

OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET
KUTATÁS KÖZBEN

AZ INTEGRÁCIÓ ÉRDEKÉBEN

A Második Esély című Equal-program keretében
készült tanulmányok

No. 282

RESEARCH PAPERS

Hungarian Institute for Educational
Research and Development

Az integráció érdekében

Tanulmányok a Második Esély című
Equal-program keretében



OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET
BUDAPEST, 2008

KUTATÁS KÖZBEN 282

SOROZATSZERKESZTŐ: TOMASZ Gábor

Lektorálta: Fehérvári Anikó

© Szerzők, 2008

© Györgyi Zoltán (szerk.) 2008

© Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, 2008

Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet

HU ISSN 1588-3094

ISBN 978-963-682-626-0

Felelős kiadó: az Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet főigazgatója

Műszaki szerkesztő: Híves Tamás

Terjedelem: 7 A/5 ív

Nyomda: Érdi Rózsa Nyomda

Tartalom

| | |
|---|-----|
| Bevezetés..... | 5 |
| TÖRÖK BALÁZS | |
| A tanulási életút támogatásának lehetőségei..... | 7 |
| GYÖRGYI ZOLTÁN | |
| Az alacsony képzettségűek felzárkózásának lehetőségei a munkaerőpiac elvárásai tükrében | 35 |
| NAGY MÁRIA | |
| Második esély típusú képzés és a tanári kompetenciák | 63 |
| MÁRTONFI GYÖRGY | |
| Alternatív szakiskolai program és oktatásszervezés a szakiskolában jelenleg ellátatlanok számára | 84 |
| Javaslatok | 105 |
| Summary..... | 112 |

Bevezetés

A hátrányos helyzet, az iskolai kudarc, a munkaerő-piaci és ezzel a társadalmi integráció hiánya régóta aktuális téma. Sokat foglalkoznak vele mind a kutatók, mind a szakpolitikusok. Az okok, összefüggések sok eleme feltárt, átfogó megoldás mindezideig nem valósult meg. Hogy miért nem, annak rengeteg oka van, de a téma kutatását nemcsak az átfogó megoldás hiánya indokolja, hanem az is, hogy a téma örök: egyrészt mindig vannak leszakadók, akiknek a problémáival foglalkozni kell, másrészt a társadalom, az oktatás, a gazdaság folytonos mozgásban van, így a leszakadók társadalmi integrálását célzó megoldásoknak is változniuk kell.

A Második Esély című, 2005 és 2008 között megvalósított Equal-projekt arra vállalkozott, hogy három magyarországi oktatási intézményben¹ olyan programokat valósítson meg, amelyek eltérő módszerekkel igyekeznek megakadályozni a hátrányos helyzetű fiatalok perifériára sodródását. Két szakképző iskolában a szakiskolások lemorzsolódását célzó megoldásokat kerestek a program résztvevői, a harmadikban pedig a korábban már kudarcot vallott, szakképzésből lemorzsolódott fiatalok számára biztosítottak szakképző programot. E programokat kutatók és tanárképző szakemberek kísérték figyelemmel, s együttműködve a három oktatási intézmény pedagógusaival különböző kutatásokat végeztek az iskolák településén, illetve a részt vevő tanárok, tanulók s ez utóbbiak családja körében.

A kutatások során készült tanulmányokból közlünk most négyet. A tanulmányok eltérő időpontokban egymástól függetlenül születtek, különböző kutatók eltérő és előre nem egyeztetett kérdésfelvetésein alapulnak. Az, hogy témájuk, mondandójuk ennek ellenére sok esetben harmonizál, azt jelzi, hogy a témakört különböző szempontokból közelítő kutatók mind a problémák gyökerét, mind a megoldásokat közel hasonlóan látják. A tanulmányok közlésével elsősorban az a célunk, hogy rámutassunk, a mai kor körülményei között is vannak olyan támpontok, amelyekre lehet építeni, s vannak olyan megoldások, amelyek mentén lényegesen előre lehet lépni az iskolai lemorzsolódás és a későbbi perifériára sodródás mértékének csökkentésében.

Török Balázs tanulmánya a családból hozott, a tanulást, a szocializációt befolyásoló értékeket és problémákat elemzi, s ezek alapján foglalja össze az általa fontosnak látott tennivalókat. Kimondatlanul is jelzi, hogy sok, a hátrányos helyzetűek köré sorolt fiatal esetében is vannak pozitív családi minták.

¹ A jászapáti Ipari, Mezőgazdasági, Kereskedelmi és Vendéglátó-ipari Szakközépiskola (IKVISZI), a zalaegerszegi Első Magyar-dán Termelőiskola (továbbiakban: Termelőiskola), valamint a tamási Vályi Péter Szakképző Iskola

Olyan minták, amelyeket az iskola vagy észre sem vesz, vagy ha észre is veszi őket, nem épít rájuk. Mint ahogy arra a motivációs erőre sem, amely a társas kapcsolatokban rejlik. Tapasztalatai alapján a szerző megfogalmaz néhány olyan praktikus javaslatot is, amelyek hozzájárulhatnak a tanulók iskolai beilleszkedéséhez, javíthatják a tanuló–tanár viszonyt.

A következő tanulmány (*Györgyi Zoltán*) néhány kistérségben készített interjúk alapján jut arra a következtetésre, hogy a felnőttképző intézményrendszer – legalábbis a jelenlegi működési és érdekeltségi viszonyok között – nem felel meg annak a célnak, hogy az iskolából kimaradók számára alternatív lehetőséget biztosítson a felzárkózásra. Ez a rendszer nem kellőképpen rugalmas ahhoz, hogy a kimaradók számára valódi esélyeket biztosítson. Még akkor sem, ha a hátránnyal élők hosszabb-rövidebb időre bekerülnek, s netán szakmához is jutnak. A rövid távú érdekek alapján működő intézmények legfeljebb a leszakadók „elitje” számára képesek hosszú távra megalapozni a munkaerő-piaci integrációt. Az okok persze nem csak a képzési rendszer hiányosságaira vezethetők vissza, hanem a munkaerőpiac működési mechanizmusára is.

Nagy Mária tanulmánya a hátrányos helyzetű tanulók képzésével foglalkozó tanári kompetenciák szükségességével, ezek meglétével és hiányával foglalkozik egy nemzetközi kutatás tapasztalatai alapján. Rámutat egyebek között arra, hogy a Második Esély és az ahhoz hasonló programok milyen előrelépést jelenthetnek a tanárok gondolkodásának formálásában, szakmai kompetenciáinak azonosításában. A tanulmány felhívja a figyelmet arra is, hogy egy ilyen program a megfelelő továbbképzések nélkül nem lehet teljes. A kompetenciák vagy azok hiányának felismerése még nem jelent megoldást. Ebben a tanárképzésnek, a tanártovábbképzésnek kell nagyobb szerepet kapnia.

Mártonfi György egy alternatív szakiskolai program alapjait vázolja fel tanulmányában. Egy olyan programét, amely figyelembe véve a hátrányos helyzetű fiatalok lemorzsolódásának iskolai okait alkalmas lehet arra, hogy ezeket a fiatalokat iskolában tartsa, s olyan tudással, kompetenciákkal felvértezve engedje el az iskolarendszertől, vagy küldje a szakképzésbe, amelyekkel hosszabb távon is megállják a helyüket. Nem csak a munkaerőpiacon, hanem a munkaerő-piaci elvárásokhoz igazodó későbbi tanulmányaik során is.

E tanulmányok summázatát jelentik azok az átfogó javaslatok, amelyeket 2008 tavaszán fogalmaztunk meg, s amelyet egy szakpolitikai fórum keretén belül megvitatva tökéletesítettünk. Ez a dokumentum tartalmazza azokat az elemeket, amelyek megvalósítandónak, s – nagyobb költségfordítás nélkül – megvalósíthatónak tartunk annak érdekében, hogy előrelépés történjen a tárgyalt területen. A Javaslatokat a *Szakoktatás* című lap 2008/6. száma már megjelentette, de – mint szorosan a témához tartozót – a tanulmányok után e helyütt mi is közöljük.

Török Balázs

A tanulási életút támogatásának lehetőségei

Az oktatási intézményrendszer történelmileg kialakult szerepe, hogy a tudásátadás révén a tanulásra és a rendszeres munkavégzésre szocializálja a felnövekvő generációkat. Az elmúlt évtizedek társadalmi változásai azonban sajátosan ellentmondásos helyzetet teremtettek. Az iskolák egyfelől veszítettek jelentőségükből, hiszen megváltozott világunkban kevésbé számítanak a tudás egyedüli forrásának, kevésbé tölthetik be a „világra nyíló ablak” szerepét a diákok számára. Másfelől az iskolák szerepe sok vonatkozásban megnövekedett. A csonka családok, a szegénység révén veszélyeztetett otthonok, a szocializáció terén kevésbé eredményes családok számának gyarapodása miatt az iskoláknak a korábbiaknál intenzívebb szerepet kellene vállalniuk tanulóik szocializációjában. A két eltérő irányú folyamat paradox helyzetbe kényszeríti az iskolákat vagy legalábbis az iskolák egy részét. A tudásátadás hagyományos szerepe mentén gyengülő „tekintéllyel” kell a korábbiaknál intenzívebb szocializációs szerepet ellátniuk. E paradox helyzet különösen azokban az intézményekben érezteti hatását, melyek az alacsony iskolai teljesítményt nyújtó tanulók egyfajta „gyűjtőhelyévé” válnak.

A gazdaság teljesítőképességét, a humán erőforrások minőségét és ennek révén a tanulás fontosságát előtérbe helyező közpolitikák az alacsony iskolai teljesítményt nyújtókat, a lemorzsolódókat, a szakképzetlenekeket kiemelten támogatandó célcsoportokként jelölik meg. Ennek megfelelően a szakképzetlenség arányának csökkentésére irányuló erőfeszítések egyik eleme azoknak az iskoláknak a támogatása, melyekben magas arányban vannak jelen az alulszocializáltságra visszavezethetően alacsony iskolai teljesítményt nyújtók. A támogatások eredményeként jó néhány olyan iskola létezik, amely a hagyományos oktatási eszközrendszerét azzal a céllal bővíti, hogy eredményessé váljon a hátrányos helyzetű, más iskolákból kimaradt tanulók fogadásában és szakmához juttatásában. A tanulmányban ismertetett kutatás két úgynevezett második esély iskola hátrányos tanulóira vonatkozóan gyűjtött adatokat. A kutatás alaphipotézise volt, hogy az egyes tanulók hátrányos helyzetének értelmezése szempontjából fontos a tanulók élettörténetének, családi szocializációjának retrospektív megismerése. Feltevésünk szerint, ha a hátrányos helyzetet előidéző tényezők meghatározhatók, célzottabbá, így eredményesebbé tehető az iskola részéről nyújtott tanulási és szocializációs támogatás.

A kutatási eredmények elemző ismertetése után a tanulmány zárófejezetében elvi javaslatokat fogalmazunk meg a hátrányos helyzetűek támogatásának további differenciálásához, bővítéséhez. Összegző általánosításként

már most megállapíthatjuk, hogy a fejlesztések fő irányát a személyes – személyre szabott – szolgáltatások bővítéséhez kapcsolódóan véltük megtalálni. A pedagógusok, szülők és tanulók közötti társas interakciók fontosságát hangsúlyozzuk a diákok tanulásra, munkára szocializálásában. Megközelítési módunkból adódóan az egyének szerepét felértékeljük. Feltevésünk szerint az egyén – a tanuló – döntései, kreativitása, mindennapos tevékenységei révén aktívan alakítja saját szocializációját, meghatározóan fontos, gyakran önállóan cselekvő része annak. Ha nagyobb teret kívánunk biztosítani az egyén – a tanuló – számára az iskolai szocializációs folyamatban, figyelembe kell vennünk családi hátterét és azon keresztül személyes tanulási élettörténetét.

A társas interakció fontosságát előtérbe helyező megközelítésünkől adódóan pontatlannak tartjuk azokat a megközelítési módokat, melyek a hátrányok kérdéskörét tárgyalva egyoldalúan az iskola felelősségét hangsúlyozzák, figyelmen kívül hagyva a család és a tanuló egyéni felelősségét. A tanköteles életkor határán túl aligha lehet tanítani valakit, aki ezt nem akarja. Lehetséges tehát kimaradás, lemorzsolódás, szegregálódás nagyon is egyéni életvezetési döntések eredményeként is, ahogyan természetesen lehetséges kimaradás, lemorzsolódás és szegregáció az iskolák működési módja következtében is. Megítélésünk szerint a jelenleg érvényesülő hazai érvrendszerek az egyének, a családok és bizonyos társadalmi hatások jelentőségét alulértékelik, miközben a világnézetileg – így morálisan is – semleges oktatási intézmények lehetőségeit felülértékelik a tanulási szocializációt illetően. A jelenség hátterében nyilvánvaló politikai természetű értékválasztások is meghúzódnak. A szavazatmaximalizálásra törekvő politikaformálók kockázatosnak érzik a szülőket a gyermekük iránti felelősségre, kötelezettségekre figyelmeztetni. Egyszerűbb – és látványosabb – az oktatási rendszer megreformálását célul tűzni.

Az egyén, a tanuló felelősségének figyelembevétele és hangsúlyozása mellett érvényesnek tartjuk Bourdieu megállapítását, miszerint az iskola a legjobb igyekezetei ellenére is kényszerűen részt vesz a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésében. Nem vitatjuk tehát az intézmények felelősségét, sőt kutatásunkkal éppen azokat a pedagógiai, oktatásszervezési megoldásokat kívánjuk támogatni, melyek révén az iskola a lehetőségek szerint leginkább mérsékli a hátrányos helyzet következményeit. Mint említettük, a kutatási eredmények alapján elvi javaslatokat fogalmazunk meg a hátrányos helyzetűek támogatásának további differenciálásához és bővítéséhez.

