani. A magas arányú iskolai kudarcok (elfogadhatatlan mértékű lemorzsolódás, év végi bukások és évismétlések, magántanulóvá nyilvánítások, iskolán belüli súlyos konfliktusok) is arra ösztökélték a kutatókat, hogy új tanítási/tanulási paradigmában gondolják végig a lehetőségeket. Mindezeket a monitoring jelentések is megerősítik:

Sajnos, egyre több kudarcral kell szembesülni a napi munka során. A tanulóink nagy része ingyen kapja a könyveket, de még azt sem hozzák el magukkal, és így nagyon nehéz dolgozni. Azzal is kell szembesülni, hogy egyre több mindent megengednek a diákok maguknak, így a tanórán sok időt kell a fegyelmezésre fordítani.

A legnehezebb problémának a hiányzások kezelése mutatkozik, mert az amúgy is gyenge képzettséggel/kompetenciákkal érkező tanulók tanórai késései (és adott esetben az egész nap mulasztása) egyre nehezebben korrigálható helyzeteket teremt.

„A legnagyobb kihívást a tanulóknál a hiányzások jelentik. Igen magas az iskola hiányzási mutatója. Miután kötelező beiskolázást biztosító intézményről van szó, így a 9. évfolyamos tanulók 20 százalékát nem is látják. A maradék 40 százaléka nem osztályozhatóvá válik a magas hiányzás miatt. Ha már itt van az iskolában, akkor nem okoz problémát a fegyelem betartása!”

| 1. TÁBLÁZAT: Szakközépiskola | | | | | | |
|------------------------------|------------|--------------|------------|---------------|------------|---------------|
| Osztály | 2009–2010 | | 2010–2011 | | 2011–2012 | |
| | Létszám | Hh létsz. | Létszám | Hh létsz. | Létszám | Hh létsz. |
| 9. A | 36 | 26 | 35 | 30 | 36 | 28 |
| 9. B | 33 | 25 | 35 | 29 | 36 | 27 |
| 9. C | 34 | 25 | 34 | 29 | 33 | 27 |
| 10. A | 23 | 14 | 33 | 18 | 34 | 16 |
| 10. B | 24 | 13 | 33 | 17 | 32 | 15 |
| 10. C | 29 | 18 | 33 | 22 | 34 | 20 |
| 10. D | 28 | 12 | – | – | – | – |
| 11. A | 23 | 12 | 27 | 16 | 21 | 14 |
| 11. B | 23 | 5 | 27 | 9 | 22 | 7 |
| 11. C | 22 | 16 | 26 | 20 | 21 | 18 |
| 11. D | 22 | 5 | – | – | 21 | 7 |
| 12. A | 19 | 9 | 22 | 13 | 23 | 11 |
| 12. B | 22 | 0 | 21 | 4 | 23 | 2 |
| 12. C | 21 | 15 | 21 | 19 | 22 | 17 |
| 12. D | 26 | 9 | 21 | 13 | 22 | 11 |
| Összesen | 385 | 204 | 368 | 239 | 380 | 220 |
| | | 52,9% | | 64,94% | | 57,89% |

2. TÁBLÁZAT: Szakiskola közműveltségi képzési szakasz

| Osztály | 2009–2010 | | 2010–2011 | | 2011–2012 | |
|-----------------|------------|--------------|------------|------------|------------|---------------|
| | Létszám | Hh létsz. | Létszám | Hh létsz. | Létszám | Hh létsz. |
| 9/1 | 34 | 34 | 34 | 36 | 34 | 36 |
| 9/2 | 34 | 27 | 34 | 31 | 34 | 29 |
| 9/3 | 33 | 9 | 33 | 13 | 33 | 11 |
| 9/4 | 34 | 27 | 34 | 31 | 34 | 29 |
| 9/5 | 33 | 13 | 33 | 17 | 33 | 15 |
| 9/6 | 32 | 9 | 32 | 13 | 32 | 11 |
| 10/1 | 34 | 25 | 32 | 29 | 32 | 27 |
| 10/2 | 33 | 21 | 32 | 25 | 32 | 23 |
| 10/3 | 33 | 20 | 31 | 24 | 31 | 22 |
| Összesen | 300 | 185 | 292 | 219 | 295 | 203 |
| | | 61,6% | | 75% | | 68,81% |

3. TÁBLÁZAT: Szakiskola szakképzési szakasz

| Osztály | 2009–2010 | | 2010–2011 | | 2011–2012 | |
|-----------------|------------|--------------|------------|---------------|------------|---------------|
| | Létszám | Hh létsz. | Létszám | Hh létsz. | Létszám | Hh létsz. |
| 11/1 | 27 | 13 | 28 | 17 | 28 | 15 |
| 11/2 | 36 | – | 28 | 4 | 28 | 2 |
| 11/3 | 34 | – | 28 | 4 | 28 | 2 |
| 11/4 | 30 | 25 | 28 | 29 | 28 | 27 |
| 11/5 | 19 | 5 | 28 | 9 | 28 | 7 |
| 12/1 | 26 | 4 | 25 | 8 | 25 | 6 |
| 12/2 | 20 | 7 | 32 | 11 | 32 | 9 |
| 12/3 | 30 | 6 | 32 | 10 | 32 | 8 |
| 12/4 | 35 | 9 | 28 | 13 | 28 | 11 |
| 12/5 | 28 | 12 | 26 | 16 | 26 | 14 |
| 13/1 | 30 | 5 | 28 | 9 | 28 | 7 |
| 13/2 | 30 | 17 | 29 | 21 | 29 | 19 |
| Összesen | 345 | 109 | 340 | 151 | 340 | 127 |
| | | 29,8% | | 44,41% | | 37,35% |

Azokban az osztályokban egyre nehezebb helyzetben vannak a pedagógusok, ahol magas arányban vannak jelen hátrányos helyzetű tanulók. Az 1., 2., 3. táblázatok ezt érzékeltetik.²⁶

A legfontosabb adat az, hogy a hátrányos helyzetű tanulók magasabb arányban jelennek meg a szakiskolákban, mint az érettségit is nyújtó szakképzésben. Az általános tendenciát érdemes konkrét intézmény szintjén vizsgálni. Jól látszik az 1. táblázatból, hogy egy kelet-magyarországi intézmény esetében az egy-egy osztályban vagy tanulócsoportban akár a tanulók 75 százaléka is ebbe a csoportba sorolható.

E tanulók jelentős része, az adatok tanúsága szerint, a korábbi képzési szerkezetben már a közismereti szakaszban gyakorlatilag kimaradt az iskolából. A pedagógusok szerint az alapvető problémát a családi háttér jelenti, amelynek a hiányosságait az iskolai munka nem tudja megfelelő mértékben ellensúlyozni.

„A tanulók egyre rosszabb családi környezetből érkeznek. Így az iskolának, az osztályfőnöknek egyre inkább pótolnia kell a családot. Minden évben, amikor szembesülök ezzel, felmerül bennem a kérdés, hogy fel vagyunk-e erre készülve? Rendelkezünk-e azokkal a kompetenciákkal, amelyekkel ezt nyugodt szívvel felvállalhatjuk? A mi iskolánkban is szembesülnünk kell azzal, hogy az iskola nagymértékben függ a társadalomtól, annak fejlettségétől, igényeitől is. Ahhoz, hogy tudjunk segíteni a ránk bízott, bennünket választott diákoknak, már a 9. évfolyam elején felmérjük őket.

Mit is hoztak magukkal az általános iskolából, mire építhetünk. Szövegértést és matematikát mérünk. A matematikánál a következő területeket vizsgáljuk:

- számok írása, olvasása;
- alpműveletek;
- mértékváltás;
- arányok;
- terület-, kerületszámítás;
- térfogatszámítás;
- százalékszámítás.

Ennek ismeretében tudunk segíteni a diákoknak.

A szociális gondozást tanuló diákok még éretlenek a szakma elsajátításához. A kőművesek közül többen érkeztek az ún. 6-os iskolából. (Eltérő tantervű oktatás folyik.)

Sajnos a családokon belül jelenleg több helyen is szerepcserék vannak.

Ez mit jelent? A tanuló, ösztöndíjból, egyéb támogatásból többet visz haza, mint amennyi segílyt kap a szülő! A gyerek előlépett családfenntartóvá. Nálunk ezzel is kell szembesülni.”
(Pedagógusok, Kelet-Magyarország)

Az idézett példa jól érzékelteti, hogy a szakiskolákban egyre nagyobb számban jelennek meg olyan élethelyzetek, amelyek pusztán csak pedagógiai eszközökkel már nem, vagy csak rendkívül kis hatáskörrel és ennek megfelelő csekély eredményességgel kezelhetők. Sok más mellett, az egyik legnagyobb problémát az utolsónak említett gyermekkori vagy iskola melletti munkavállalás jelenti.

Nem könnyíti meg a helyzetet, hogy a szakemberek között „megoszlanak a tapasztalatok arról, hogy milyen módszerekkel tudják az iskolák ezeket a tanulókat eredményhez juttatni. Az biztos, hogy jelenleg nem létezik koherens, az intézmény egészét átható központi vagy intézményi szintű támogatási politika ezen a téren. Ennek kidolgozására ugyanis az iskolák még nem készültek fel, illetve kívülről nem, vagy csak csekély mértékben kaptak erre támogatást.”²⁷

Vannak javaslatok és programok, amelyek eredményre vezethetnek, de ezeknek a komplex(itásra törekvő) szemlélet- és eszközrendszere csak lassan és jelentős támogatással vezethető be az intézmények többségében.²⁸ Az új szemlélet és módszer sikeres bevezetésének az esélyét, a bemutatott kedvezőtlen jelenségek ellenére, jelentősen elősegítheti az a tény, hogy a szakiskolák számottevő hányadában az elmúlt években nagymértékű fejlesztések zajlottak, amelyek kedvező hatását mind az iskolák menedzsmentje, mind pedig a tanterületek kapcsán már nem lehet (és nem kell) figyelmen kívül hagyni. Azok az intézmények, amelyek e fejlesztések érintettjei voltak, úgy tűnik, hogy sokkal kedvezőbben képesek reagálni azokra a változásokra, amelyek a 3 éves szakiskolai program bevezetéséből következnek.²⁹

MI TÖRTÉNIK A TANÓRÁKON?

Nem kell hosszasan érvelni amellett, hogy a szóban forgó tanulók számára a hagyományos, többnyire frontális óravezetésre épített tanóraszervezés nem lehet eredményes. A hátránykompenzáció sokkal eredményesebb lehet részben egyéni foglalkozások szervezésével, részben pedig a tanulók aktivitására épített módszerek alkalmazásával. Egy korábbi kutatásunk azonban éppen azt mutatta meg, hogy az új módszerek szélesebb körű elterjedésére még várunk kell.

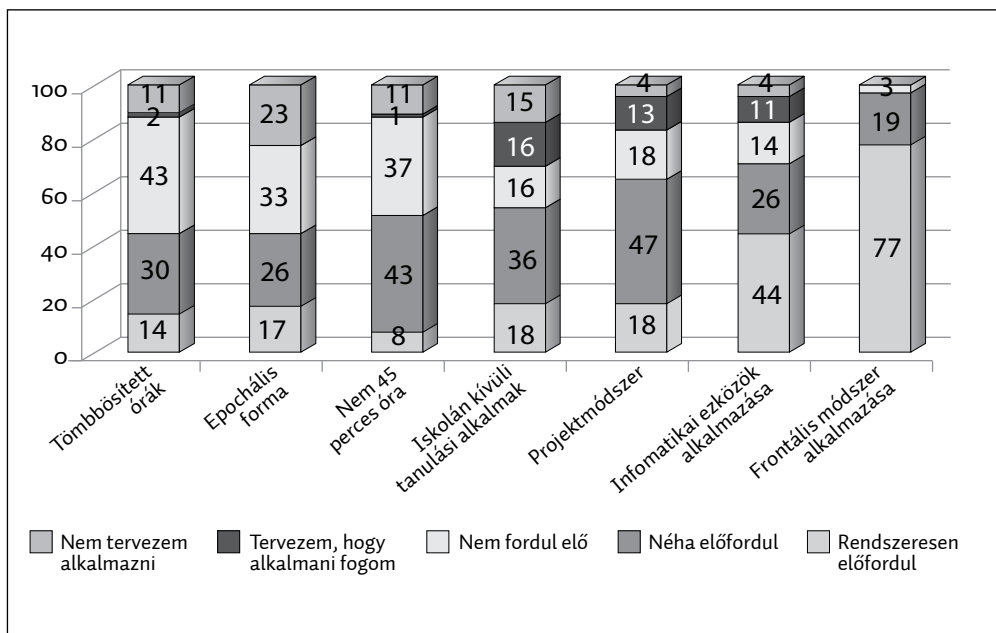
27 Kópatakiné Mészáros Mária: Az inkluzív oktatás: a jövő útja. In Radácsi Imre (szerk.): *A magyar oktatás fejlesztése. UNESCO nemzeti jelentés Magyarország 2005–2007.* OFI, Budapest, 2008.

Az elmúlt évtizedben számos pilot-jellegű program ugyan felkínált megfelelő megoldásokat, de abban igaz van a cikk szerzőjének, hogy ezek számos ok miatt – s ezek egyike minden esetben a pénzügyi korlát volt – nem terjedtek el a közoktatásban. Lásd erről: az OKI 2002 és 2005 között kidolgozott koncepcióját (Esélyt teremtő iskolák, A második esély iskolái, Esélyteremtő és hátránykompenzáló iskolák) vagy a Dobbantó programot.

28 Lásd erről: Mártonfi György: *A szakiskolában kudarcos réteg fejlesztése számára tervezett program keretei.* Vitaanyag egy tervezett koncepció alapelemeiről. Kézirat. A szerző legfontosabb elképzeléseiben – amelyek többségét magunk is osztjuk – a hosszú távra ható megfontolások előnyben részesítése, az érintett szereplők együttműködésének és partnerségének az erősítése, az oktatásszervezés területén a személyre szabottság és a rugalmasság biztosítása, a térszervezésben az iskoláztatás, a tanulók számára közvetítendő tananyagban a tartalmi elemeknek a hétköznapi élethez történő közelítése és a pozitív diszkrimináció érvényesítése lehetnek azok az elemek, amelyeknek az alkalmazása idővel sikereket eredményezhet ebben az iskolatípustban is. A Dobbantó program ezekből többet érvényesített, ám a költségvetési korlátok jelenleg nem teszik lehetővé a tömeges alkalmazást.

29 Szakiskolai fejlesztés. In *Reformok az oktatásban 2002–2006.* OM, Budapest, 2006, 262–267.

3. ÁBRA: „Az Ön gyakorlatában előfordulnak-e az alábbi tanulászervezési módok, módszerek?” (%)³⁰



Forrás: Glosszárium, OFI 2008.

E korábban szerzett tapasztalatot bizonyos mértékig megerősítették azok az élmények, amelyeket a monitoring látogatások során szereztek munkatársaink. Az óralátogatások leírásai közül egy rövid, szemléltető jellegű mutatóanyagot teszünk közé, amely – a választott minta esetében jellemzőnek tekinthető. Az órák többségén tehát a frontális óravezetés volt a meghatározó, amelyekben a változatosságot – és ez nagyon fontos eleme – a pedagógusok személyiségében rejlő különbségek jelentették. (Lásd: keretes szöveg.)

Ezért a közismereti program fejlesztésekor eleve arra törekedtünk, hogy az egyes műveltségterületek tartalmi elemei csekély(ebb) lehetőséget teremtsenek a frontális óravezetés számára. A cél az volt, hogy a tanórákon a pedagógusok és a tanulók közötti közös kommunikációra épülő interakciók száma növelhetővé váljon.

³⁰ Glosszárium. 100 000 szó a szakiskoláról. OFI, Budapest, 2009, 46.

Az óralátogatások tapasztalataiból

9. évfolyam – történelemóra – vidéki városi szakiskolában

Az osztály eredeti létszáma 26 fő, ebből az óra elején 16 fő volt jelen, 1 tanuló később érkezett. A pedagógus az OFI honlapján megtalálható kerettantervet használta. A tanulók egy vidéki kiadó történelem és állampolgári ismeretek tárgyú kötetével dolgoztak.

A pedagógus 1 perces késéssel érkezett a tanórára, az adminisztrációra 2 percet használt el.

Az óra témája az államalapítás volt. A bevezető részben a korábban tanult anyag-részekhez keresett kérdések útján kapcsolatot (vándorlás, honfoglalás). Az órán kizárólag frontális tevékenység zajlott, szemléltetőeszköz a fal térkép volt.

A pedagógus által feltett kérdések gondolkodtató és problémamegoldó jellegűek voltak. A tanulók számára a tanulás támogatásához vázlatot diktált.

A tanulói teljesítmények értékelésére nem került sor.

A pedagógus kommunikációját a „beszéljük meg a dolgokat, mert mindenki tud valamit” stílus jellemezte.

A tanulók fegyelmezettek voltak, úgy tűnt, hogy ez nem a vendég miatt volt így.

A HÁTRÁNYOS HELYZET NÉHÁNY ÖSSZETEVŐJÉRŐL

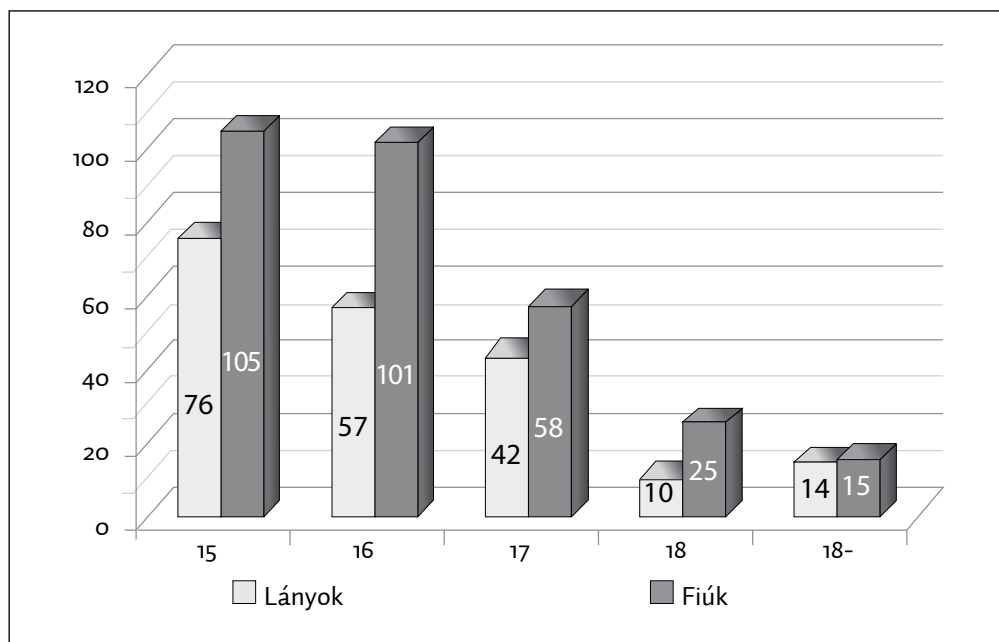
Több, korábban végzett kutatás rámutatott arra, hogy a szakiskolák az elmúlt évtizedekben a – különféle okokból ugyan, de – hátrányos helyzetű tanulók gyűjtőhelyévé váltak. Ez egyrészt rendkívüli módon megnehezítette az ebben az iskolatípusban végzett szakmai tevékenységet, illetve számottevő módon hatott annak eredményességére/eredménytelenségére is. Másrészt itt mindig is magas arányú volt a tanulói kudarcok száma.