A Második Esély című programban részt vevő két iskolában (Jászapáti és Zalaegerszeg) húsz, illetve huszonegy tanuló családjában interjút készítettünk.² Az interjúkészítők a szülőket lakóhelyükön keresték fel, így valamelyest megismerhetővé vált a tanulók családjának életvilága, kulturális közege. Az

² Az interjú adatfelvétel konceptualizálását és irányítását Györgyi Zoltán végezte.

interjúk készítése alkalmával jellemző volt, hogy a szülők kezdeti bizalmatlansága hamar feloldódott, így szívesen és nyitottan beszéltek gyermekükről.

Családi szocializáció

A szülők iskolázottsága

A vizsgálati eredmények azt mutatták, hogy a tanulók meglehetősen eltérő összetételű és méretű családokban élnek. Volt olyan tanuló, aki egyedül lakott egyik szülőjével, de akadt olyan család is, ahol tizennégyen éltek egy fedél alatt. A családokra egyébként a hazai viszonyok között magasnak számító gyerekszám volt jellemző (3-4 vagy még több testvér családonként).

A szülők iskolai végzettsége tekintetében vegyes képet mutatott a vizsgálati minta. Jócskán akadtak olyanok, akik a nyolc általános iskolai osztálynál alacsonyabb végzettséggel rendelkeztek. A mintába került szülők többsége befejezte az általános iskolát, majd közülük néhányan – sokszor évek múltán – valamilyen szakképesítéssel egészítették azt ki. Legkevesebben azok voltak, akik szakközépiskolát vagy gimnáziumot végeztek. Ők gyakran későbbi életük során átképzéssel, továbbképzéssel igyekeztek munkapiaci pozícióikat javítani. Ennek megfelelően találtunk olyan szülőt is, aki az adatfelvétel idején már többféle szakmai végzettséggel is rendelkezett. Felsőfokú végzettségű szülővel azonban nem találkoztunk az interjúalanyok, illetve azok házastársai, élettársai körében.

A szülők iskolázottságát összevetve jelenlegi munkakörükkel azt találtuk, hogy többségük nem az eredetileg tanult szakmájában helyezkedett el. Ennek ellenére volt így, hogy a szülők munkába állása még az 1989-es gazdasági szerkezetváltás előtti időszakra esett. A szakképzettség megszerzése tehát már a szülők esetében sem járt együtt olyan mértékű céltudatossággal, hogy tanult szakmájukat akárcsak kipróbálták, elkezdték volna. Valószínűsíthető, hogy a szülők annak idején magukra is érvényesnek tekintették azt az interjúkban sokat hangoztatott elvet, miszerint „mindegy hogy mit végez az ember, csak legyen valamilyen papírja.”

A szülők egy részére jellemző volt, hogy korán abbahagyták az iskolát, képzést. Egyesek azért, mert nem voltak képesek teljesíteni az iskolai elvárásokat, de voltak olyanok is, akik más okokból – például adódó munkalehetőség vagy családalapítás miatt – szakították meg tanulmányaikat. Többen később megbánták az iskola korai abbahagyását, ezért felnőttként igyekeztek tanulási, képzési lehetőséget találni maguknak. Értékítéletükre jellemző volt, hogy gyerekeik tanulását fontosnak tartották, szerették volna, ha azok okulnak a szülői tapasztalatokból. Úgy látjuk, hogy a szülők egy része saját isko-

lázásának történetéből adódóan kevésbé képes gyermeke irányában magától értetődő elvárásként érvényesíteni az iskolai sikerességet.

Az iskolázottabb szülők esetében azonban megfigyelhető volt, hogy gyermekükkel szemben is magasabb elvárásokat fogalmaztak meg iskolai teljesítményeik vonatkozásában.

A családi miliő

A felkeresett családok többsége a tanulók állandó lakóhelye is, bár néhány esetben a fiatal valamely rokonnál lakik a bejárás megkönnyítése érdekében. A lakóház, a telek rendezettsége áttételesen utalt az ott élők életvitelére, morális állapotára. Az interjúkészítők vegyes képpel találkoztak. Akadtak drámaian elhanyagolt életterek és a „tisztá udvar, rendes ház” benyomását keltő porták is.

„Az interjú helyszíne „lerobbant állapotú. Elhanyagolt és piszkos vályogházban. – A házban döngölt padló, elképesztő kosz, ételmaradékok, rengeteg légy, nehezen elviselhető szagok.” (3. interjú, Jászapáti környéke)

„Jó állapotú, régi parasztházban. Három kis szoba és egy konyha van. Gondozott a kis kert.” (4. interjú, Jászapáti környéke)

A kiegyensúlyozott személyiségfejlődés szempontjából elsősorban azoknak a személyes (humán) hatásoknak van szerepe, melyek a családon belül alakító hatást gyakorolnak felnövő gyerekekre. Az interjúk azt bizonyították, hogy a családi szocializáció elégtelen színvonala számos tanuló esetében idézett elő az iskolai teljesítmények, a társadalmi beilleszkedés vonatkozásában kedvezőtlen hatásokat. Akadt olyan tanuló is, aki a családi összetartozás hiányától szenvedve, „családegyesítő” szerep felvállalására kényszerült.

„... a D.-nek nagyon fontos volt az apja. Volt már úgy, hogy különváltak régebben a lányomtól. És akkor a D. könyörögte vissza az apját. Addig kérlette az anyját, hogy fogadja vissza... aztán meg később a D. mondta, hogy kár volt visszafogadni. ... nemigen dolgozott, viszont ivott. ...” (5. interjú, Jászapáti környéke)

A családi élettér abból a szempontból is fontos, hogy mennyiben biztosít megfelelően nyugodt környezetet a mindennapi tanuláshoz. Néhány családban egyértelmű jele volt annak, hogy e szükségletet érzékelik, és igyekeztek figyelembe venni.

A család megélhetése és meghatározó családi események

A vizsgált családok közül néhány esetében megélhetési gondok is meghatározták a tanulási lehetőségeket. Az egykeresős vagy az alacsony jövedelmű családokban láthatóan nincs mód a hosszabb távú tervezésre, többnyire máról holnapra biztosított a megélhetés. Ennek a ténynek szerepe van abban, hogy a tanulók alkalmi különmunkával igyekeznek saját jövedelemre szert tenni. Bár az interjúk nem képviselnek reprezentatív mintát, összességében mégis megfigyelhető volt, hogy a járszági területen élők rosszabb anyagi viszonyokról számoltak be, mint a dunántúliak.

A tanulók családjának történetét megismerve felszínre bukkant néhány olyan esemény, amely jelentős befolyással volt a szülő – és azon keresztül a tanuló – személyes sorsának alakulására is.

A tanulók élettörténetéről szóló beszámolókból relatíve gyakori eseményként jelent meg az apa halála, ami néhány esetben tragikus módon következett be. A váratlan tragikus halál – öngyilkosság, autóbaleset – a tanulmányi előmenetelt is befolyásoló hatással volt az érintett gyerekekre.

Esetenként az interjúkból olyan múltbéli családi esemény volt megismerhető, mely a szülők állítása szerint gyermekük számára komoly érzelmi megrázkódtatással járt. (Ilyen volt a szülők válása; az apa elköltözése; a házassági hűség látványos feladása; az apa szerencsejáték-vesztése; incesztus kísérlet stb.) Az esetek egy részében itt is megfigyelhettük, hogy az érzelmi állapotot érintő változások kihatással voltak az iskolai teljesítményekre, előmenetelre is.

Néhány tanuló oly módon reagált a család felől őt érő „negatív” hatásokra (olykor megrázkódtatásokra), hogy elidegenedett a családjától, ami csökkenti a család egyébként pozitívnak tekinthető szocializációs hatásait is. Ezek a tanulók láthatóan korábban és radikálisabban elfordultak saját családjaitól, mint azok a kortársaik, akik „kamaszkori” lázadásaik keretében tették ezt.

„Én nem dohányzom már, most már hat éve, de a fiam akkor kezdte, ötödikbe. És itthol most már lop is, meg amit ér, mindent ellop.” (34. interjú, Zalaegerszeg környéke)

Ha egyes interjúalanyok nem is számoltak be kedvezőtlen vagy rendkívülinek mondható múltbéli eseményekről, abból még nem következtethetünk arra, hogy a családi miliő megfelelő lett volna a gyerekek fejlődéséhez:

„Az apja abszolút nem foglalkozik velem! Nem is foglalkozott velem sose az apja. Se nem fenyegette, semmi sohase. Szóval tényleg, mint ahogy tán nem is volna.” (5. interjú, Jászapáti környéke)

Családi események, a nevelés gyakorlata

A közös családi programokra vonatkozó kérdésre több helyen is munka jellegű tevékenységeket említettek a megkérdezettek. Néhány család esetében az otthonon kívüli közös családi programok szervezésének gátja, hogy állattartással foglalkoznak, és az állatok gondozását ideiglenesen sem tudnák másvalakire bízni. A kedvezőbb helyzetben élők nyaralást, rokonlátogatást és egy-két esetben belföldi utazást, kirándulást idéztek fel mint közös családi programokat. Valamennyi családban arról számoltak be, hogy az utóbbi néhány évben jelentősen ritkultak a közös családi programok, amit elsősorban a gyerek felnőtté válásával indokoltak, de volt, aki az utazási költségek tetemes emelkedését és a szállásdíjak kifizethetlenségét hozta fel érvként, vagy arra hivatkozott, hogy a munkája mellett nem lenne ideje programokat szervezni. A közös családi programok ritkulása azt jelzi, hogy a tanulók szabadidő-gazdálkodása elsősorban egyéni döntésük függvénye. A tanulók számára kialakítandó támogatási szolgáltatás szempontjából megfontolandó a fiatalok érdeklődéséhez illeszkedő szabadidős programok szervezése.

A játékkal töltött kora gyerekkori évek fontos életszakaszt jelentenek a szocializáció szempontjából. Ebben az időszakban a gyermek szerepjátékokban fogalmazza meg, mely társadalmi szerepek tűnnek számára vonzóknak. A megkérdezett szülők láthatóan örömmel idézték fel gyermekük egykori játékaikat, ám a többnyire rájuk jellemző „realizmussal” értékelték azokat. Nem tulajdonítottak különösebb jelentőséget a gyerekek esetleg megfogalmazódó terveinek, sok esetben a cél eléréséhez vezető út nehézségét jelezték.

A szülők elbeszélésében felidézett gyerekkori tevékenységek közül a leggyakrabban a mozgásos játékok kerültek említésre. Több gyerek esetében is jelezték, hogy kimeríthetetlenek voltak focizásban, biciklizésben.

A szülők közül sokan említették, hogy gyermeküknek jó kezűgyessége volt, hogy kiskorukban sokat szereltek, barkácsoltak. Akadtak azonban olyanok, akikre szüleik azért panaszkodtak, mert szerelésvágyból mindent szétszedtek és elrontottak. Megfigyelhető volt, hogy a gyerekkori aktivitásoknak a szülők nem minden esetben tudtak megfelelő irányt szabni, így a gyerek aktivitása sok esetben nem találkozhatott a család tetszésével.

A szülők egy másik csoportja csendesebb, passzívabb gyerekekre utaló emlékképeket idézett fel. Ezek a gyerekek jellemzően több időt töltöttek el egyedül játszva, például asztal melletti rajzolgatással vagy tévézéssel, mint aktívabb társaik.

A szülők (nagyszülők) nevelési gyakorlatában találtunk néhány olyan tényezőt, amely feltételezésünk szerint befolyásolja a gyerek iskolai előmenetelét. Az egyik családban a nagyszülők saját ideálképüknek megfelelően „sietteték” unokájuk felnőtté válását. Cigaretta adtak ajándékba neki, emellett zsebpénz biztosításával sietteték a fogyasztói magatartás kialakulását és rögződését – olykor a szülők akarata ellenére is. Egy másik családban hason-

lőképpen egyfajta elvárások nélküli „szeretet” nyilvánult meg, ami feltételezésünk szerint közvetetten hathatott a tanuló későbbi iskolai beilleszkedésére.

Több családban megfigyelt sajátosság, hogy a kamasz fiút „irányíthatatlannak”, befolyásolhatatlannak tekintik a szülők. Ennek, mint később bemutatjuk, jelentős hatása van a kamaszkorban meghozott továbbtanulási döntésekre vonatkozóan.

„A tévét nagyon szereti, az biztos. Van, hogy reggelig nézi. És úgy kel fel, és megy iskolába. ... Fiú gyerek, hát most mit csináljak vele. Ha ő úgy gondolná, akkor is azt csinálná, amit ő jónak lát.” (7. interjú, Jászapáti környéke)

A tanulók helyzete eltérő annak függvényében, hogy a családjuk mekkora szabadságfokot biztosít számukra. A tapasztalat szerint a tanulók többsége maga határozhatja meg szabadidejének felhasználását, amelybe akár az otthonon kívül éjszakázás is beletartozik. A jellemző képtől eltérő néhány kivétel azonban itt is akadt, ahol például a szülő nem engedélyezte az éjszakai kimaradást.

Testi, lelki egészségi állapot

A szülők állításai alapján azt találtuk, hogy a tanulók közel fele rendelkezett valamilyen egészségi problémával. A leggyakrabban említett egészségi probléma az asztma volt. Ezen kívül előfordultak még olyan egészségi hátrányok, mint a rendellenes orrmandula, lenőtt nyelv, halláskárosodás, lágyéksérv, fizikális gyengeség, agyvérzés, visszatérő arcüreggyulladás. Szerzett egészségkárosodásként fordult elő látáskárosodás, lábtörés. Fontos szerepet játszottak a pszichikus jellegű betegségek, vagy azok a fizikális betegségek, melyeknek életvezetést meghatározó pszichikus mintázata van. Ilyenek voltak a rendszeres ájulással járó betegség, a tömegiszony, az ismétlődő sokkos állapotok, az epilepszia, a beszédhiba, a diszlexia, a depresszió, a pszichés terhelésből adódó átmeneti gyógyszer (nyugtató) függőség, az értelmi fogyatékos, valamint a kóros túlsúlyosság. A kutatásban feltárt adatok azt jelzik, hogy az iskoláztatásban hátrányos helyzetű tanulók körében jelentős számban vannak olyanok, akiknek egészségi állapota kedvezőtlen, ami jelentős mértékben befolyásolja pszichikai állapotukat, teherbíró képességüket.

A tanulók egészségi állapotával közvetett összefüggésbe hozható a mozgásszegény életforma terjedése. Noha a tanulók többsége gyerekkorában szerette a mozgásos játékokat, sportot, mostani életszakaszukban csak kevesen sportolnak, mozognak rendszeresen.

A szülők néhány esetben gyerekük pszichikai egészségének csökkentségére vagy zavarára utaló eseményekről számoltak be: váratlan dührohamok; öngyilkossági kísérlet; ha szigorúak vele, sírva fakad; fokozódó agresszivitás;

fiatal tanárnőknek nekiment, „leköpködté őket, lekurvázta őket”. Úgy látjuk, hogy tanulók abnormális viselkedése többek között a személyes gondoskodás iránti igény kifejeződéseként is értelmezhető.

Tanulás

A családi szocializáció fontos eleme a tanulási teljesítményelvárás. Jellemzőnek, hogy az iskolával, iskolai teljesítményekkel kapcsolatos otthoni elvárások a tanuló életkorával, iskolai előmenetelével párhuzamosan változnak. A múlt-ra vonatkozó kérdések alapján kiderült, hogy az otthoni tanulás, a házi feladat ellenőrzésének gyakorlata többnyire az általános iskola alsó tagozatára és esetenként a felső tagozat elejére volt jellemző. Az ezt követő időszakban csökkent vagy akár meg is szűnt az iskolai teljesítmények vonatkozásában érvényesülő szülői kontroll, így – ha kellett – a szülői oldalról nem sok támogatást várhatott a tanulással kapcsolatos teljesítményelvárásokat megfogalmazó iskola. Jellemző volt, hogy a szülők által kamaszkorként megjelölt életszakasz után a gyermekeik egyre inkább önállóan döntenek tanulási ügyekben, ami a szülői teljesítményelvárások érvényre jutására is hatással van.

A kutatási eredmények felhívták a figyelmet arra, hogy középiskolás korú gyerekek tanulási és más iskolai teljesítményeinek befolyásolásában a szülők lehetőségei korlátozottak. A középiskolás korú gyerekeik önállósága jól megmutatkozik a továbbtanulási döntések kimunkálásában is. A szülők szerepe általában csupán annyi, hogy információkat szolgáltatnak, ajánlanak bizonyos iskolákat, vagy hogy elkísérik gyerekeiket az első intézménylátogatásra.

A családban megvalósuló tanulási szocializáció azonban nem csupán az explicit módon képviselt teljesítmény-elvárásokon múlik. A maguktól értetődő családi szokások, a családi műveltség jellege, a kulturális fogyasztási szokások, az iskolázás presztízse mind-mind olyan tényező, amely rejtetten fejti ki hatását.

„Ezt a tanulást, nem tudom. Inkább úgy belenevelődött, hogy az egy kötelező dolog. Nem mondanám azt sem, hogy igen, azt sem, hogy nem. Magától értetődő dolog, hogy tovább kell menni tanulni”. (17. interjú, Jászapáti környéke)

Ahol azonban a családi szocializáció kevésbé hangolt a mindennapos tanulásra, ott jellemző panaszként hangzott el:

„Mindig azt mondták a tanárok, ... nem az eszével van a baj, hanem azzal, hogy nem képes leülni és megtanulni. Tehát nem szeret tanulni, leginkább ezzel volt baj. Szóval ez volt a probléma, mindenbe otthon volt, csak az, hogy most leülök és tanulok, az neki nem ment.” (41. interjú, Zalaegerszeg környéke)

Tanulás vagy munka

A szülők döntő többségének gondolkodásában a formális tanulás értékrendileg a munka alternatívájaként került meghatározásra. A „tanulás vagy munka” gondolati sémával kapcsolatosan megjegyzendő, hogy néhány roma család esetében nemcsak a keresőtevékenység, hanem az otthoni munkavégzés is az iskola alternatívájának számít. Az általános iskolás korú tanuló igénybevétele a házimunkában időnként a tanulás rovására is ment. Ugyancsak a roma családokra volt jellemző, hogy természetesnek tekintették, így kritikátlanul elfogadták kamasz gyerekeik szükséglet-rendszerének átalakulását. Megértő módon interpretálták, ha kamasz gyerekük egyre kevesebb tanulóval és egyre több szórakozással – szabadidős tevékenységgel – tölti idejét.

A kutatás felhívta a figyelmet arra, hogy aszinkronitás mutatható ki a jogilag, a kulturálisan és a családi normák szerint érvényesülő felnőtté válás időpontjai között. Jogi értelemben a felnőtté válás 18 éves korban következik be. (A tanulási életpálya szerint a felnőtté válás az iskola/iskolák befejezésére tehető.) A családi normák szerint az önállóvá válás 14-16 éves korra, esetenként még korábbi időpontokra tehető. A vizsgált családok gyerekei ekkortól lényegében egyéni döntéshozatali joggal rendelkeznek a tanulás ügyében. (Sok esetben egyéni időfelhasználásukat is családi kontrolltól mentesen alakíthatják.) Az önállóodási szakaszban a család befolyásoló ereje áttételesen, látenszen, a korábbi családi szocializációs fázisok eredményeként érvényesülhet.

A szülők döntő többsége fontosnak tartja gyermeke tanulását, ezért vállalja a továbbtanulásból adódó nehézségeket, költségeket, még akkor is, ha egyébként szerény anyagi körülmények között él. Fontosnak tartják, hogy ha csak lehetséges, gyerekeiket többre vigye náluk. Találtunk olyan kedvezőtlen anyagi helyzetben lévő családot, ahol nagy jelentősége volt annak, hogy alkalmi munkák révén a tanuló némi plusz keresetre tehetett szert.

Az általános iskola

Az interjúk során a szülők felidéztek gyermekeik általános iskolai időszakát, tanulóval kapcsolatos első élményeit. A beszámolóik szerint több olyan tanuló is volt, aki az általános iskolai eredmények alapján eredményesnek számított. A szülők másik része arról számolt be, hogy gyermeküknek egy vagy több tárgyból már az általános iskolában is nehézségei voltak. (A leggyakrabban említett tárgyak: matematika, fizika, kémia és idegen nyelv.) Akik megtehetették, azok közül sokan gyerekeiket különóra járatták.

A tanulmányi nehézségek okaira kérdezve a szülők esetenként az iskolát, a pedagógusok tanítási módszereit hibáztatták: ha a tanár nem magyarázza

el elég jól a tananyagot, nem minden tanuló érti meg az elmondottakat. Az iskola és a pedagógusok irányában megfogalmazott kritika azonban inkább kivételnek számított, mint jellemzőnek. Sokkal több olyan megállapítás hangzott el, melyben a szülő saját gyermeke hibáira utalt.

A tanulók általános iskolába járása fontos életszakasz a tanulásra szocializálás szempontjából. Ha a tanuló jól érzi magát az iskolában, harmonikusabban fejlődhetnek testi és szellemi képességei. Noha ebben a tekintetben az általános iskolát a tanulók egy része zavartalan, békés időszaknak élte meg, később mégis problémák jelentkeztek.

A tanulók egy másik részének már az általános iskola is nehézséget jelentett. A szülők tanúsága szerint ezek a gyerekek kedvetlenül vettek részt az iskolázásban, és gyakorta problémákkal küzdöttek.

A tanulmányi nehézségekre a szülők, családok többféle módon reagáltak. Néhány gyerek fizetett korrepetálásra járt, esetenként saját általános iskolai tanárához. Első hallásra ez talán furcsának tűnik, és számos ellenvetés tehető e gyakorlat ellen, azonban a szülők egyértelmű elégedettsége valamelyest igazolja a kialakult szokásokat.

A korrepetálás mellett a szülők igyekeztek otthoni együtt tanulással javítani gyermekük iskolai teljesítményeit. Az együtt tanulás azonban nem lehetett minden esetben problémamentes, már csak a szülők iskolai végzettségéből adódóan sem.

Szerencsés esetben a családon belüli – otthoni tanulás – az idősebb testvérektől kapott segítséget is magában foglalta.

A családok többségében – kulturális okokra visszavezethetően – a szülők családon belül kialakított munkamegosztása szerint az anyára maradt az iskolával, tanulóval kapcsolatos ügyek intézése. Ez is szerepet játszhat abban, hogy az édesanya iskolai végzettsége egyre inkább meghatározó szerepű az egyéni mobilitás szempontjából.

A gyerek tanulmányi előmenetelének nyomon követése nem minden családban volt biztosított. Akadt olyan tanuló, akinek a szülője az interjú készítése során „értesült” arról, hogy gyermeke annak idején az általános iskolában két tárgyból is megbukott.

A továbbtanulási döntés

Általános jelenség volt, hogy a továbbtanulási döntést a szülők tudatosan gyermekeikre bízzák, azt érdemben nem kívánják befolyásolni.

A vizsgált családok egy részében a tanulásról alkotott felfogás közel állt a felnőtteket általában jellemző tanulási koncepcióhoz: a tanulásnak valamilyen hasznosulnia kell, annak valamilyen értelemben „befektetés” jellege van. A szülők úgy látják, a tanulásnak leginkább akkor van értelme, ha hasznosítható tudást és szakmai előmenetelt eredményez. Elbeszéléseikből kitént, hogy az őket jellemző utilitarista tanulásfelfogás gyermekeik gondolko-

dására is hatott. A „felnőtteken” megnyilatkozó diákok állítása szerint a tanulás konkrét szakmaszerzési céljaik vannak, ezért elutasítják a számukra öncélúnak tűnő, „haszontalan” tanulást.

Más szülők ugyanakkor arról számoltak be, hogy gyermekük nem lát maga előtt konkrét célokat, távlatokat, talán éppen ezért tanul tovább. Megítélésük szerint gyermekük azt reméli, hogy a tanulás hosszú éveit kiderül, voltaképpen mi is szeretne lenni.

A szülők pontosan látták, hogy gyerekük tanulása/tanítottása révén nem elővételezhető annak későbbi foglalkoztatása, nem biztosítható szakmai sikeressége. Mivel nem kínálhatnak gyerekeik számára világos jövőképet, ezért a végzettség általában vett értékét vallják. Valamilyen papírt (végzettséget) meg kell szerezni ahhoz, hogy az ember elindulhasson és később boldogulni tudjon az életben. Valószínűsíthető, hogy gyermekeik továbbtanulásának irányát azért sem befolyásolják erőteljesen, mert érzik, ők maguk sem képesek „biztos tippet” adni arra vonatkozóan, mit érdemes tanulni, milyen szakmát érdemes választani. A szülők számára tehát elfogadottá vált, hogy a szakmaszerzésért folytatott tanulás sok esetben csak közvetetten hasznosul. Gyermekek tanulását néhányan azért is támogatják, mert más utat nemigen látnak arra, hogy kedvezőbb helyzetbe kerüljön, mint amilyenben ők vannak.

A szülők többsége előnyösnek tartotta gyermeke számára a tanulás lehetőségét. Akadt azonban olyan interjúalany is, aki helytelen gyakorlatnak látta az iskola szociális szerepének, „gyermekvédelmi intézmény” jellegének további erősödését. Az iskola a „társadalom jóindulatát” közvetíti, melyet iskolaként csak úgy tehet meg, hogy az iskolai követelményeket egyre inkább a tanulókhöz igazítja. Csökken a szerepe a hagyományos gyakorlatnak, mely még a tanulókat készítette arra, hogy tanulási teljesítményeik révén az iskolai követelményekhez alkalmazkodjanak. A folyamat eredménye, hogy az iskola eredendő feladatát – a tanítást – csak részlegesen, egyre romló színvonalon képes teljesíteni.³

[Régen] „tehát nem cicáztak vele, kész, nem kell... Így volt régen, de hát itten próbálja az iskola megtartani ezeket a gyerekeket. Iskolának a jóindulata, a társadalomnak a jóindulata, az, hogy egyáltalán ne vesszenek el, tehát hogy ők azért csak járjanak iskolába, csak járjanak. Semmi értelme nincs, hogy az iskolába járjon.” (12. interjú, Jászapáti környéke)

Megjegyzendő, hogy nem csupán maga az iskolázás értelmezhető egyes szülők számára társadalmi gondoskodásként, hanem az iskolázás révén elérhető anyagi természetű szociális támogatás is fontos egyesek számára. Mivel gyermeke tanulása bizonyos mértékben a szülő számára anyagilag is

³ Feltéve, hogy az iskola ugyanazt tekinti oktatási, tanítási, nevelési feladatának, mint korábban.

kedvező, ez családon belül ható – közvetett – motivációt jelent a tanuló számára tanulmányai további folytatására.

A továbbtanulás olyan fiatalok számára is indokoltnak tűnt, akik szereztek már valamilyen szakképesítést, elhelyezkedni azonban nem tudtak vele. Képtelenség, hogy a „szakmahlomlás” hátterében nemcsak a megszerzett szakmától, a munkába állástól való idegenkedés állhat, hanem a tényleges elhelyezkedési lehetőségek hiánya miatti pályamódosítási kényszer is.