A szakiskolai közismereti program keretében – igaz, csekély számú, és több ok miatt is véletlenszerűen választott mintán³¹ – igyekeztünk friss információkat szerezni a szakiskolákba járó tanulók néhány, az iskolai munka szempontjából fontos jellemzőjéről.

³¹ A mintába azok az iskolák kerültek, amelyek vállalkoztak a közismereti program kipróbálására. A monitorozók a fogadó iskolákban hagytak a tanulók és a pedagógusok számára kérdőíveket, amelyeknek a szétosztásába és kitöltetésébe már kevés „beeszlásuk” volt. A minta feldolgozása így is számos olyan problémát érzékeltet, amelyen a közismereti program véglegesítése előtt érdemes elgondolkodni.

A 4. ábra a mintába került tanulók koreloszlását mutatja. A kérdőívek kitöltésének minősége megítélhető, s az látszik, hogy a tanulók többsége igyekezett a feladatnak – ha nem is maradéktalanul – megfelelni. Inkább az a figyelemreméltó, hogy néhány kérdésnél feltűnően magas a nem válaszolók aránya, erre majd a maga helyén kitérünk. Egy-egy olyan tanuló volt, aki a kérdéseken túlmutató szövegeket is elhelyezett a lapokon, de ezek egyetlen egy esetben sem voltak trágár vagy a kérdőívre, annak szerzőire irányuló becsmérlő kifejezések.

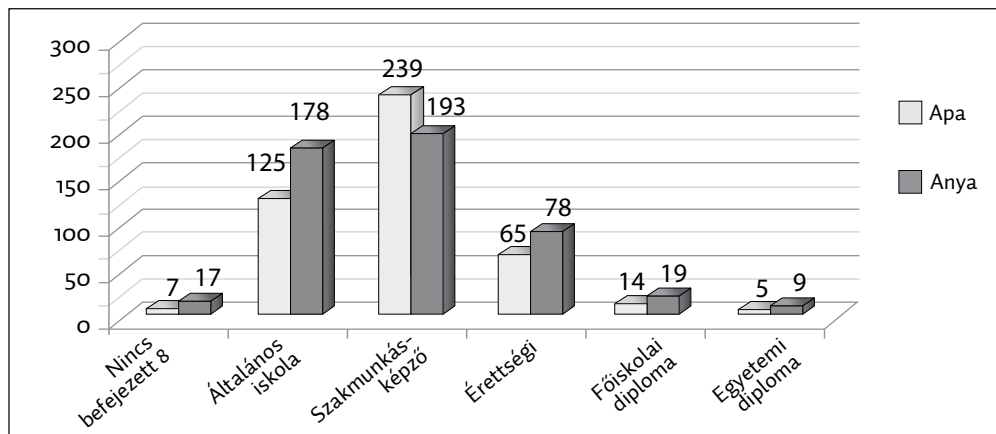
4. ÁBRA: A mintába került tanulók koreloszlása (fő)



Forrás: A kutatás során használt kérdőív

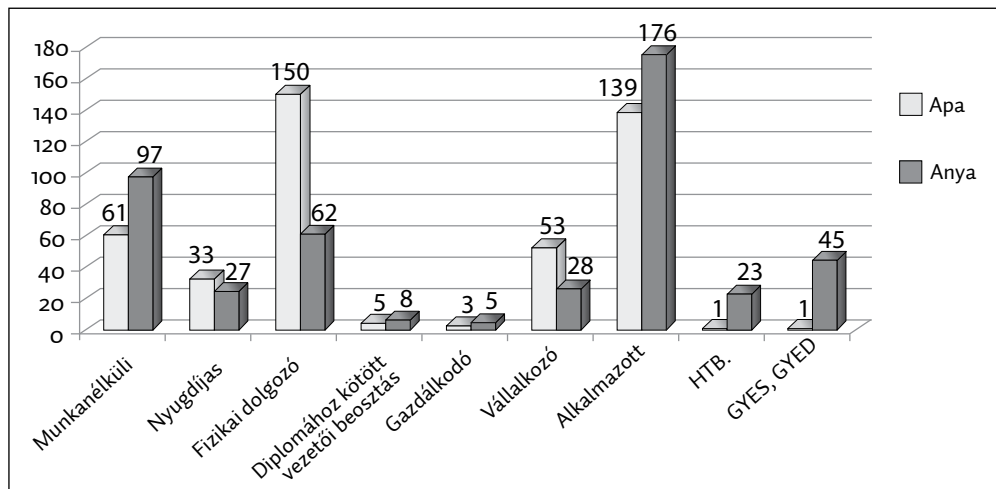
A szülők iskolai végzettségét bemutató 5. ábra nem okoz meglepetést. Az elmúlt két évtized kutatásai sorban igazolták, hogy ebbe az iskolatípusba a többnyire alacsony (vagy már annak minősülő) vagy a munkaerő-piaci elhelyezkedés szempontjából korszerűtlennek számító iskolai és szakmai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei jönnek. A problémát az jelenti, hogy a szülők többsége gyakorlatilag nem tud (és sokszor nem is akar) támogatást nyújtani gyermekének a tanulásban. Ez részben azzal magyarázható, hogy sok szülőnek nem fűződik az iskolához, a tanuláshoz pozitív élménye. Legtöbbjük átlagosan 8-11 évet töltött el az iskolarendszerben, és valószínűsíthető, hogy gyermekük esetében is valami hasonlót képzelnek. Viszonylag rövid tanulást követő gyors munkába állás, talán így összegezhető az iskoláról és a tanulásról alkotott kép.

5. ÁBRA: A szülők iskolázottsága (az említések számában)



Forrás: A kutatás során használt kérdőív

A nagyobb problémát a szülők munkaerő-piaci státusza okozza. Nemcsak az a gond, hogy a szülők számottevő hányada munkanélküli, hanem az is, hogy sokuknak olyan állása van, amely alacsony jövedelmet biztosít. A családok szegénysége a gyermekek szegénységét is jelenti, s ez egy olyan tényező, amellyel az oktatás során egyre inkább számolniuk kell az iskoláknak, a pedagógusoknak.

6. ÁBRA: A szülők munkaerő-piaci helyzete (az említések számában)³²

Forrás: A kutatás során használt kérdőív

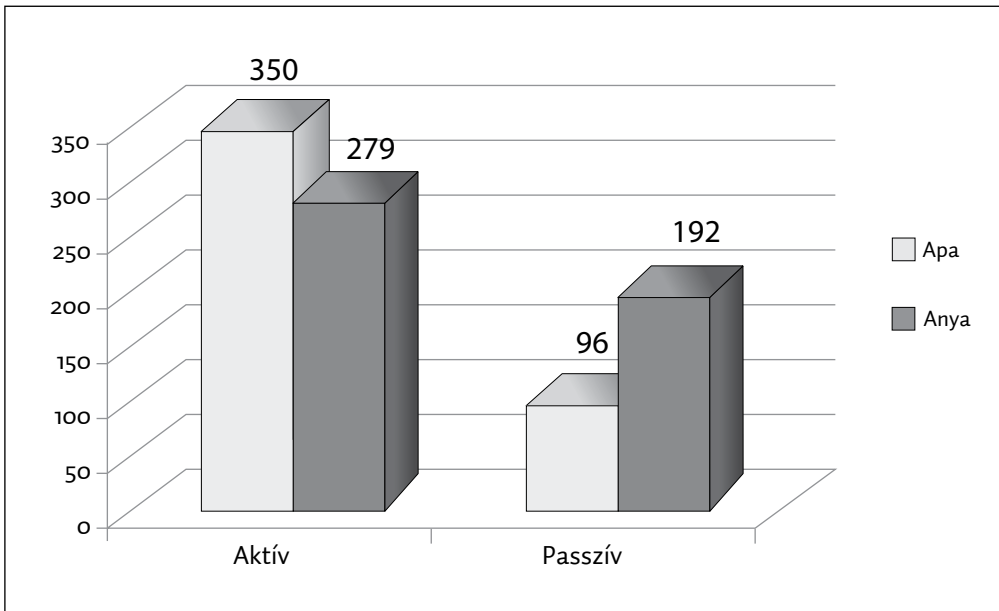
³² A kérdőíven szereplő „alkalmazott” kifejezést a tanulók tágan értelmezték. Nemcsak azokat a szülőket sorolták ide, akik érettségivel (vagy esetleg annál magasabb iskolázottsággal) rendelkeztek, hanem bárkit, akinek „főnöke” van. Így a kép némiképpen torzul, valóságosan azonban ebben a kategóriában megjelennek azok, akiknek alacsony és/vagy korszerűtlen iskolázottsága van.

Árulkodóbb a kép akkor, ha azt vizsgáljuk, hogy mekkora a hányada azoknak, akik bármilyen ok miatt nem tudnak/akarnak aktív szerepet betölteni a munkaerőpiacon. Itt – és ez már az előző ábrán is jól látszott – újabb problémaként jelennek meg az idős, nyugdíjas korban lévő szülők vagy azok, akik valamilyen okból kordedvezménnyel kerültek ebbe a státusba. Magas arányú a nők távolmaradása, ennek egyik okát az újabb gyerek(ek) vállalása jelenti, de jól érzékelhető az a kör is, akiket gyermekei „háztartásbeliként” tüntettek fel.³³ A tanulók számára sok esetben komoly problémát jelent az otthoni környezet „elfogadása”.

„Amit most megfigyeltem, olyan jó öt-hat éve, hogy a gyerekek nem szeretnek hazamenni. Azt szoktam mondani, ha valami olyan ügy van, ha nagyon lelkes pedagógus akarnék lenni, vagy tisztességesek akarnának lenni, akkor a tanulók 95%-át haza sem szabadna engedni az adott környezetbe.” – fogalmazott egy intézmény vezetője.

A szülők tényleges munkaerő-piaci helyzetét a 7. ábra pontosabban mutatja. Jól látszik, hogy mind az apák, mind pedig az anyák esetében milyen magas azoknak az aránya, akik ténylegesen távol vannak a munkaerőpiactól valamilyen ok miatt.

7. ÁBRA: Aktív és passzív szülők a munkaerőpiac szempontjából (az említések számában)



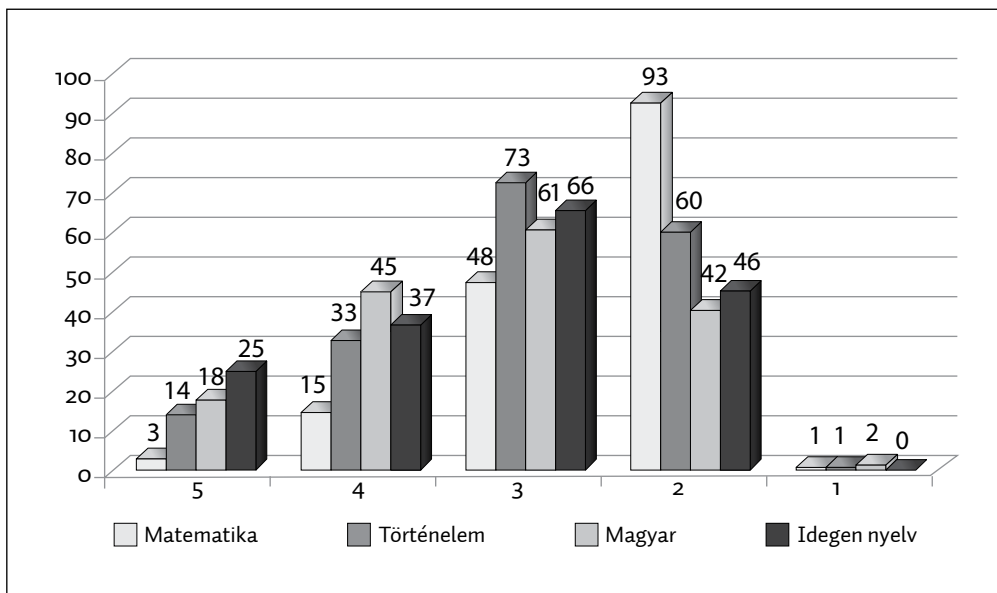
Forrás: A kutatás során használt kérdőív

³³ E körön belül további vizsgálatot érdemelne az az családok, ahol az apa munkanélküliként van megjelölve, az anya pedig gyeden van vagy háztartásbeli.

A szakiskolákba többségükben olyan tanulók érkeznek, akiknek a tanulmányi eredményeivel már az általános iskolában sok probléma volt. A nagy számok azt sejtetik, hogy a szakiskolába érkező tanulók teljesítménye az általános iskolában, akár jelentős mértékben, eltérhetett azoknak az osztálytársaknak a teljesítményétől, akik tanulmányaikat érettségig is nyújtó programokon folytatják.

Az osztályzatok többsége inkább közepes és elégséges, és néhány esetben az is előfordul, hogy a tanulók elégtelen osztályzatot kaptak a tanév végén, tehát csak a pótvizsgát követően válik „biztossá” az, hogy tanulmányaikat középfokon folytathatják. Az egyes válaszokat vizsgálva feltűnt, hogy volt a tanulóknak egy köre, akik viszont a kérdezett tárgyak esetében 4-es vagy 5-ös érdemjegyekkel rendelkeztek. Számuk nem haladja meg a kérdezett 10 százalékát. Az is figyelemre méltó, hogy számos válaszadó arról számolt be, hogy az idegen nyelvi tanulmányaival nem volt különösebb probléma, szerette a tárgyat, és az eredménye is megfelelő volt. Bizonyos tanulók esetében viszont az derült ki, hogy egyáltalán nem tanultak idegen nyelvet.

8. ÁBRA: A mintába került tanulók 8. osztályos év végi osztályzatai néhány tantárgyból (az említések számában)



Forrás: A kutatás során használt kérdőív

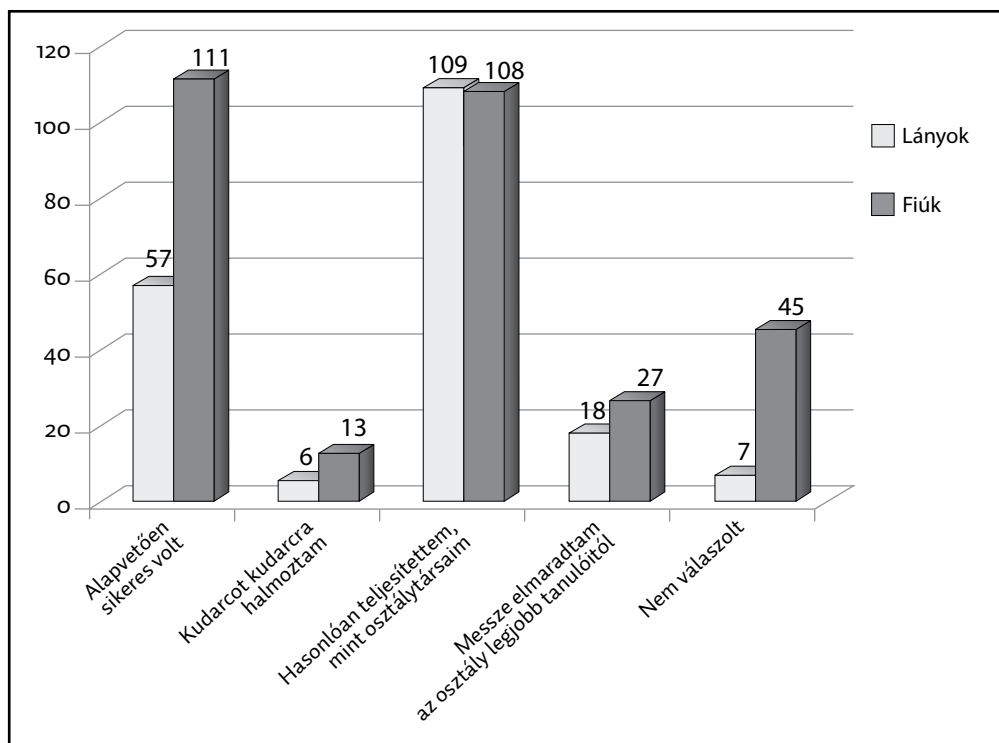
Az osztályzat által mutatott teljesítménnyel szemben a tanulók önértékelése összetettebb képet mutat. Nem várt arányban születtek olyan válaszok, amelyekben a tanuló alapvetően sikeresnek ítélte meg iskolai teljesítményét. Szembetűnő ezen belül a fiúk és a lányok által adott válaszok különbsége.

Jóval csekélyebb azoknak a száma, akik úgy látták, hogy kudarcot vallottak tanulmányaikban. Ezen belül azoknak a válasza figyelemre méltó, akik azt is meg tudták ítélni, hogy az osztály legjobbjainak teljesítményétől messze elmaradva tudtak csak teljesíteni.

Az egyik legfontosabb problémára azok a válaszok világítanak rá, amelyekben a tanulók legnagyobb része úgy ítéli meg, hogy hasonlóan teljesített, mint az osztálytársak zöme. Vélhetőleg itt olyan osztályokról van szó, ahonnan már korábban elvitték az igazán jól teljesítő tanulókat. A csoportot így a közepes vagy annál gyengébben teljesítők tették homogénné.

Végül az is feltűnő volt, hogy erre a kérdésre a fiúk különösen nagy arányban nem válaszoltak.