Érdekes idézni azokat a szülői megnyilatkozásokat, melyek a „túlnyújtott” szakmunkásképzésre panaszkodva voltaképpen az oktatási rendszert érintően fogalmaztak meg kritikákat. Megítélésük szerint, akik dolgozni szeretnének, azok számára kedvezőtlen a szakképzés hosszúsága.

„Ötéves most már a szakmunkás[képzés]. Azért mondom, hogy ekkora hülyeséget még a világon nem láttam még. Alig tanulnak, alig van tantárgyuk. Felesleges, hogy öt évig kínozzák a gyereket. Nem keres, nem dolgozik. 24 éves koráig jár iskolába. Főleg egy olyan gyerek, aki dolgozni szeretne.” (17. interjú, Jászapáti környéke)

A szakmaválasztás kérdése kapcsán a szülők a rendelkezésükre álló információik alapján igyekeznek olyan szakmákat javasolni gyermekeiknek, melyekben meglátásuk szerint könnyen el tudnak helyezkedni.⁴ Jellemzőnek találtuk, hogy sok szülő nem rendelkezik megfelelően pontos és részletes információkkal gyerekeik továbbtanulási, iskolaválasztási döntésének támogatásához.

A továbbtanulási döntést befolyásoló tényezők egyike a gyerek affinitása valamely tevékenységhez. Gyakori, hogy valamely a családban megismerhető vagy akár otthon is gyakorolt tevékenység szakmásként megfelelőjét választják továbbtanulási, képzési irányul.

A döntés idején mérlegelés tárgyát képezi az is, hogy mekkora anyagi áldozat lenne szükséges a szakma önálló gyakorlásához – legalábbis ha ahhoz egyéb szükséges feltételek rendelkezésre állnának.

A szülők szemében – főként azoknál, akik maguk is rendelkeztek középfokú végzettséggel – magas presztízse volt a gimnáziumi érettséginek. Ha csak tehették, gyermeküket igyekeztek annak megszerzésére ösztönözni.

A kedvezőtlen iskolai eredményeket produkáló tanulók esetében bizonyos értelemben kényszerpályáról beszélhetünk. Továbbtanulásra olyan intézmények fogadják őket, melyek a gyengébben tanuló, problémás gyerekek gyűjtőhelyeként működnek, ezért az átlagtól eltérő sajátos miliővel és morállal jellemezhetők.

A nem megfelelő mértékben önálló, kevésbé ambiciózus gyerekek esetében megfigyelhető volt, hogy előszeretettel követik társaik továbbtanulási irá-

⁴ A szülők ajánlásai nem vonják kétségbe a tanuló teljes mértékű önállóságát a szakmaválasztási döntés meghozatalában.

nyát, de találtunk adatokat arra vonatkozóan is, hogy valaki kifejezetten kerülte az általa „nem kedvelt” osztálytársainak továbbtanulási irányát. Célja az volt, hogy a továbbtanulással járó intézményváltás révén megszakadjon kapcsolata a számára terhes osztály- vagy iskolatársaival. A jelenség egyértelműen utal arra, hogy egyes iskolák diáktársadalmában a „gyengék” számára nagyon kedvezőtlen hatalmi viszonyok alakultak ki. Az utóbbi időszakban sajtónyilvánosságot kapott esetek, melyek a tettleges tanulói agresszivitásra utalnak, az általunk vizsgált tanulói szubkultúrákban is megjelentek.

„Az én fiam mehetett volna oda is, nem Jászapátira. Nem is az, hogy közelebb van, hanem az összes felsőszentgyörgyi cigány, akik itt piszkálták, mind oda jelentkezett.” (20. interjú, Jászapáti környéke)

Úgy találtuk, hogy a kevésbé önálló, ambiciózus tanulók továbbtanulási döntése jó néhány „megalkuvást” tartalmaz. A tanulók közül volt olyan, aki azzal utasította el jelentkezését a számára egyébként kívánatos iskolába, hogy az túlságosan „messze” van, azaz a tanulónak szokatlan, idegen – nagyvárosi – miliőben kellett volna tájékozódnia.

A továbbtanulást különösen sok esetben befolyásolta az a tény, hogy a tanuló által választott képzés nem indult, mert nem gyűlt össze megfelelő számú jelentkező. A tapasztalat azt mutatja, hogy az iskolák – melyek maguk is sajátos kényszerhelyzetben működnek – kihasználják a tanulók szakmaválasztási döntésének „ingatag” jellegét, és a tanulót – olykor önkényesen – átteszik más szakirányú képzésre. A szülői visszajelzések szerint a váratlan átiratkozás más szakmára elsősorban azokat az ambiciózusabb tanulókat kedvetlenülíti el, akik céltudatosan választottak szakirányt az iskolába jelentkezéskor.

Az interjúkban említésre került néhány ritkán érvényesülő, a továbbtanulást mégis befolyásoló további tényező is. Anyagi megfontolás vezette azt a szülőt, aki oda íratta gyermekét továbbtanulásra, ahova bátyja is járt, így ugyanis nem kellett tankönyveket vásárolni a gyereknek. Egy epilepsziás tanulónak az egészségügyi kockázatok miatt kellett választott továbbtanulási céljairól lemondania.

Megjegyezzük, hogy a tanulásra vonatkozó szülői elvárások akkor lehetnek valóban erősek, ha a szülő maga is vallja a tanulás értékességét, hasznosságát. Bizonyos társadalmi tapasztalataik következtében azonban a szülők egy részének korántsem egyértelmű, hogy a tanulás hasznos, hogy annak révén valóban lehetséges a boldogulás, a társadalmi felemelkedés.

„Olyanok járnak Mercedesszel, meg olyanoknak van hatalmas házuk, akiknek nincs szakmájuk, nyolc iskolájuk van. Még azt se mondhatom, hogy azért tanulj, mert jól fogsz megélni.” (4. interjú, Jászapáti környéke)

Egyes diákok szülei úgy látták, hogy gyermekük tanulástörténetében volt valamilyen „töréspont”: aki kezdetben szeretett iskolába járni, egy idő után

valamiért csalódottá vált, elkedvetlenedett. Jellemző okként említették a tanulócsoporthoz tartozásának megváltozását vagy a tanárváltást.

Néhány szülő esetben megfigyelhető volt, hogy a gyermeke iskolázásában adódó problémák kezelésének módja az iskolaváltás volt. (Általános iskolában többnyire a szülők döntése, hogy gyermeküket mely intézménybe íratták.) Az iskolaváltással végződő esetek egy része tanulmányi kudarcokkal és nem a pedagógus személyével való elégedetlenséggel függött össze.

A túlzott gyakorisággal iskolát váltó tanulók esetében feltételezhető, hogy az intézményváltás a problémák „háritásának” egyik eszköze. Esetükben megfigyelhető volt, hogy szüleik az elkezdett iskola végigvitelére ösztönözték őket.

Akadttanuló, aki az iskolában érvényre jutó szubkulturális csoportot tartotta a maga számára „elviselhetetlennek”, ezért váltott iskolát. A szülő szerint az iskolaváltás egyfajta pszichikai felszabadulást hozott számára.

„Hát, mert ők [cigány tanulók] voltak a császárok. Ők a janik ebben az iskolába. Aztán hazajött egyszer iskolatáska nélkül. Mondom, gyere bemegyünk, kikérjük a táskádat is innét, meg megmondjuk, hogy adják ki a bizonyítványt. Megyünk Berénybe. Át is irattam.” (20. interjú, Jászapáti környéke)

Az iskolaváltás az esetek nagy részében valamilyen fegyelmi ügygel függött össze. Gyakori, hogy a tanuló valamilyen oknál fogva elhanyagolja az iskolába járást, majd végleg kimarad. Mivel a családok többségében az iskolai ügyek a tanuló szuverén döntési tartományába tartoznak, a szülők nem, vagy alig szólnak bele az események alakulásába. Megfigyelhető volt ugyanakkor, hogy az új iskolába átlépéskor a szülők támogató attitűdje nagy segítséget jelent a tanulónak, hogy elviselje az iskolaváltással járó nehézségeket.

Az iskolaváltások mögött természetesen akadtak olyan gyakorlatias okok is, mint az új lakóhelyre költözés, az utazási idő lefaragása vagy egyszerűen az, hogy egy másik szakmaterület vonzóvá válik a tanuló számára.

A szülő és az iskola kommunikációja

A szülők nagyon hasznosnak tartják a közvetlen, szoros és azonnali kommunikációt az iskolák részéről, még akkor is, ha időnként a kommunikáció megformáltsága némi kívánnivalót hagy maga után. (A pedagógus esetenként hibáztatni kénytelen a szülőt, amiért nem hozott valamit időben az iskola tudomására.) A szülők rendkívül nagyra értékelik, hogy a pedagógusok bármikor megszólíthatók telefonon, felkereshetők személyesen, illetve hogy a tanárok kérés nélkül is rendszeresen közlik a tanuló iskolai életét bemutató ténye-

ket. Tapasztalatok szerint az információáramlás sűrűsége önmagában is erősíti a család és az iskola kapcsolatát.

Mint minden kommunikációs helyzetben, az iskola és szülő közötti kommunikációban is adódnak félreértések. A tapasztalatok szerint az esetlegesen adódó problémák nyílt és megfelelően rugalmas kommunikációval kezelhetők. A szülők és az iskolák közötti kommunikációs problémák egyik sajátos oka, hogy az iskola és szülő eltérően értékeli a gyerek tanulmányi teljesítményét. A konfliktusok jellegzetes esete, amikor a szülő úgy érzi, hogy az iskola nem követel eleget. Ennek jele, hogy gyermeke túlságosan könnyen érhet el jó eredményt. Természetesen kommunikációs problémát jelent az is, ha az iskola rosszabbra minősíti a tanuló teljesítményét, mint amit a szülő vár, gyermeke és más tanulók tudása alapján feltételez.

A szülőknek – mint azt a korábbiakban láttuk – csekély lehetősége van gyermekeik továbbtanulási irányának befolyásolására, a tanulásra ösztönzéssel azonban többnyire nem hagynak fel. Ennek megfelelően, ha gyerekük a tanulás mellett döntött, igyekeznek szándékaiban megerősíteni, támogatni. A saját teljesítőképességében kevésbé bízó gyerek esetében különösen fontos a szülő biztatása.

A családi összetartozás-tudat mélységét jól mutatja, hogy egyes családokban éppen azok szorgalmazzák leginkább a problémás gyerek tanulását, akik maguk kudarcot vallottak az iskolázásban. Morális álláspontjuk szerint, ha „már nekem nem sikerült, neki legalább sikerüljön”.

A szülők egy része nyomon követi gyermekének tanulmányi teljesítményeit, de a tapasztalatok szerint ennek „részletessége” családonként eltérő.

Fontos jelenségnek tekinthető, hogy gyermekeik és az iskola között kialakult tanulmányi vagy fegyelmi konfliktusok esetén a szülők nem állnak minden kritika nélkül gyermekeik pártjára. Igyekeznek saját normáik alapján megítélni a helyzetet, még akkor is, ha gyermekükről van szó. Ritkán, de előfordult, hogy a szülő és az iskola eltérő közösségi normákat várt el a fiattól, és ez okozott konfliktust a gyerek–iskola–szülő kapcsolatokban.

Párkapcsolati önállósodás

A kamaszkorú gyerekek önállóságának kérdésköre kapcsán utaltunk arra a kulturális jelenségre, hogy az általunk vizsgált családokban a gyereket körülbelül 14 éves koruktól egyre több tekintetben „felnőttként” kezelik. Ehhez hasonló jelenség érhető tetten a fiatalok párkapcsolati önállósodása vonatkozásában is. Megfigyelhető, hogy egy-egy párkapcsolat szorosra fűződését – adott esetben a korai házasságot – olyan tényként kezelik a szülők, amelyhez viszonyítva másodlagos a tanulmányi előmenetel, az iskolai végzettség megszerzése. Ahogyan az egyre inkább felnőtt számba menő fiatalnak önálló döntési joga van a tanulásra, ahhoz hasonlóan van joga párkapcsolatok létesíté-

sére, sőt bizonyos családokban a házasságra vagy az élettársi kapcsolatra is. (Ez az értékrend és gyakorlat egyes szülők élettörténetében is megmutatkozott.)

Munka

Az interjúk tanúsága szerint a tanulók többféle élethelyzetben találkoznak a munka világával. Az elemzéshez a munkavégzés négyféle változatát különítettük el, mivel ezek lényegesen különböznek a munkavégzés motivációja, szervezettsége szempontjából. A leginkább általánosnak (1) az otthoni munkavégzés bizonyult, mellette kisebb jelentőséggel megtalálható volt (2) a barátok, ismerősök körében végzett munka. Ezen túlmenően (3) a szakmai gyakorlatokon végzett munkát találtuk jelentősnek, valamint (4) a pénzért végzett – többnyire illegális – alkalmi munkát. A következőkben a szülők véleményei alapján áttekintjük a tanulók tapasztalatait a négy említett munkaszituációban.

Otthoni munkavégzés

A családon belüli szerepvállalás tekintetében eltérő tapasztalatokról számoltak be a szülők. A vizsgált mintában azok a tanulók voltak többségben, akik feladatteljesítés, otthoni munkavégzés révén elismerést váltottak ki szüleikből. Az interjúk teljes körének áttekintése alapján a tanulók által végzett következő otthoni tevékenységek jelentek meg:

- családtagok gondozása:
gyerekefelügyelet; testvér orvoshoz vitele; testvérek óvodába, iskolába vitele;
- konyhai munka:
főzés saját célra; főzés a családnak (pl. krumplipucolás, panírozás); mosogatás; befőzés
- házimunka:
napi bevásárlás; nagybevásárlás; takarítás saját célra; takarítás a családra; felmosás; rendrakás; varrás; mosás; tüzelő begyűjtése; fafűrészelés; tüzelőhasogatás;
- kerti munka:
öntözés; fűnyírás; kertgondozás; földművelés (ásás, kapálás); kaszálás; kukoricatörés;
- háztáji gazdálkodás:
állatok etetése, gondozása;
- karbantartás:
kerékpár javítás; motorfűrész karbantartás;

- alkotó tevékenységek:
kerti bútorok építése; barkácsolás; garázsépítés; ólépítés; pajtakészítés;
- egyéb:
sírgondozás.