9. ÁBRA: Hogyan ítéled meg általános iskolai tanulmányaidat? (az említések számában)



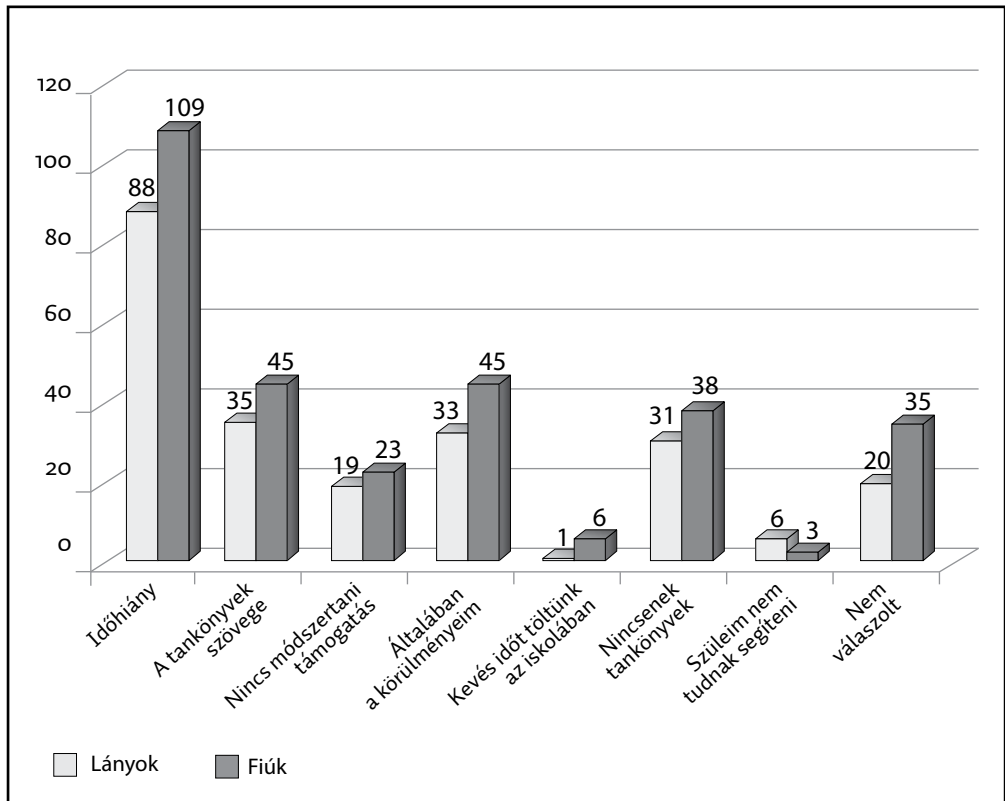
Forrás: A kutatás során használt kérdőív

A tanulási nehézségekkel kapcsolatos kérdésre a legtöbben az időhiányt mint a tanulást leginkább nehezítő körülményt említették. E válasz tartalmát itt nem vizsgálhatjuk részleteiben, de a korábbi kutatások, amelyek a tanulók iskolán kívül eltöltött idejét vizsgálták, azt erősítik, hogy a tanulók időfelhasználását alaposabban kellene ismerni, és azt elemezni, hogy melyek lehetnek azok a területek, tartalmak, kompetenciák, amelyekre az iskolai oktatás során támaszkodni lehetne a tanulói sikeresség növelése érdekében.

A tankönyvek szövege és a tankönyvek hiánya egyaránt problémaként jelent meg. A válaszok azt erősítik, hogy a jövőben el kellene azon gondolkodni, hogy ebbe az iskolatípusba milyen jellegű/típusú/szerkezetű tananyagegyüttest, illetve taneszközt tervezünk a tanulók számára.

A tanulók körülményei, valamint a tanulás otthoni, szülők által történő támogatása meglepően kevés említést kapott, ám ebben az esetben nem árt óvatosnak lenni. Valószínűsíthető, hogy az erre a területre vonatkozó kedvezőtlen információkat a tanulók még az anonim kérdőíveken sem szívesen osztják meg másokkal.

10. ÁBRA: Mi okozza a legnagyobb nehézséget a tanulásban? (az említések számában)

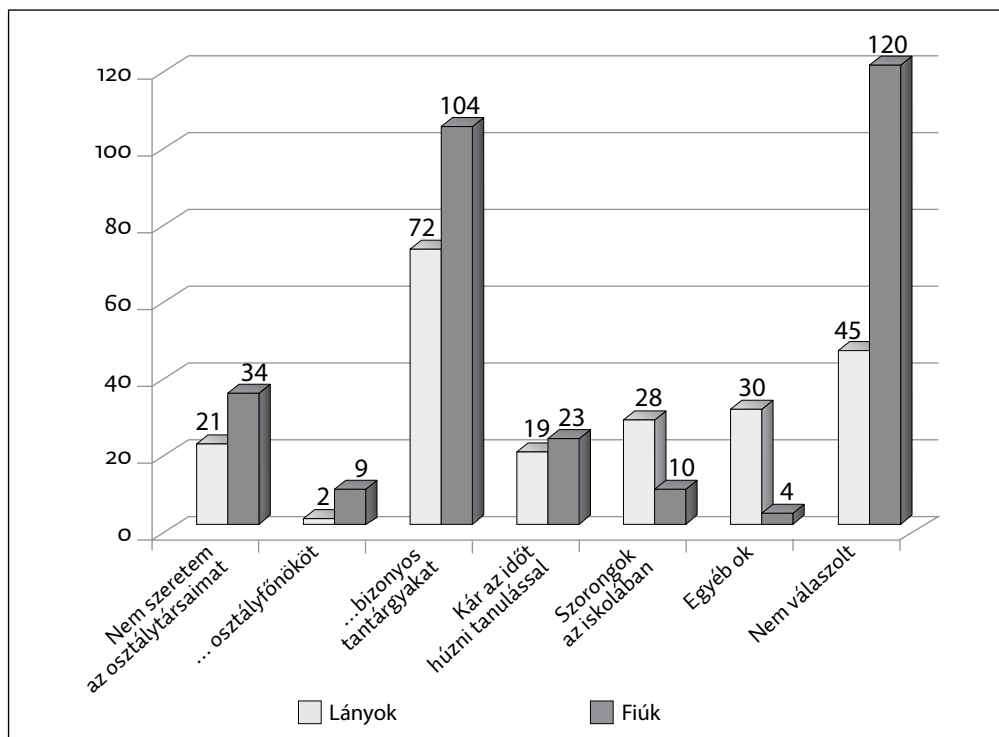


Forrás: A kutatás során használt kérdőív

Az iskolával szembeni ellenszenv, kedvezőtlen attitűd mélyén rendszerint az húzódik meg, hogy egyes tantárgyak nem kedveltek. Ez azért válik összetett kérdéssé, mert a tanulók számára a tantárgyak mögött pedagógusok vannak, és így már nagyon nehezen válaszolható meg, hogy mi is az igazi ok, ami miatt a tanulóban kialakult az iskola és tanulás iránti ellenszenv.

Kedvező jel a válaszokban az, hogy alig jelölték meg okként azt, hogy nem kedvelik az osztályfőnököt. Ez megerősíti, hogy az osztályfőnöknek kulcsszerepe van a tanuló iskolai életében, és ez azt a törekvést indokolja, hogy a jövőben növeljük az osztályfőnök súlyát mind szakmai, mind pedig szervezési/tervezési tekintetben. Ezen a téren elsősorban az osztályfőnöki óráknak új tartalmakkal és célokkal való megtöltése segíthet.

11. ÁBRA: Mi az oka annak, hogy nem szeretsz iskolába járni? (az említések számában)



Forrás: A kutatás során használt kérdőív

Összegzésül érdemes annyit megállapítani, hogy a fiúk válaszadási hajlandósága jóval kedvezőtlenebb volt, mint a lányoké.

Eltűnődve a válaszokon, megállapítható, hogy az iskolai kudarcok jelentős része továbbra is visszavehető „a családok és az iskola értékmodellje közötti konfliktusra”,³⁴ amelyet az elmúlt két évtized során a családok élethelyzetében bekövetkezett kedvezőtlen irányú változások (munkanélküliség – szegénység – deviancia) tovább súlyosbítottak.

34 Farkas Péter: A leszakadó rétegek oktatása. In *Educatio*, Szakképzés, 1996 tavasz, 50.

NYITOTT KÉRDÉSEK

Az iskola elvégzésével kapcsolatban a tanulók céljai iránt érdeklődő nyitott kérdésekre adott válaszokból idézünk néhányat.³⁵ A válaszok jól tükrözik, hogy a tanulók jelentős része számára a legnagyobb problémát a helyesírás/fogalmazás terén mutatkozó hiányosságok jelentik, amelyek adott esetben/helyzetben a munkavállalás elemi akadályát is képezhetik. A másik problémát – amely inkább érthető – a célok megfogalmazásában látjuk. Ezeket egyszerre tekinthetjük szerénynek vagy éppenséggel rendkívül ambiciózusnak, attól függően, hogy honnan közelítjük a választ. Sok esetben egy szakma megszerzése már a „dolgok netovábbját” is jelentheti, más esetben viszont csak beteljesíti a családi „minimum-elvárást”. Azonban arra is érdemes figyelni, hogy a válaszok többségében a munkavégzés utáni erős vágy fogalmazódik meg, amely – figyelembe véve e tanulók esetében az életkörülményeket – fontos üzenet lehet az iskolák (és a munkaadók) számára.