A családon belüli munkavégzés általánosnak mondható, mértékét és intenzitását tekintve azonban jelentős különbség tapasztalható az egyes tanulóknál. Vannak olyanok, akik érdemi részt vállalnak a családi életvitel munkaterheiből, a diákok kisebb része nem vagy csupán elenyésző mértékben vesz részt az otthoni munkavégzésben.

Az otthoni munkák egy része bizonyos fokú szakértelmet igényel. Az interjúk azt mutatják, hogy az otthoni (baráti) munkavégzés keretében a tanulók fontos készségeket szereznek meg hozzáértő családtagjaiktól, barátaiktól, ismerőseiktől. Az otthoni munkavégzés tehát bizonyos értelemben tanulási folyamatként is értékelhető (informális tanulás). (Korábban említettük, hogy az otthoni munkavégzés egyes tanulóknál a pályaválasztási döntésre is hatással van.)

Egyes tanulóknál – jellemzően roma családokban – azt tapasztaltuk, hogy az otthoni munkavégzés alkalmanként az iskolázás „alternatívájaként” jelent meg. Érthető, ha ezekből a családokból a formális tanulást kevésbé értékelő diákok kerültek az iskolákba.

„Szeretett iskolába járni. Mer’ mikor itthon marasztaltam, akkor is ment volna. Mer’ nekem segítség kellett, mer’ lássák, hogy milyen vagyok.” (3. interjú, Jászapáti környéke)

Az otthoni munkavégzés jelentősége és intenzitása jól mutatta néhány diák vonzódását a fizikai munka jellegű tevékenységekhez. Ezek a tanulók a manuális tevékenységek irányában kimutatható érdeklődéssel rendelkeztek, míg idegenkedtek a pusztán értelmi tevékenységektől. Adataink szerint a kognitív készségeket fejlesztő tevékenységekben jelentős szerepe van (lehet) a számítógépnek, ugyanis a legtöbb tanuló valamilyen mértékben otthoni számítógép-használó.

Az otthoni munkavégzés a tanulók számára tapasztalat- és sikerszerzési lehetőség is. Érdekességként megemlítendő, hogy egyetlen család gyakorlatában az otthoni munkavégzés pénzért történt.

Munkavégzés barátoknál, ismerősöknél

A barátoknál, ismerősöknél végzett munka többnyire a viszonyosság elvén alapszik. Az interjúk tanúsága szerint eltérő a tanulók gyakorlata abból a

szempontból, hogy mennyire gyakran és intenzíven támogatják barátaikat, ismerőseiket munkavégzéssel. Az interjúk szerint ennek a munkavégzési formának is jelentős szerepe van az egyéni kompetenciák fejlődésében.

Szakmai gyakorlatokon végzett munka

A szülői beszámolók sok esetben arra utaltak, hogy a diákok sokkal inkább érdeklődőek, motiváltak a gyakorlatias tanulási lehetőségek alkalmával, mint az elméleti – főként a tisztán elméleti – tanulási alkalmakkor.

A szakmai gyakorlaton nyújtott teljesítmény esetenként a későbbi munkahely megszerzésében is segítséget jelent, így egyfajta átmenetet a munka világa felé. Ez is hozzájárul ahhoz, hogy a szakmai gyakorlaton nyújtott teljesítmény a szülők szemében növeli az iskola és a tanuló presztízsét.

„gyakorlaton is nagyon jó munkákat csinál, hozott haza ... csinált egy kisszékét, de azt is olyan gyönyörűen, megvan rajta minden. Akkor ilyen hangfaltartót, ilyen virágtartó polcot, gyönyörűen...” (10. interjú, Jászapáti környéke)

A szakmai gyakorlatokon folyó oktatás többnyire valós munkaszituációkhoz köthető, ezért a tanulás szervezeti keretei lényegesen eltérnek a tantermi oktatásban megszokottól. Nagyobb szerepe van a fegyelemnek, mert a gyakorlatokon a balesetek kockázata is nagyobb. A beszámolók szerint egyes tanulók nehezen alkalmazkodnak a gyakorlatokon elvárt normákhoz, munkafegyelemhez.

A szakmai gyakorlatokon végzett munka nem minden esetben teszi lehetővé a megfelelő gyakorlati felkészülést a szakmai fogásokat lassabban elsajátító diákok számára. Számukra extra gyakorlási lehetőségre van szükség ahhoz, hogy, szakmai gyakorlatukat bővítve, esélyessé váljanak a szakvizsga letételére. (Volt olyan szülő, aki a szakmai gyakorlólhely megszerzését is nehézségnek látta.)

Anyagi haszonnal járó alkalmi munka

Mivel a vizsgálatban érintett tanulóknak életkoruk és teljesítőképességük révén reális esélyeik vannak pénzkeresetre, és szüleik láthatóan fontosnak tartják gyermekeik keresőmunkáját, érthető, hogy néhányan kedvezőtlen véleményekkel vannak arról, hogy a teljes értékű munkavégzés életkori feltételekhez kötött, illetve, hogy a szakmai képzés „elnyújtottsága” hátráltatja a munkába lépést.

Az interjúk tanúsága szerint a szülők egy része érdekelt abban, hogy gyermeke valamilyen alkalmi munka révén korán munkatapasztalatot szerezzen, mielőbb idomuljon a munkahelyi elvárásokhoz. A munkafegyelem megszokása, betartása a szülők szerint nem magától értetődően alakul ki, szükséges hozzá olyan átmeneti időszak, amikor a munkaterhelés fokozatos.

Mint korábbiakban láthattuk, a családok többségének értékrendjében a tanulás mint a munkavégzés alternatívája jelenik meg. Ebből következik, hogy az iskolába járást időlegesen abbahagyó tanulót a szülők igyekeznek bevonni a munkájukba („aki nem tanul, az dolgozzék”).

A fizetett alkalmi munka – ha ténylegesen átvezet a munka világába – a tanulási célok ideiglenes vagy végleges feladásával is járhat. A tanulás (továbbtanulás) megghiúsulása sok esetben annak eredménye, hogy a fiatal munkatársai marasztalják alkalmi munkahelyén, lebeszélük az iskoláról.

A tanulók saját jövedelemhez juthatnak az alkalmi munkák révén, mivel a szülők többségének álláspontja szerint a gyerek munkavégzéséből eredő haszon a gyereket illeti meg. A kutatási adatok alapján úgy látjuk, hogy ennek a ténynek nagy jelentősége van a jövedelemszerzésben erősen érdekelt tanulók esetében. Számukra a fizetéssel járó munkavégzés a tanulás valódi alternatívájaként jelenik meg. A jövedelemszerzésben erősen érdekelt tanulók – főként, akik iskolai kudarcoktól is frusztráltak – könnyen hoznak olyan döntést, hogy az iskolát elhagyva átlépnek a munka világába. A tanulás elutasítása sok esetben még akkor is bekövetkezhet, ha egyébként világosan látják, hogy szakképzettség híján egyelőre csak kedvezőtlen munkaterületek és munkaformák érhetők el számukra.

A tanulás korai feladásának megelőzésére olyan módon kínálkozhat alkalom, hogy a szakképző intézmény a szakmai gyakorlatok révén vonzó munkaalkalmakat teremtsen, illetve ha a szakmai gyakorlatok révén a jövedelemszerzés újabb lehetőségeit kínálja fel.

A szülők egy része arról számolt be, hogy gyermekük igyekszik mielőbb elvégezni iskoláját, hogy aztán önálló munkavállalóként dolgozhasson. A szülők másik része által elmondottak viszont arra utalnak, hogy a munkavégzéssel járó tapasztalatok a fiatalok egy részénél azt eredményezik, hogy új meg új tanulási lehetőségek után néznek. Esetükben nem annyira a magas teljesítményszükséglet vezérlőelve érvényesül, mint inkább annak reménye, hogy a tanulás ideje alatt, majd azt követően elérhetők a könnyebb, kevesebb fizikai megterheléssel járó munkák is. A szülők beszámolója alapján feltételezzük, hogy egyes „szakmahalmozó” tanulók mentalitása mögött a kisebb erőfeszítéssel végezhető munkák keresésének motívuma húzódik meg.

Néhány esetben az interjúk beszélgetésén maguk a tanulók is részt vettek. Szavaikból kitűnt, meglehetősen bizonytalanok abban az értelemben, hogy egyaránt foglalkoztatja őket a munkába állás és a tanulás folytatása.

A család munkára szocializáló szerepét vizsgálva azt találtuk, hogy a szülők egyöntetűen jobbnak vélik a bejelentett állandó munkahelyet az alkalmi munkánál. Akár kevesebb bér ellenére is inkább a biztos – bejelentett – állást választanák.

Gyerekeikre vonatkozó állításaikból azonban kiderült, hogy azok munkavégzése sok esetben illegális keretek között folyik. Ennek hátterében nemcsak az áll, hogy mint környezetükben a legtöbb ember, ők is hajlanak az ügyeskedésre, hanem az is, hogy életkorukból és mentalitásukból adódóan nem kívánnak hosszabb távra elköteleződni.

Továbbtanulás és karrierkilátások

A szülők szempontjából a gyermekük középfokú tanulásának legfőbb célja a megfelelő munka megszerzése. Általános élettapasztalatuk és reményeik szerint a szakmai végzettség megszerzése gyermekük számára kedvező munkalehetőség elérését eredményezheti, noha egyeseknek akadnak ezzel ellentétes tapasztalataik is.

”Itt, Jászapátin nem azt nézik, hogy mi teszek le az asztalra, hanem a bőrszín miatt nem lehet elhelyezkedni” (10. interjú, Jászapáti környéke)

A tanulási célok, irányultságok feltárásához és megerősítéséhez kedvező lehetőségeket kínál a családtagokkal folytatott kommunikáció. A tanulók először többnyire családi környezetben fogalmazzák meg a jövőre vonatkozó – gyakran bizonytalan és változékony – terveiket. Egyes családokban a szülők tanácsot adnak gyermeküknek, hiszen ismerik annak irányultságát, kedvteléseit, hobbijait. Ráadásul a szülők bizonyos értelemben „kívülről” látják a fiatalt, és mivel bizonyos élettapasztalattal is rendelkeznek, segítséget nyújthatnak az egyénre jellemző fontosabb tehetségek, kompetenciák azonosításában vagy a tanulással kapcsolatos kockázati tényezők, lehetséges kudarcok felmérésében.

Figyelembe kell venni azonban, hogy a tanuló személyiségétől függően a szülők nem minden esetben tekinthetők meghatározóan fontos információforrásnak. A tanulók egy része zárkózott szülei irányában, ami csökkenti a szülők informáltságát még az olyan fontos kérdésekben is, hogy milyen továbbtanulási szándékokat latolgat gyerekük. Más esetben a szülők figyelme nem volt kellően intenzív ahhoz, hogy világosan lássák, milyen szándékok is vezérlik gyermekeiket, illetve mivel ők maguk kevésbé érdeklődtek gyerekük továbbtanulása iránt, így nem gyűjtöttek olyan információkat, amelyekkel alkalomadtán segíthették volna gyerekük döntését. (Természetesen akadtak olyan tanulók is, akiknek az adatfelvétel idején nem voltak egyéni elképzeléseik arról, hogy mik szeretnének lenni.)

A szülők döntő többsége figyelemmel kíséri gyermeke tanulási életútját, és rendelkezik legalább részleges információkkal a tanulás utáni helyi elhelyezkedési esélyekről. Mivel a szülők tapasztalatból tudják, hogy a szakmai végzettség és az elhelyezkedési esély nem áll szoros kapcsolatban egymás-

sal, ezért kérdésünkre olyan munkalehetőségeket is felsoroltak, melyek nem kapcsolódtak a tanuló szakmájához. Az interjúkban említett munkalehetőségek a következők voltak:

- mezőgazdasági munkák (pl. tehenészetben végzett munka), biztonsági őr, elektronikai alkatrészgyártásban végzett betanított munka; asztalos; festő; kőműves; vendéglátós; esztergályos; lakatos; cipész;
- előnyös készségeknek tekintették: autózvezetés (megszerzett jogosítvány); számítógépes ismeretek.

A továbblépési lehetőségekre vonatkozó kérdésünkre a szülők egy része azt jelezte, hogy vállalkozóként lát tényleges előrelépési lehetőséget. Ez a vélemény a tanulók körében is megjelent. A vállalkozóvá válás vonatkozásában megfogalmazódó nehézségek a megfelelő szakmai tapasztalatok megszerzése és a működéshez szükséges eszközpark felállítása volt. Érdekes, hogy nem történt említés azokról a pszichikai tulajdonságokról, társas képességekről, amelyek egy sikeres vállalkozás működtetéséhez szükségesek.

A tanulók közül néhányan számíthatnak szüleik, családjuk aktív segítségére, beleértve az anyagi támogatást is, ha el kívánnak helyezkedni, vagy önállóan – vállalkozóként – munkát akarnak vállalni.

A továbblépési lehetőségek vonatkozásában a szülők nyíltan feltárták, hogy a sikerhez némi ügyeskedés is szükséges.

A beszélgetőpartnerek között akadt olyan szülő is, akinek egyáltalán nem volt elképzelése arról, hogy környezetében milyen munkalehetőséget lehetne szerezni. Ő arra számított, hogy az iskola gondoskodik gyermeke képzés utáni foglalkoztatásáról.

Fontos jelenség, hogy egyes szülők az iskola elvégzése, a szakképzettség megszerzése után is fontosnak tartják a tanulást. Szavaikban az egész életen át tartó tanulás gyakorlatias, hétköznapi megfogalmazására ismerhetünk rá. Más megszólalók azonban éppen ellenkezőleg a tanulás korlátozott hasznosulása mellett érveltek.

Motiváció

Pszichológiai kutatások igazolták, hogy a motivációval rendelkező diákok tanulása és munkavégzése eredményesebb. A kutatás keretében készült interjúkat abból a szempontból is elemeztük, hogy a diákok tanulása mögött milyen jellegű motivációs tényezők húzódnak meg. (Tanuláson nemcsak az iskolai tanulási aktivitást értjük, hanem az azon kívül eső – nem formális és informális – tanulást is.) Többek számára fogalmazódott meg tanulási célként a jogosítvány megszerzése. Akadtak néhányan, akik családjuk részéről számíthatnak valamiféle anyagi jutalmazásra, ha az iskolában sikeresen teljesítenek. A szülők pontosan érzékelték, ha valamely pedagógus eredményesnek

bizonyult az általa tanított tantárgy megszerettetésében. Néhány tanuló esetében fontos szerepe volt a tanári elismerésnek, dicséretnek. A szülők több olyan esetről is beszámoltak, amikor a tanulók valamely feladat iránt az átlagnál lényegesen nagyobb érdeklődést tanúsítottak, ezért azt gondosan, a tőlük telhető legmagasabb színvonalon oldották meg. Ilyenkor a tanulót nem ritkán a pedagógusoktól várható dicséret, jutalmazás motiválta. Motiváló hatásúnak bizonyult még a szülőktől érkező elismerés is, különösen ott, ahol a szülő többféle szakmával is rendelkezett.

A motiváció kérdésköre kapcsán meg kell említenünk, hogy több szülő állítása szerint gyermeke iskolai bukása a későbbiekben erős demotiváló hatással volt a gyerekekre. A bukás mint kudarcélmény tovább csökkentette a gyerekek tanulási kedvét.⁵

Hasonlóan kedvezőtlen hatásúnak bizonyult, ha a pedagógus és a tanuló közötti kapcsolat valamilyen oknál fogva megromlott. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy ennek hátterében nem ritkán az áll, hogy a középfokú iskola és annak pedagógusa olyan elvárásokat kényszerül támasztani a tanuló irányában, melyekhez az nem szokott hozzá korábbi iskolai szocializációja során. Ilyen esetben a pedagógus legjobb szándékai ellenére sem képes minden esetben harmonikus kapcsolat kialakítani a tanulóval.

A szülőktől utalást kaptunk arra vonatkozóan, hogy teljesítménymérések idején gyerekeiket erős „vizsgadrukk” jellemzi. Pszichológiai kutatásokból ismert, hogy a stressz lehet kedvező az egyéni teljesítmények alakulása szempontjából, de bizonyos körülmények között kedvezőtlen hatással van a személyes teljesítményre. A vizsgarutinnal nem vagy csak alig rendelkező tanulók számára szervezett vizsgák esetén ezért különösen nagy szerepe van a pedagógus részéről megnyilvánuló támogatásnak.

Egyes szülők beszámolóira is utaltak, hogy a sikeresen teljesített vizsga váratlanul jelentősen növelte gyermekük motivációját.

A szülők állítása szerint mind a párkapcsolatoknak, mind a barátságoknak jelentős befolyása van a tanulmányi teljesítményekre. Értesültünk olyan esetekről, amikor a párkapcsolat/barátság pozitív hatást gyakorolt a fiatal tanulási moráljára, és természetesen hírt kaptunk olyan esetekről is, amikor a párkapcsolat/barátság eltérítette őt a tanulástól.

Mint korábban a családi szocializáció kapcsán jeleztük, egyes családokban a párkapcsolatok szorosra fűződése a szülők szemében indokolttá teszi gyermekük részéről a tanulás elhanyagolását vagy akár felfüggesztését is. (Ilyen példákat egyébként a szülők iskolázásának történetét vizsgálva is találtunk.)

⁵ A szülői észrevétel alapján azonban nem eldönthető, hogy az iskolák milyen tanulói teljesítményre reagáltak buktatással. Tudjuk, hogy vannak szülők és tanulók, akik részéről már az iskolában való megjelenés is tanulásnak számít.

Szubkultúrák, devianciák

A tanulók élettörténetének áttekintése több ponton is utalt arra, hogy tanulmányi előmenetelükre hatással voltak ifjúsági szubkultúrák, illetve az azokban esetlegesen megjelenő deviáns viselkedési formák. (Az ifjúsági szubkultúrák meglehetősen sokfélék. Figyelembevételük azért fontos, mert a szubkultúrához tartozó tanulók értékrendjét ezek ismerete nélkül csak korlátozottan érthetjük meg.) A tanulók egy része szoros kapcsolatot tart fenn olyan csoportokkal, melyek valamely divatirányzatot, életformát, ideológiát, magatartásmintát követnek. A szülői visszajelzések szerint egyes szubkultúrákhoz tartozó csoportokon belül érvényesülő normák néhány vonatkozásban kifejezetten akadályt jelentettek a tanulásnak.

„[A másik barátnője:] inkább arra húzták, ne menj iskolába, most iszunk, kábítószeresünk.” (34. interjú, Zalaegerszeg környéke)

A szülői elbeszélésekből kiderült továbbá, hogy a csoportok egy része meglehetősen aktívan igyekszik befolyást gyakorolni közvetlen környezetére. Azok a csoportok, melyek uralni kívánják környezetüket, nem riadnak vissza az agresszív viselkedési formák gyakorlásától sem. A szülői beszámolókból kiderült, hogy vannak olyan tanulók, akik valamilyen értelemben „vesztessé” válnak az említett csoportok tagjaival szemben. Egyes fizikailag gyenge, betegségekre hajlamos, félénk tanulók nem tudnak szembeállni az akár erőszakot is alkalmazó társaikkal, ezért bizonyos fokú szorongással – pszichológiai megfélemlítettségben – járnak iskolába. Különösen így van ez, ha valamelyik osztálytársuk tettelesen bántalmazta is őket. Egyes szülői elbeszélésekből úgy tűnt, hogy az agresszív csoportok (galerik) megfélemezése nem lehet csupán az iskolák feladata, ugyanis az atrocitások egy részére az iskola falain kívül – a galeri által ellenőrzött területen – kerül sor. A jelenség fontosságára hívja fel a figyelmet, hogy, mint azt korábban, a továbbtanulási döntések kimunkálása kapcsán jeleztük, a tanulók iskolaválasztásukkal nem csak szakmát választanak, hanem egyidejűleg keresik azt a humán környezetet, amelyet megfelelőnek – biztonságosnak – találnak a maguk számára. A galeribe tartozók szívesen tanulnak tovább ugyanabban az intézményben, míg a galerik „áldozatait” igyekeznek úgy iskolát választani, hogy elkerüljék a találkozást azokkal, akik korábban megfélemlítették őket, hatalmat gyakoroltak felettük.

Időnként a nemek közötti ellentétek, mentalitásbeli különbségek, kulturális eltérések okoztak problémát, különösen akkor, ha a tanulócsoporthoz lényegében egyneműek voltak, és csak egy-két másnemű tanuló járt oda.

A tanulási életút támogatásának lehetőségei

Az Equal-programban részt vevő iskolákban tanuló diákok családjára vonatkozó interjúk vizsgálat célja az volt, hogy feltárja azokat a tényezőket, melyek a tanulók hátrányos helyzetének kialakulásában szerepet játszottak vagy szerepet játszanak. Kutatásunk módszertana szerint a tanulási előmenetelt érintő kockázati tényezők és krízishelyzetek tanulmányozása eszköz az érintett iskolák tanulás-támogatási szolgáltatásának továbbfejlesztéséhez. Elemzésük alapján lehetővé vált olyan felvetések megfogalmazása, melyek hozzájárulhatnak a Zalaegerszegen és Jászapátiban működőképesnek bizonyult intézményi kezdeményezések eredményességének növeléséhez.

A szülőkre, családokra vonatkozó kutatás alapján feltárhatóvá, pontosíthatóvá váltak azok a tényezők, melyek befolyással vannak a tanulók életvitelére, teljesítményeire, tanulási előmenetelére és pályaválasztási döntéseire. A tanulókat befolyásoló hatások egy része a családtól, a baráti körtől függ, így azok kevésbé alakíthatók az oktatási/képzési intézmények szolgáltatásainak bővítésével, átszervezésével. A hatások másik része azonban az oktatási szolgáltatások függvénye, így azok újragondolása, esetleges bővítése hatékony lehet. A kutatásban feltárt adatokra hivatkozva a következőkben olyan felvetéseket fogalmazunk meg, melyek megítélésünk szerint lehetőséget biztosítanak a tanulók életvitelének, tanulási előmenetelének, szakmaválasztási döntéseinek kedvező irányú befolyásolására. A felvetések nem tekinthetők mindenben újszerűnek, sok tekintetben csupán egyes iskolák meglévő gyakorlatát igyekeznek bővíteni. Megfogalmazásuk alapját az adja, hogy a kutatási adatok igazolják: a személyre szabott, célirányosan megtervezett támogatási modellek eredményesek lehetnek a hátrányos helyzetűek tanulásának és szakmaszerzésének sikerre vitele szempontjából.

1. Tanulással/továbbtanulással kapcsolatos döntések kimunkálása
 - A vizsgált családokban a 12-16 éves kortól kezdődően a tanuló lényegében saját maga hozza meg a kapcsolatos döntéseket. Ezeket a szülőkkel többnyire csak egyeztetni, és jellemző, hogy időnként támogatást kér az adminisztratív jellegű ügyek intézéséhez (pl. a szülő kíséretében látogat el a kiválasztott intézménybe informálódni).
 - *Felvetés: a továbbtanulási döntések kimunkálását segítő olyan szolgáltatás kialakítása tűnik ésszerűnek, amely többféle választási lehetőséggel ismerteti meg a tanulót. A szolgáltatás révén a tanuló egyénileg vagy csoportosan felkereshet iskolákat, szakképző intézményeket, gyakorlati képzőhelyeket, hogy a lehető legkonkrétabb képe legyen a választott szakmáról.*

- A tanulók továbbtanulási iránya jelentős mértékben függ társaik, barátaik továbbtanulásától, és kevésbé függ a szülők szándékaitól, szakmájától.
 - *Felvetés: a tanulók számára csoportos konzultációs lehetőséget célszerű biztosítani a pályaválasztási döntés meghozatalakor. A tanácsadásnak nem csak egyénre, hanem csoportra, baráti közösségekre szabottnak kell lennie. Az azonos érdeklődési körűek egymást erősíthetik szakmaválasztásukban.*
 - Egyes tanulók továbbtanulási döntésükkel szabadulni kívánnak az őket megfélemlítő deviáns csoportoktól, ezért mindenképpen más iskolát jelöltek meg továbbtanulási célként, mint a deviáns csoporthoz tartozó osztálytársaik.
 - *Felvetés: az iskolákban a tanulók közötti szolidaritást erősítő és az agresszivitást mérséklő programot szükséges indítani, hogy csökkenthető legyen a deviáns csoportokhoz nem tartozó tanulók kiszolgáltatottsága.*
 - Néhány tanuló szakmaválasztására jellemző gondolkodási séma, hogy a családjukban vagy a közvetlen környezetükben megismert tevékenységeket „szakmásítják”, azaz annak megfelelő szakmát választanak.
 - *Felvetés: rendezvények keretében bővíteni kell a szakmák gyakorlatias megismerésének lehetőségét.*
2. A tanulók között magas arányban találtunk olyanokat, akik fizikai vagy pszichikai egészségkárosodásuk miatt tanulási hátrányba kerültek.
- *Felvetés: A tanulók számára elérhető támogatási rendszer feladatkörét annak megfelelően kell átgondolni, hogy az szerepet kapjon a tanulók egészségi állapotának és pszichikai kondícióinak javításában. A támogatási szolgáltatásnak figyelembe kellene vennie azokat a fizikai és/vagy pszichés rendellenességeket, melyeket a tanulók szégyellnek, ezért többnyire leplezni igyekeznek, illetve azokat, melyeket a tanulók nem ismernek fel, így nem is kezelnek problémaként, betegségként. Mivel a hátrányos helyzetű tanulók pszichikai kondíciói sok esetben rosszabbak az átlagosnál, ezért az iskoláknak célszerű keresni a lehetőséget az egészségügyi és szociális gondoskodás nyújtására, közvetítésére. Az elemzett interjúk ugyanakkor jelzik, hogy az oktatási intézmények jelenleg csak korlátozott mértékben alkalmasak arra, hogy hátrányos helyzetű tanulóik pszichikai szükségleteit előtérbe helyezve szervezzék meg működésüket. Az iskolai szolgáltatások jelzett bővítése nem oldható meg pótlólagos erőforrások bevonása nélkül. A tanulók egészségi állapotfelmérése kapcsán újra és újra megfogalmazódik annak igénye, hogy az egészségkárosodások megelőzése, a pszichikai és fizikális terhelhe-*

tőség javítása váljon az iskola egyik központi célkitűzésévé. A kutatási eredmények alapján megerősíthető, hogy valamivel kedvezőbb azoknak a tanulóknak a helyzete, akik az iskolázás révén is terjedő mozgásszegény életmódot sportolással, munkával vagy egyéb fizikai tevékenységgel ellensúlyozzák.