- „Hajon akkarok dolgozni, külföldön. Gazdaglegyek.”
- „Hogy cukrász legyek és elvégzem a mestercukrászatot és saját cukrászatot nyithasak.”
- „lóvat tartani”
- „Pincér akarok lenni!”
- „letegyem a szakács szakmát”
- „Szeretnék az én szakmámba a legjobb lenni.”
- „hogy legyen 1 szakmám, hogya nem jön be az élet akkor legyen még valami”
- „Nem szeretnék hajléktalan lenni ezért. Elvégzem a szakmát és így kamatoztatom magam.”
- „Szeretem ezt a szakmát mert elége sikeres lehetek az életben ha sokat tanulok. Szeretek másoknak segíteni, én szerintem nem is választhatam volna jobb számát”
- „elvégzem és utána mehetek dolgozni”
- „Az a célom a szakiskola elvégzésével, hogy elvégezzem sikeresen a szakmám, és becsületes dolgozó ember legyen belőlem.”
- „vállalkozást indítók”
- „Az hogy eltudjak helyezkedni az iskola után is dolgozni.”
- „gépekkkel foglalkozni”
- „Egyszerű munkás legyek.”
- „Külföldi munka. Vagy más egyéb.”
- „Legyen egy szakma a kezembe és eltudja indulni az életben.”
- „Megcsinálom a szakmát és utána dolgozok benne.”

TANÁROK A SZAKKÉPZÉSBEN

A tanulók eredményessége szempontjából meghatározó jelentősége van az iskolában dolgozó pedagógusoknak. Közismert, hogy a középfokú oktatás különböző intézménytípusaiban történő munkavállalás eltérő presztízzsel jár, és ennek a „presztízshierchiának” az alján a szakiskolai pedagógusok állnak. Ez részben azzal függ össze, hogy olyan iskoláról van szó, amely nem ad (automatikusan) érettségit, de ehhez nagymértékben hozzájárul az iskolába járó tanulók (társadalmi) összetétele is. A társadalom (töbnyire) alsó harmadából verbuválódott diákság tanítása egyrészt számos nehézséggel jár, másrészt pedig – a már említett okok miatt – csekély a munka szakmai hozadéka, kevés a sikerélmény.

Még a '70-es évek kutatásain alapult Ferge Zsuzsa tanulmánya, amely első alkalommal igyekezett a szakmunkásképző iskolák pedagógusairól átfogó képet nyújtani.³⁶ A szerző megállapításai nyomán – némiképpen leegyszerűsítve – abban az időszakban az ott dolgozókat – sok más mellett – elsősorban az különböztette meg más középfokú intézmények pedagógusaitól, hogy jelentős részük nem nappali tagozaton szerezte meg első diplomáját, valamint az, hogy „itt a legnagyobb a fizikai dolgozók családjaiból, elsősorban a munkáscsaládokból származók aránya”.³⁷ Ugyanakkor más intézménytípusokhoz hasonlóan a szakmunkásképzőben dolgozó közismereti tárgyakat tanítók között már tartott az a folyamat, amelyet – nem szerencsés kifejezéssel – „elnőiesedésnek” neveztek.

A '90-es évekre, úgy tűnik, hogy jelentősen megváltozott a szakiskolák tantestületének az összetétele. Egy másik feltáró kutatás, részben a NAT bevezetéséhez kapcsolva, jelezte, hogy ez a dokumentum számottevő mértékben átalakította a közismereti és szakmai tárgyak arányát, amely a közismeretet tanítók presztízsnövekedéséhez vezetett.³⁸ E kutatás arra is rávilágított, hogy a legnagyobb feszültséget az iskolák munkájában nem ez a tény, hanem az alacsony fizetések okozták, ami miatt a pedagógusok egy része kénytelen volt másod/harmadállást is vállalni, ez viszont közvetlenül is befolyásolta az általuk végzett munka minőségét.

Jelen kutatás csak korlátozott számú minta elemzését tette lehetővé. Az iskolák kiválasztása is inkább véletlenszerűen történt, mégis azt gondoljuk, hogy az adatok – bár nem reprezentatívak – figyelemre méltóak. Azok a pedagógusok kerültek a mintába, akik kitöltötték a kérdőívet, és az a kutatás számára értelmezhető volt.³⁹ A kérdőívek tanulási gait egy erre összpontosító tanulmányban tesszük majd közé, ezúttal csak egy tényezőre irányítjuk a figyelmet.

36 Ferge Zsuzsa: A szakmunkásképző pedagógusairól. In *Társadalompolitikai tanulmányok*. Társadalomtudományi Könyvtár, Gondolat, Budapest, 1980.

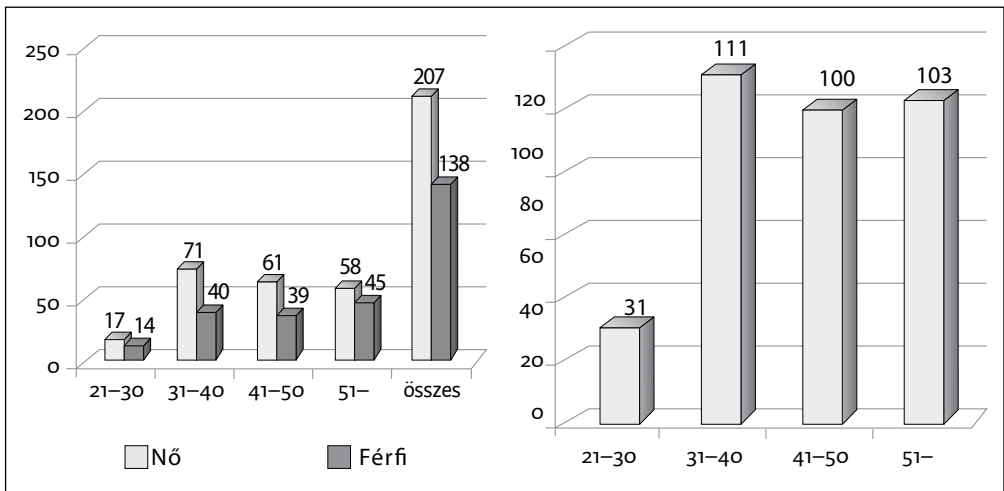
37 I. m. 240.

38 Liskó Ilona: A szakmai gyakorlati képzés a 90-es években. In *A szakmai gyakorlati képzés átalakulása*. Kutatási zárótanulmány, NSZI, Budapest, 1999, 19–20.

39 Érdemes jelezni, hogy a pedagógusok egy része rendkívül megterhelőnek és feleslegesnek tartja azt, hogy kérdőívekre válaszoljon vagy interjúkon és fókuszcsoportos beszélgetéseken vegyen részt. A válaszadási hajlandóság csökkenését és/vagy gyenge minőségét az elmúlt évek több adatfelvétele során is megtapasztalhattuk. Később erre a problémára még visszatérünk.

A 12. ábra két fontos dolgot mutat(hat) számunkra. Egyrészt jelzi, hogy ebben az évtizedben sem változott meg az a helyzet, hogy a közismereti tárgyakat többnyire nők tanítják. Másrészt – és számunkra most ez a legfontosabb – az is megmutatkozik, hogy jelentős méretűvé vált a pályán lévők „előregedése.”⁴⁰ Az igazi problémát jelen esetben nem (csak) az jelenti, hogy milyen arányban tanítanak az „50 felettiak”, hanem az, hogy ezekben az intézményekben (is) kevés a pályakezdő fiatal. Ez a következő években a korábbinál is jelentősebb pedagógushiányt okozhat. Nem akarván általánosítani az itt látható tendenciát, de úgy tűnik, hogy a magasabb életkorcsoportok esetében azzal továbbra is számolni kell, hogy a férfiak aránya a pályaelhagyások következtében tovább csökkenhet. Nyilvánvaló tehát, hogy ebben a helyzetben (még)tovább éleződhet az egymástól egyre távolabb kerülő generációk közötti különbség, amely elsősorban a szemléletben, életmódban, szokásokban, értékekben kialakuló törésvonalak mentén okozhat komoly konfliktusokat. Tehát már nemcsak kulturális különbségekről van szó, mint az eszköz- és nyelvhasználat, hanem olyan alapértékekben megmutatkozó differenciákról is, amelyek az iskolával, tanúlással kapcsolatos alapértékeket kérdőjelezhetik meg. Az általunk vezetett, iskolai agressziót vizsgáló kutatások⁴¹ már felhívták a figyelmet a tanulóknak azon körére, akik – szemben a korábbi évtizedekben tapasztaltakkal – nemcsak egy-egy tantárgyat utasítottak el valamilyen ok miatt, hanem magának a tanulásnak az egészét. A tanulni egyáltalán nem akaró fiatalok nagyobb hányadát e kutatások adatai szerint éppen a szakiskolákban lehetjük fel.

12. ÁBRA: A mintába került pedagógusok nem és életkor szerinti megoszlása (fő)



Forrás: A kutatás során alkalmazott kérdőívek

⁴⁰ Erre más, a fentebb hivatkozott kutatás is felhívta a figyelmet, mondván, hogy részben a tanárhiány következménye az, hogy „a szakmai iskolák tantestületei fokozatosan „előregednek”, az átlagéletkor általában 45-50 év.” (Liskó 1999, 24.)

⁴¹ *Frontvonalban*. MFFPPI, 2008. és *Kis könyv a felelősségről*. MFFPPI, 2009.

A pedagógusok számára a kérdőív végén egy nyitott kérdést fogalmaztunk meg: ha ők lehetnének e terület miniszterei, milyen döntéseket hoznának az oktatás minőségének javulása érdekében.⁴² A nyitott kérdés lehetőséget adott bővebb és átfogóbb válaszok megfogalmazására is, ugyanakkor ezek a válaszok alkalmasak lehetnek arra is, hogy bepillantást nyerhessünk a pedagógusok e témával kapcsolatos rejtettebb gondolkodásmódjába. A pedagógusok megjegyzései rávilágítottak azokra a problémákra is, amelyekkel a szakiskolai közismereti program bevezetése nyomán mindenképpen számolni kellett.