3. A szülőkre és a tanulók többségére egyaránt jellemző, hogy laza összefüggést látnak a tanulmányok és a későbbi munkavégzés között. Általánosan elterjedt alapelv szerint „mindegy milyen végzettséget szerez a gyerek, csak legyen valamilyen papírja.” A szülők és tanulók ilyen jellegű „nyitottságával” (céltudatosság hiányával) az iskolák esetenként visszaélnak, így bevett gyakorlattá vált, hogy a tanulót arra a képzésre iskolázzák be, ahol éppen hely van. A szülőket és tanulókat csupán arra kérik, hogy értsék meg és fogadják el az iskola számára sem kezelhető kényszerhelyzetet, mely többnyire az egyes képzési irányokra jelentkezők alacsony számából adódik.
 - Felvetés: A tanulástámogatás alapvetően fontos funkciója, hogy világossá tegye a szakmaválasztás valódi tétjeit, hosszú távú befektetés jellegét. Láthatóvá, érzékelhetővé kell tenni a tanulónak, hogy egyáltalában nem mindegy, milyen irányban indul el továbbtanulási döntésével, illetve hogy milyen mértékben engedni magát eltéríteni az általa választott iránytól.
4. A közös családi programok ritkulása azt jelzi, hogy a tanulók szabadidő-gazdálkodása elsősorban egyéni döntésük függvénye. A tanulók nagyobb része rendelkezik ugyan számítógéppel otthonában, ezek egy része azonban használaton kívül elavult eszköz, az iskolában tehát korszerűbb IKT-infrastruktúrához férhet hozzá. Néhány tanuló gyerekkorának megismerésekor kiderült, hogy egyéni elhatározás alapján szervezett keretek között is kipróbált valamely sportot.
 - Felvetés: A tanulók számára célszerű lenne lehetőségeket biztosítani szabadidejük értékes felhasználására.
 - *Szabadidős tevékenységként az iskolai számítógéphasználat biztosítása a hátrányos helyzetű tanulók számára kedvező lehetőséget jelent az informatikai készségeik fejlesztésére.*
 - *Az iskolai sportolás, a testmozgással járó játékok lehetőségei az egészséges életmód irányába terelnék a tanulókat. Megfelelő szakember jelenlétével a sport csoportformáló szerepe is kiaknázható lenne az iskola keretei közt.*
5. A tanulóknál a családi normák és kulturális hagyományok megengedik, hogy 14-16 éves korukban párkapcsolatot létesítsenek és fenntartsanak. A szülők gyerekeik párkapcsolatát és azok ezzel együtt járó foko-

zott önállósodását, a tanulás megszakítását elfogadják, tudomásul veszik.

- *Felvetés:* Előnyös lenne a tanulásszervezés olyan gyakorlatának kialakítása, amely párkapcsolat létesítése esetén – vagy egyéb családi okból – lehetővé tenné a tanulás ideiglenes megszakítását. Hasonlóan a felsőoktatási tanulmányok megszakíthatóságához és folytathatóságához, a szakképzésben is lehetővé kellene tenni az 1-3 évre terjedő halasztást. A halasztás idején a tanuló nincs jogviszonyban az intézménnyel, de az intézmény számon tartja őt és időről időre kommunikációt kezdeményez vele a tanulmányok folytatásának kérdésében. A tanuló esetlegesen elhamarkodott vagy kényszerhelyzetben kialakult döntése ilyen módon korrigálható lenne, hiszen az intézmény nem elküldte, kitette diákját, hanem formalizált keretek között engedélyezte a tanulói jogviszony ideiglenes szüneteltetését. A változtatást megkönnyíti, hogy a képzési rendszer moduláris átalakítása, az elismertetési rendszer bővülése, a kreditálás esetlegesen meglévő intézményi gyakorlata lehetővé tenné a visszalépés gördülékennyé tételét.

6. A vizsgált körben jelentős arányban vannak olyanok, akiknek már korai tanulástörténetében megmutatkozik az idegenkedés a tisztán elméleti ismeretek elsajátításától. A második esély iskoláiban tanító pedagógusok tapasztalatai is igazolták, hogy *„az iskola nem tudta biztosítani a szinkront az elmélet és a gyakorlat között, csak a vizsga időszakában. Ezeknél a tanulóknál az elméleti órák „szárazsága” megnehezíti a tudás elsajátítását. A jövőben jobban kéne becsempészni az elméletet a gyakorlatba.”*

- *Felvetés:* Az elméleti ismeretektől idegenkedő tanulók számára előnyt jelentene a tanulási folyamat olyan módon történő megszervezése, hogy abban a jelenleginél nagyobb szerepe legyen a gyakorlatias, kipróbáláson, tapasztalaton alapuló tanulási alkalmaknak. A gyakorlat és elmélet arányát a középfokú képzésben is szükséges a tanulók befogadó képességéhez igazítani. (A tanulók verbális kifejezőképességének fejlesztését is célszerű gyakorlatias élethelyzetekkel indítani.)

7. A baráti körben, otthon, alkalmi jelleggel és kedvtelésből végzett munkák volumene és minősége azt mutatják, hogy a diákok gyakorlatias tanulási folyamat résztvevői otthonukban, barátaiknál.

- *Felvetés:* A tanulók motiváltsága növekszik, ha az iskolai munkába az egyéni érdeklődésüknek, sajátos tudásuknak megfelelő részek bekerülhetnek. Segítséget jelentene számukra, ha az iskola révén lehetőséget kapnának a kedvtelésből végzett munka jellegű tevékenységekhez. A szülői beszámolók azt jelzik, hogy megvan bennük

az érdeklődés a megfelelő, produktív munkavégzésre iránt. Kísérleti jelleggel indokoltnak tűnik az iskolai műhelyek olyan jellegű üzemeltetése, hogy a 14-20 éves kor közötti tanulók szakmai segítséggel, hozott anyagból elkészíthetnék saját céljaiknak megfelelő produktumokat. Bár az ilyen jellegű tevékenységek nem tartoznak a szervezett tanulás keretébe, a tanulók otthon megszerzett kompetenciáinak „kamatoztatása” és pozitív értékelése a tanulás eredményességére is hatással lenne.

8. A szülőktől származó információk alapján feltárhatók a tanulót jellemző motivációk, tervek, meglévő tehetségek, kompetenciák. A tanulók családi környezetben fogalmazzák meg a jövőre vonatkozó – gyakran bizonytalan és változékony – terveiket. A családtagok tudnak az olyan jellegű kedvtelésekről, hobbikról, melyeknek jelentősége lehet a tanulási életút alakítás szempontjából.
 - Felvetés: A tanulók affinitásának, irányultságának feltárásához kedvező lehetőséget kínál a családtagokkal folytatott intenzív kommunikáció. A szakképző intézmények számára olyan szülői kérdőív és interjúterv kidolgozása javasolt, amely lehetővé teszi a tanuló teljesebb megismerését (korábbi tervek, készségek, produktív tevékenységek stb.).
9. A tanulók egy része iskolán kívüli tanulási célokat is megjelöl (pl. jogosítvány megszerzése). Ezek egyfajta egyéni motivációra épülő tanulási projektként foghatók fel.
 - Felvetés: Az iskola olyan támogatást nyújthat a tanuló iskolán kívüli egyéni tanulási projektjéhez, melynek révén a tanuló tapasztalatot szerezhet az önálló tanulásszervezésre vonatkozóan.
10. A szülők és az iskola közötti konfliktusok egyik forrása, hogy eltérően értékelik a gyerek teljesítményét. Egyes esetekben az iskolát a szülő túlzottan engedékenynek tartja, ahol túlértékelik a gyerek teljesítményeit, más esetekben éppen ellenkezőleg, túlságosan szigorúnak, ahol viszont alulértékelik gyermeke teljesítményét.
 - Felvetés: a szülők számára megismerhetővé kell tenni gyermekük iskoláját a tanulói teljesítmények tükrében. Az országos kompetenciamérés lehetővé teszi, hogy a szülők árnyalt képet kapjanak az iskola tanulási teljesítményminősítő gyakorlatáról. Ezeknek az eredményeknek a fokozottabb kommunikációjában nem biztos, hogy az iskola érdekeltté tehető, így az esetlegesen a fenntartó által megoldandó feladat.

Györgyi Zoltán

Az alacsony képzettségűek felzárkózásának lehetőségei a munkaerőpiac elvárásai tükrében

Bevezetés

Az alábbi tanulmány a jászapáti szakiskola (IKVISZI), valamint a zalaegerszegi Termelőiskola vonzáskörzetében vállalkozott arra, hogy feltárja a helyi munkaerőpiac sajátosságait, s megvizsgálja, hogy a munkaerő-piaci képzés hármasszoros érdekeltségi rendszerében (munkaadók, munkavállalók, képző intézmények) van-e esélyük a hiányos iskolai végzettségű, gyakran hátrányos társadalmi helyzetből érkező fiataloknak arra, hogy olyan képesítéshez jussanak, amelynek révén hosszabb távon is képesek megállni helyüket a munkaerőpiacon. Ennek legfontosabb feltételei a következőkben foglalhatók össze.

- A munkaerőpiac hosszabb távú igényei ismertek legyenek, s a képző szervezetek is ismerjék ezeket az igényeket.
- A képző szervezetek érdekei megfeleljenek a fenti igényeknek megfelelő képzés biztosításának, de legalábbis nem mondjanak annak el-
lent.
- A képzési kínálat és a képzési kereslet térben, időben egymásra tudjon találni, s legyen a képzéseknek finanszírozójuk. A képzésre szoruló fiatalok érdekeltek legyenek ilyen képzésekben részt venni.
- A képzést egy olyan rendszer egészítse ki, amely képes megoldani azokat a problémákat, amelyek az érintett fiatalok hiányos iskolai végzettségét eredményezték.

Tanulmányunkban a fenti feltételekkel foglalkozunk. Előzetesen számszerűen bemutatjuk a munkaerőpiac helyzetét, mert úgy gondoljuk, hogy az oktatásban való érintettség és érdekeltség nem független az adott (a vizsgált régió számára adott) munkaerő-piaci helyzettől. A két térség munkaerőpiacának arra a szegmensére koncentráltunk, amelyen a hiányos iskolai végzettségű (vagyis sem középiskolai, sem szakiskolai végzettséggel nem rendelkező fiatalok), valamint a szakmával már rendelkező fiatalok mozognak, mozoghatnak. Ez az a mező ugyanis, amely nem csak egy adott helyzetet jellemez, hanem a perspektívát is jelzi. Ezt követően a két térségben, munkaügyi kirendeltségeknél, önkormányzatoknál, képzési vállalkozásoknál és néhány nagyobb munkáltatónál készített interjúkra támaszkodva igyekszünk bemutatni a munkaerőpiac helyzetét, az ott megjelenő elvárásokat, érdekeket, a munkaerő-piaci képzésben érintett szervezetek informáltságát, érdekeltségét.

A kutatás térben – a két említett iskola tanulói vonzáskörzetéhez alkalmazkodva – három Zala megyei (Zalaegerszeg, Lenti, Zalaszentgrót) és egy Jász-Nagykun-Szolnok megyei (Jászberény) kistérségre vonatkozik. A statisztikai elemzésnél e kistérségek munkaerő-piaci helyzetét az adott megye munkaerőpiacának tükrében is bemutatjuk.

A munkaerőpiac számokban

2007-ben a két érintett megye foglalkoztatottsági helyzetében jelentős eltérés volt. Míg Zala megyében a foglalkoztatottsági ráta 61 százalék feletti, a munkanélküliségi ráta pedig 7,5 százalék alatti volt, addig Jász-Nagykun-Szolnok megyében ugyanezek adatok 54 százalék, illetve százalék. Az érintett kistérségek nem tükrözik megyéjük egészének helyzetét. A jászberényi térség helyzete a megyei átlagnál minden tekintetben lényegesen jobb, köszönhetően elsősorban Jászberény munkahelykínálatának. A munkanélküliség illetve a foglalkoztatottság tekintetében a kistérség Zala megye egészénél is kedvezőbb helyzetben van.

A három vizsgált Zala megyei kistérség közül a zalaegerszegi a megyei átlagnál kedvezőbb foglalkoztatási mutatókkal jellemezhető. A foglalkoztatottsági ráta a jászberényi kistérségénél is magasabb, ugyanakkor azonban a munkanélküliségi ráta is nagyobb annál. Értelmezésünk szerint ennek az az oka, hogy Jászberény körzetében – a viszonylag kedvező helyzet ellenére is – sok olyan munkanélküli van, aki nem regisztráltatja magát, vagyis jelentős lehet azok aránya, akik valamilyen okból nem jogosultak a regisztrációhoz kötődő támogatásra. Lenti és Zalaszentgrót térségében viszonylag magas a munkanélküliség aránya. Ez utóbbi kistérségben egyértelműen a legrosszabb a munkaerőpiac helyzete, amit talán a Balaton közelsége, a szezonálisan, illetve a szürke és a fekete zónában végzett munka kompenzál valamennyire, de ez az adatokból nem derül ki.

1. táblázat

Foglalkoztatási adatok Jász-Nagykun-Szolnok megye és Zala megye egyes kistérségeiben, 15–64 éves korosztály, 2007

| Térség | Munkanélküliségi ráta (%) | Foglalkoztatási ráta (%) |
|--------------------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Jászberényi térség | 4,9 | 58,0 |
| <i>Jász-Nagykun-Szolnok összesen</i> | <i>9,1</i> | <i>54,1</i> |
| Lenti térség | 6,5 | 67,3 |
| Zalaegerszegi térség | 5,5 | 61,8 |
| Zalaszentgróti térség | 8,3 | 61,8 |
| <i>Zala megye összesen</i> | <i>6,7</i> | <i>61,5</i> |

Forrás: www.afsz.hu

A munkanélküliségi ráta 2005 és 2006 között mindkét megyében emelkedett, majd a következő évre csökkent. A görbe meredeksége azonban eltérő volt, hiszen az emelkedés Jász-Nagykun-Szolnok megyében volt erősebb, a csökkenés viszont Zala megyében. Ennek megfelelően a két megye munkanélküliségi helyzetében a 2005-ben még meglévő viszonylag csekély különbség megemelkedett. A jászberényi körzet helyzete azonban ebben sem tükrözi megyéje egészének helyzetét, a tendencia inkább a Zala megyéit követi, sőt a munkanélküliség csökkenése a két év viszonylatában itt még erőteljesebb.