- A pedagógusok szempontjából az egyik legnehezebben kezelhető területnek a tanulói jogok és köteleességek „egymáshoz viszonyított” aránya tűnt. Többen vélték úgy, hogy a „tanári és diákjogok, -követelmények pontosítását” el kellene végezni, mert ez közvetve és közvetlenül is hozzájárulhatna a tanári munka presztízsének a javításához. (Voltak olyan vélemények is, amelyek erőteljesebben fogalmaztak: „a tanulói jogok szűkítése, ezzel szemben a tanárok jogkörének kiszélesítése, fegyelmezési eszközök, módok lehetővé tétele, a pedagógusok védelméről való gondoskodás.”)
- A tanári munka presztízsét sokan szorosan összekapcsolták a bérezés kérdésével. „A tanárok anyagi megbecsülése” különösen a közoktatás e nem könnyű területén véleményük szerint elengedhetetlen feltétele a sikeres és eredményesebb tevékenységnek.
- Az egyik leghevesebben vitatott kérdés a nehéz(ebb)en kezelhető tanulók esetében bontakozott ki. Többen az azóta már megvalósuló intézkedést, a tankötelezettségi korhatár csökkentését kérték számon az oktatásirányítástól, mások pedig annak a lehetőségét, hogy az iskolák „megszabadulhassanak azoktól a tanulóktól, akik túl sokat hiányoznak és bukdácsolnak”. („Néha jó volna kiemelni egy-két gyereket!”)
- A munkakörülmények kedvezőbbé tételének igénye egyrészt az infrastrukturális feltételek javítására irányult, másrészt pedig – sajátos módon – a tanulói létszámok alakítására. Általános véleményként fogalmazódott meg, hogy ezeket a tanulókat magas osztálylétszámok mellett nem lehet hatékonyan tanítani.
- Ugyanakkor olyan vélemények is megfogalmazódtak, amelyek a tantervek szintjén vártak el változtatást, mondván, hogy „érdemi, használható ismeretek tanítása (célszerű M. J.) a sok töltelék tárgy helyett”.
- Fontos igényként fogalmazódott meg a pedagógusok részéről az egymástól való tanulás lehetőségének a megteremtése, „az iskolák és kollégák együttműködésének javítása érdekében”.

A válaszok sok esetben indulatoktól terheltek, amelyeknek a forrásait egyrészt az oktatáspolitikai intézkedések (vélt vagy valós) kiismerhetetlensége, hullámzása, „nehezen követhetősége” okozta, másrészt pedig annak a feltételezése, hogy az intézkedések mögött számos esetben nem megfelelő kompetenciákkal rendelkező személyeket sejtjenek.

⁴² Ennek és a hasonló kérdéseknek a forrása: A kérdést már Németh Lászlónak is feltette Aczél György, és ő egy közel 100 oldalas levéllel válaszolt. Németh László: Ha én miniszter lennék. Levél egy kultúrpolitikushoz. In Valóság, 1986/6. sz.

(„Hogy ne olyan emberek üljenek a minisztériumokban, akik még gyereket sem láttak közelről”, „Az oktatás olyanok kezébe kerüljön, akik értenek hozzá, van benne több éves gyakorlatuk”). Egy-egy esetben súlyos – és nem idézhető –, a tanulók etnikai hovatartozását is sértő rasszista és diszkriminatív megjegyzések is megfogalmazódtak, többnyire azzal a céllal, amely ennek a szellemiségnek a jegyében javasolja a társadalom átformálását a döntéshozók számára.

SZAKISKOLAI KÖZISMERETI PROGRAM – A FEJLESZTÉS OLDALÁRÓL

Az oktatáspolitikai döntések nyomán a 3 éves szakiskolai képzésben a közismereti tantárgyak és óraszámok az alábbiak szerint alakultak:

| 4. TÁBLÁZAT: A közismereti tantárgyak heti óraszámjai | |
|--|---------------|
| Komplex tantárgy | Óraszám/hét |
| Társadalomismeret (történelem, társadalomismeret, társadalmi földrajz) | 1 |
| Természetismeret (fizika, kémia, biológia, földrajz) | 1 |
| Irodalom, nyelvtan, kommunikáció, művészetek, média | 1 |
| Matematika | 1 |
| Idegen nyelv | 2 |
| Osztályfőnöki | 1 |
| Testnevelés | 5 |
| Összesen | 12 óra |

Jól látszik mindebből, hogy a testnevelés tantárgyat leszámítva a „hagyományos közismereti” tárgyak heti órászáma mindössze hétre zsugorodik. Ez a szám önmagában is jelzi, hogy ebben a feltételrendszerben nincs lehetőség a hagyományos tantárgyi szerkezet felhasználásával a szükséges műveltséganyag közvetítésére. Ezért a fejlesztés arra az alapvetésre épült, hogy tantárgyak helyett olyan műveltségterületeket alakítson ki, amelyek integrált módon foglalják magukba a hagyományos tantárgyi tartalmak egy részét. A program másik fontos és új elemét az „osztályfőnöki program” jelentette, amelyben egyrészt az osztályba és iskolába járó tanulók közösséggé fejlesztése történik meg, másrészt pedig a tanulók „ráhangolása” azokra a tantárgyi tartalmakra, amelyekkel az egyes műveltségterületeken fognak majd találkozni. Nyilvánvaló, hogy e szándék miatt az osztályfőnöki órák jelentősége rendkívül módon megnő, és az is bizonyos, hogy a pedagógusoktól e program intézményi szintű alkalmazása is más jellegű tervezési stratégiai tennivalókat kíván meg.

A közismereti program tartalmi elemei tehát az alábbi rendszerben kapcsolódnak össze:

- a. a 14. ábra egyrészt az osztályfőnöki programelem integráló szerepét hangsúlyozza;
- b. másrészt pedig a hozzá kapcsolódó komplex tantárgyak rendszerét mutatja be. Ez utóbbiak esetében a komplexitást – mint erre már utaltunk – a hagyományos tantárgyak tartalmi elemeinek integrációja jelenti, ami biztosítja, hogy az alacsony óraszám mellett is a legfontosabb, hogy a korszerű általános műveltség szempontjából nélkülözhetetlen tartalmak megjelenhessenek a programban. (A testnevelési tantárgyra nem készül külön tanterv, mert ott a középfokú oktatás számára készített mindennapra kiterjedő programot kell alkalmazni.)

14. ÁBRA: A közismereti program szerkezete



A pedagógusok és a tanulók számára tanórai szintű tanítási-tanulási támogató csomag készült. Ezt a fejlesztést egy külön honlap tartalmazza – <http://szaki.ofi.hu/> –, amelyet az iskolák számára elérhetővé tettünk.

Amit a szélesebb szakmai nyilvánosság kevésbé követhetett nyomon, az az a fejlesztés volt, amely e program bevezetésének a támogatására készült. A fejlesztés egyes fázisaiban az OFI munkatársai folyamatosan egyeztettek az iskolákban dolgozó pedagógusokkal, és véleményüket, meglátásaikat beépítették a támogató rendszerbe. Módszertani szempontból a legjelentősebb újdonságot az jelent(het)i, hogy a tanórákon a pedagógusok nem a hagyományos tankönyvek és taneszközök segítségével közvetítik a tananyagot a tanulók számára, hanem egy webalapú felület segítségével. A fejlesztés során minden tanóra számára elkészült egy „tartalmi/módszertani csomag”, amelyben a pedagógus felkészülését támogató módszertani anyagok mellett a tanóra konkrét megtartásában segítséget nyújtó tanári prezentációk, valamint a tanulók számára készített, a tanórán felhasználható munkáltató lapok kaptak helyet. A tanulók számára igyekeztünk olyan tartalmakat kidolgozni,

amelyek egyrészt megfelelnek a NAT követelményeinek, másrészt pedig – és ezt nagyon fontosnak tartjuk – felkelthetik a tanulók érdeklődését nemcsak a téma, hanem ezen keresztül a tanulás iránt is. Magát a tananyagot letölthető „információs lapokon” helyeztük el. A „csomagot” az adott tanórához készített konkrét módszertani útmutató teszi teljessé. A „csomag szerkezetét mutatja be a 15. ábra.

15. ÁBRA: A tanórai munkát támogató módszertani csomag szerkezete

| Tanítási óra (Osztályfőnöki, 9. évfolyam. 1-2. óra: Családi gazdálkodás) | | |
|--|--|----------------------|
| Tanári mappa 1. Módszertan (a tanóra leírása) 2. pl. ppt | Tanulói mappa 1. Tanórai munkáltató lap 2. Információs lap | Háttéranyagok |

Nyilvánvaló, hogy az itt bemutatott módszertani megoldás a hagyományos tankönyv-alapú világgal szemben más paradigmában helyezkedik el. Tudjuk, hogy nem könnyű „egy csapásra” átlépni a pedagógusoknak egy másik paradigmába, ezért úgy gondoltuk, hogy az „átmeneti évekre” integrált tartalmakkal rendelkező tankönyveket is készítünk, ezzel is támogatva a pedagógusokat abban, hogy a számukra és tanulóik számára a legkedvezőbb módszertani/tartalmi megoldásokat tudják választani.

Ami a tanulók értékelését/osztályozását illeti, fontosnak tartanánk, ha a pedagógusok a tanulók egész éves teljesítményét folyamatosan igyekeznének értékelni. A legfontosabbnak az látszik, hogy a hagyományos feleltetés és dolgozatírás mellett, más helyzetekben is megítélésre kerülhessen a teljesítményük (pl. projektek és/vagy csoportos produktumok esetében), amelyeknek az eredményeit a tanuló portfóliója tartalmazhatná. Nem arról van szó tehát, hogy tiltani szeretnénk a feleltetést vagy éppen a dolgozatíratást, hanem arról, hogy – amint azt az elmúlt évtizedek eredménytelenségei igazolták a számunkra – ezek a számonkérési formák az esetek jelentős részében egyoldalúan mutatják meg a tanulók órai teljesítményét. Ez azért történt így, mert a korábbi szakiskolai képzés nem helyezett megfelelő hangsúlyt a tanulók írással/számolással, valamint verbalitással összefüggő kompetenciáinak fejlesztésére, márpedig a dolgozatokkal és a feleltetésekkel éppen ezeket igyekeztek mérni. Az eredmény közismert,

a nagyszámú bukás, a magas arányú tanórai hiányzás és az idő előtti iskolaelhagyás. A jelenlegi program azonban tartalmazza annak a lehetőségét, hogy a tanulókat a kilencedik – és akár a többi – évfolyamon is szükség szerint ezeken a területeken (is) erőteljesen fejleszthessék.

NÉHÁNY ELVI KÉRDÉS

Az iskolákkal és a pedagógusokkal folytatott szakmai kommunikáció során számos felmerülő problémára igyekeztünk elvi válaszokat adni, amelyekről azt reméltük, hogy azok „lefordíthatók” lesznek majd a gyakorlat nyelvére.

A komplex műveltségterületek létrehozása felvetette azt a kérdést, hogy kik taníthatnak majd ebben a programban. Ezt a kérdést jogszabállyal kell rendezni, de nagyon fontosnak tartjuk, hogy a megfelelő jogi feltételek biztosítása mellett is, lehetőség szerint, olyan szakemberek kerüljenek a programba, akik elkötelezettek mind a tanulók problémáinak a megoldásában, mind pedig a szóban forgó innováció sikeres kivitelezésében. Különösen fontosnak tartjuk ezt a kulcsszerepű osztályfőnöki program esetében. Erre a területre olyan tudással (is) rendelkező szakembereket választanánk, akik a hagyományos pedagógusi kompetenciák mellett tudnak és akarnak kollégáikkal csapatmunkában dolgozni, hiszen ennek hiányában ezt a programot nagyon nehéz (lesz) intézményi szinten megvalósítani.

Fontosnak tartjuk, hogy ebben a programban nem a hagyományos módon kellene a tanulókat értékelni. Ezért a feleltetésnek és a dolgozatírásnak – noha semmiképpen sem szeretnénk azt sugallni, hogy erre egyáltalán nincsen szükség – kisebb szerepet szánánk. Szerencsésebbnek tartanánk, ha a tanuló értékelését az egész éves (és sokrétű) tanulói munkára alapoznák.

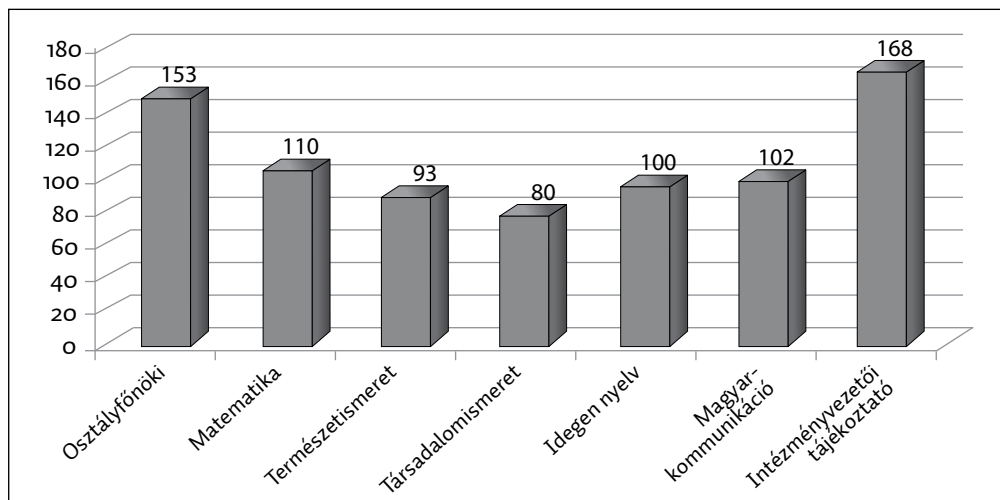
A fő problémát, mint láttuk, az jelenti, hogy a tanulók jelentős hányada csekély előismerettel érkezik a szakiskolákba. Ezért érdemes lenne a bemenetnél a tanulókat mérni, és ehhez viszonyítani a tanulók (és a pedagógusok) teljesítményét. Nagyon fontos lenne látni, hogy a „hozzáadott pedagógiai-szakmai érték” ebben az iskolatípusban hogyan alakul. A szakiskolákban tanító pedagógusok gyakori érvéről, hogy tudniillik e tanulók tudás- és kompetenciahiányaiért az általános iskola a felelős, nem akarunk (és korábban sem akartunk) vitát nyitni. Sokkal inkább azt gondoltuk, hogy addig, ameddig a felzárkóztatás kérdését nem tudjuk megnyugtató módon rendezni, a szakiskolai közismereti programmal lehetőséget kívántunk teremteni ahhoz, hogy kilencedik évfolyamon megtörténhessen a legfontosabb tudás- és kompetenciadeficiteknek a felszámolása, mert ennek hiányában sem az eredményes és hatékony szakmatanulást, sem pedig az iskola befejezését sem tudjuk elképzelni.

BEFEJEZÉS

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet munkatársai 2012 júniusában két budapesti és öt vidéki (Kecskemét, Pápa, Kaposvár, Debrecen, Szekszárd) iskolában mutatták be a régió pedagógusai számára az új 3 éves szakiskola kerettantervét. A továbbképzésen a kerettantervi program ismertetése mellett a résztvevők megismerkedhettek a kerettanterv iskolai szintű alkalmazását támogató módszertani anyaggal is, amelynek a bemutatására és vitájára műveltségterületenként szekciókban (osztályfőnöki, természettudomány, társadalomismeret, matematika, idegen nyelv, magyar–kommunikáció) került sor. Az ebéd-szünetben az egyes helyszíneken a program vezetője az intézményvezetők számára tartott tájékoztatót.

A pedagógusok felkészítése tehát a program alkalmazására júniusban elkezdődött. A regionális tanácskozásokon szerzett tapasztalatok alapján úgy tűnik, hogy a fő problémát a pedagógusok számára nem az új módszer(tan) elsajátítása és az új értékelési gyakorlat alkalmazása jelenti. Sokkal inkább a program eredményes alkalmazásához szükséges elegendő infrastruktúra (másoló- és papírkapacitás, elegendő számú technikai eszköz pl. projektor) biztosítása miatt aggódnak. A következő hónapokban tovább folytatjuk a szakiskolai közismereti programmal kapcsolatos fejlesztéseket. További útmutatókkal és módszertani füzetekkel látjuk el a pedagógusokat. Hasonlóan fontosnak tartjuk azt is, hogy már az általános iskolákban elkezdődhessen a szakmai érdeklődésű tanulók „felkészítése” a szakmatanulásra. Egy ilyen célú támogató program lehetővé tenné – sok egyéb mellett – azt is, hogy a tanulóknak a tanulással összefüggő alapvető hiányosságai a középfokra lépést megelőző „utolsó pillanatokban” csökkenthetővé vagy felszámolhatóvá váljanak.

16. ÁBRA: A tájékoztatókon részt vevő pedagógusok száma műveltségterületenként (fő)



Forrás: Online regisztráció, OFI

A szakiskolai közismereti program – amint az várható volt – már a kipróbálás időszakában is heves (bár nem mindig szakszerű) vitákat váltott ki. Sok esetben a vitatkozó felek nem a probléma lényegi elemeire koncentráltak, hanem azokra az elemekre, amelyek a közismereti program egészét tekintve inkább „másod, sőt harmadlagos” kérdéseknek tekinthetők. Ilyen volt például az osztályozásról és a dolgozatok íratásáról kirobbant vita,⁴³ ami éppen a lényegi kérdéseket nem érintette.

A szakiskolai program minden eleme, így

- a pedagógusok módszertani kultúrájának a megújítása,
- a tananyag tartalmi korszerűsítése,
- és mindezzel összefüggésben a szakiskolai tanulók iskolai teljesítményének jelentős növelése

az igazi tétje a fejlesztésnek.

Ezeknek a törekvéseknek a sikertelensége nemcsak a jövő szakmunkás-nemzedékek szakmatudásának a minőségét veszélyezteti, de – éppen a szóban forgó tanulók szocioökonómiai helyzete miatt – kedvezőtlenül befolyásolhatja a társadalmi felzárkóz(tat)ás folyamatát, és ellehetetleníti a társadalmi kohézió megszilárdítására irányuló törekvéseket.

⁴³ Lásd erről: Csókás Adrienn: Nem lesz dolgozat és feleltetés a szakiskolákban. In *Magyar Nemzet*, 2012. szeptember 19., és Heti egy-egy óra matek és magyar a szakiskolákban. In *Metropol*, 2012. szeptember 20.