A Zala megyei időbeni változások sem egységesek. Míg a megyeszékhely térségében a javulás folyamatos, a másik két kistérségben folyamatos romlásról beszélhetünk. Ennek következtében a megyeszékhely és a két térség közötti különbség a két év alatt lényegesen nőtt. Lenti térségének korábbi jó helyzete 2007-re lényegesen kedvezőtlenebbé vált. A különböző elemzésekből és a készített interjúkból is tudjuk, hogy a rendszerváltást követő gazdasági megrázkódtatás – nagy nehézipari cégek tömeges jelenléte hiányában – elkerülte Zala megyét, de az ezredfordulót követően sok, főként az olcsó munkaerőre építő vállalkozás bezárt. Zalaegerszegen a megszűnő munkahelyek helyett jöttek létre újabbak, azonban Lenti térségének gazdasága nem tudott helyreállni.

2. táblázat

Munkanélküliségi ráta Jász-Nagykun-Szolnok és Zala megye egyes kistérségeiben, 15–64 éves korosztály, 2005–2007

| Térség | Munkanélküliségi ráta (%) | | |
|--------------------------------------|---------------------------|------------|------------|
| | 2005 | 2006 | 2007 |
| Jászberényi térség | 5,4 | 6,1 | 4,9 |
| <i>Jász-Nagykun-Szolnok összesen</i> | <i>7,9</i> | <i>9,3</i> | <i>9,1</i> |
| Lenti térség | 6,5 | 5,7 | 6,5 |
| Zalaegerszegi térség | 6,4 | 6,1 | 5,5 |
| Zalaszentgróti térség | 7,3 | 7,5 | 8,3 |
| <i>Zala megye összesen</i> | <i>6,9</i> | <i>7,1</i> | <i>6,7</i> |

Forrás: www.afsz.hu

Összességében az a kép rajzolódik ki, hogy a két vizsgált „régió” (Észak-Zala illetve Jászberény körzete) között nincs nagyon komoly különbség a foglalkoztatottság fő mutatóiban. Tudjuk természetesen, hogy a két térség helyzetének belső térbeni tagozódása sokak számára megnehezíti a munkavállalást, hiszen nem mindenki számára elérhető az adott térség minden, munkahellyel rendelkező települése. A távolságok ugyan nem túlzottan nagyok, de a jelenlegi munkabérekbe az autózás költségei nem épültek be, a tömegközlekedési lehetőségek pedig korlátozottak. A két térség közötti jelentős eltérés abban ragadható meg, hogy Jászberény körzetében nagyobb belső különb-

ségek rajzolódnak ki. Az adatokból arra következtethetünk, hogy háttérben nagyobb a reménytelen helyzetben lévő réteg, egy olyan réteg, amely nem is aktív, nem is munkanélküli, hanem valamilyen inaktív státuszba menekült. Zala megyében ez kevésbé rajzolódik ki, a megyeszékhely körzete és a két kistérség helyzete közötti különbség dacára az előbbihez hasonló mély társadalmi szakadék egyelőre nem látható.

Szaktanácsadási és szaktanácsadók betanított munkán – Zala megyei helyzetkép

Zala megye sokáig viszonylag kedvező munkaerő-piaci helyzetben volt a rendszerváltást követően, mert nem volt jellemző a máshol gyorsan leépülő nehézipar. A termelő beruházások alacsony szintje⁶ már a kilencvenes évek végén, a kétezres évek elején jelezte a várható munkaerő-piaci problémákat, ami az évezredforduló után lassanként valóban megjelent. Ekkor fokozatosan szűntek meg jelentős, a betanított munkaerőt foglalkoztató munkahelyek, ami főként a szakképzetlen vagy nem piacképes szakmával rendelkező nőket hozta nehéz helyzetbe. 2005-ben a munkanélküliségi ráta a megye egészében 1,8 százalékponttal 9,2 százalékra emelkedett. Az emelkedés mértéke különösen Zalaegerszeg és Lenti körzetében volt magas.⁷ Az elhelyezkedési lehetőségek a különböző foglalkoztatáspolitikai lehetőségek eredményességén is mérhetők, például visszaesett a képzésben részt vevők elhelyezkedésének aránya is. Különösen igaz ez a legkevésbé iskolázott, vagyis a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkező munkaerő-piaci képzésben részt vevők esetében, akiknek 2004-ben még 44 százaléka, 2005-ben már csak 31 százaléka helyezkedett el, vagyis a munkaerő-piaci képzés sem volt képes már olyan hatékonyan segíteni ezen a rétegen, mint korábban. A kistérségek közül a lenti térség munkaerő-piaci helyzete romlott leginkább, míg a zalaszentgrótiiban, amely egyébként sok mutató szerint az egyik legrosszabb helyzetben lévő térség, a javulás jelei is megfigyelhetők.

⁶ A zalai „munkaügyi piac” helyzete 2005-ben. *Nyugati Tükör*, 2005. április. http://www.afsz.hu/engine.aspx?page=full_zala_KOZOS_Sajtoanyagok&switch-content=zala_sajto_munkaugyi_piac_2005&switch-zone=Zone1&switch-render-mode=full

⁷ Összefoglalás a MONITORING 2005. évi vizsgálati eredményeiről. http://www.afsz.hu/engine.aspx?page=full_zala_stat_monitoring

3. táblázat

A 2004-ben és 2005-ben befejeződött munkaerő-piaci képzésben részt vettek elhelyezkedésének alakulása korcsoport, iskolai végzettség és kirendeltség szerint

| Év | Ajánlott képzés | | | Elfogadott képzés | | |
|-----------------------------------|-----------------|------|--|-------------------|------|--|
| | 2004 | 2005 | Változás 2004–2005 százalék- pont | 2004 | 2005 | Változás 2004–2005 százalék- pont |
| <i>Korcsoport szerint</i> | | | | | | |
| 25 év alatti | 51,0 | 42,1 | -8,9 | 55,8 | 57,5 | +1,7 |
| 25-34 éves | 52,3 | 39,3 | -13,0 | 56,5 | 52,9 | -3,6 |
| 35-44 éves | 46,6 | 46,0 | -0,6 | 60,0 | 50,6 | -9,4 |
| 45-54 éves | 35,1 | 27,7 | -7,4 | 51,9 | 47,0 | -4,9 |
| 55 év feletti | 16,7 | 46,7 | +30,0 | 0,0 | 66,7 | +66,7 |
| <i>Iskolai végzettség szerint</i> | | | | | | |
| Max. általános iskola | 43,8 | 31,4 | -12,4 | 58,8 | 49,1 | -9,7 |
| Szaktanácsképző, szakiskola | 51,7 | 41,2 | -10,5 | 57,5 | 57,2 | -0,3 |
| Szakközépiskola, technikum | 48,6 | 43,0 | -5,6 | 51,5 | 55,0 | +3,5 |
| Gimnázium | 44,5 | 37,0 | -7,5 | 41,3 | 40,6 | -0,7 |
| Főiskola, egyetem | 45,3 | 41,1 | -4,2 | 72,2 | 57,1 | -15,1 |
| <i>Kirendeltség szerint</i> | | | | | | |
| Keszthely | 45,7 | 49,4 | +3,7 | 58,8 | 53,5 | -5,3 |
| Lenti | 51,5 | 29,6 | -21,9 | 51,7 | 41,7 | -10,0 |
| Nagykanizsa | 49,3 | 34,6 | -14,7 | 57,6 | 51,1 | -6,5 |
| Zalaegerszeg | 47,5 | 37,5 | -10,0 | 56,9 | 52,1 | -4,8 |
| Zalaszentgrót | 45,9 | 51,2 | +5,3 | 52,8 | 65,6 | +12,8 |
| Letenye | 46,7 | 42,9 | -3,8 | 33,3 | 52,0 | +18,7 |

Forrás: www.afsz.hu

A 2005-öt követő években is folytatódtak a recessziós jelenségek, amelyek – mint láttuk korábban is – a megyeszékhelyt sem kerültk el, ahol több nagy, akár ezer embert foglalkoztató cég is csődbe ment, s ez a megye jelentős részén éreztette hatását, hiszen a város a megye munkaerő-piaci központja. Az aprófalvas településszerkezet, párosulva a részben ezzel összefüggő rossz közlekedési hálózattal, nem kedvez a nagyobb cégek letelepedésének a megyeszékhelytől távol, de azért néhány néhány ellenpélda mutatja, hogy fűtaktól távoli kistelepülések ipara is képes megújulni. Igaz, küzd a képzetlenség és a rossz közlekedés okozta munkaerőhiánnyal.

A recessziós jelek ellenére a megye északi térségében a munkanélküliség csak átmenetileg emelkedett meg, rövid távon ingadozik, hosszabb távon inkább stagnál. Különböző okai vannak ennek. Részben az újonnan alakuló, jellemzően kisebb vállalkozások szívták fel a máshol feleslegessé vált munkaerőt, részben a Balaton idegenforgalma jelent számukra – igaz inkább csak

szezonális jelleggel – állást, részben pedig a külföldi munkavállalás csökkenti a válságot.

Zalaegerszegen – a munkaügyi kirendeltség szakemberei szerint – a négyezer körüli munkát keresőre hétezer körüli üres állás jut, vagyis bőven van munkahely. Ez még akkor is jelentős, ha tudjuk, hogy Zalaegerszegre más kistérségekből is járnak dolgozni. Egyértelműek a hiányszakmák is: lakatos, esztergályos, hegesztő, vasbetonszerelő, tetőfedőig, ács-állványozó, esetenként a kőműves is. A munkanélküliség tehát jelentős részben strukturális munkanélküliség. Kialakulásának van egy képzési oldala (hiszen az, hogy a Termelőiskolának sikerült az egyik hiányszakmára beiskoláznia, az azt az üzenetet hordozza, hogy a képző szervezeteknek igenis lehet szerepük a beiskolázásban), van egy munkaerő-piaci oldala (sok szakmában alacsonyak bérek és/vagy rosszak a munkakörülmények), s – feltételezhetően – van egy szociális oldala is, hiszen a bérek nagysága az alternatív bevételek (pl. segélyek) viszonylatában értékelhető. S természetesen társadalmi következménye is van, hiszen a bármilyen okból téves pályaválasztás könnyen vezet lemorzsolódáshoz, s szakmai végzettség hiányában a betanított munkakörökben való elhelyezkedés is meghiúsulhat.

Vizsgált rétegünk szempontjából a zalaegerszegi F. cég szerepe a legfontosabb. Csak ez a cég mintegy hatezer embernek biztosít munkát, igaz egyharmaduknak munkaerő-kölcsönző cégeken keresztül, de mégis viszonylag stabilan. Nagy számban foglalkoztatnak kevésbé képzett munkaerőt. A monoton betanított munkához nincs szükség szakképzettségre, ugyanakkor a szakképzettség – munkakörtől függetlenül – előfeltétel. A dolgozók 80 százaléka rendelkezik is valamilyen szakképzettséggel. A szakmai végzettség így alapvetően csak szűrő szerepet játszik, a szakmai tudásnak nincs szerepe. A monoton munkát sokan nem bírják, ezért hiába kínál a helyben szokásosnál valamivel magasabb bért a cég, a fluktuáció nagy, így folyamatos munkaerő-felvételre van szükség. Egy-egy szakképzést biztosító tanfolyam és az azt követő szakmunkásvizsga letétele után szinte mindenki számára adott az elhelyezkedés lehetősége. Emiatt a szakmai képzések – ha csak az elhelyezkedést nézzük – sikeresek lehetnek – függetlenül attól, hogy egy-egy képző szervezet foglalkozik-e ezzel, vagy pedig csak az egyén értékeli saját tanulmányának eredményét. Hosszabb távon viszont nem látható, hogy ki hogyan állja meg a helyét. A nehezen viselhető munka mellett a munkahely elvesztésének másik kockázata a cég áttelepülésének veszélye: a betanított munkára épülő cégek viszonylag könnyen települnek más térségbe, ahol költségeik alacsonyabbak. Az áttelepülés már az F. cég esetében is felmerült.

„Egy F. cég sem tervez húsz évre. Arra az időszakra tervez, ameddig őneki adókedvezményei vannak. És hogyha az nyert, az ugye három vagy öt év, akkor gyakorlatilag ő addig a napig meg akarja termelni azt a profitot, hogyha azt mondják, hogy bezárt a bolt, akkor úgy, hogy még volt erre kísérlet. Mikor lejárt az adókedvezmény első ciklusa,

felszólították, olyan módon akartak kipakolni, elmenni Ukrajnába, hogy még a gépsorokat se szerelik le, mert drágább lett volna leszerelni a gépsorokat és kivinni, mint újakat venni. Itt hagytak volna épületet, gépet, söprűt, kávéautomatát, mindent. Nem gond, szélnek eresztik az embereket, a menedzsment elmegy Ukrajnába, mit tudom én.
(önkormányzati intézmény felnőttképzési egysége, vegyes profil)

A munkaügyi kirendeltség szakemberei szerint az F. cég munkaerő-politikájának (pontosabban: minden ilyen típusú munkaerő-politikának) további árnyoldalai is vannak. Egyrészt a viszonylag magas bérekkel elcsábítják a szakképzett munkaerőt, amely más cégeknél hiányzik, másrészt pedig néhány év kiesés után ezek a dolgozók – tudásuk elavulása miatt – már nagyon nehezen tudnak visszamenni az eredeti szakmájukba, ami a kereslet-kínálat közötti további feszültséghez vezethet. Így képzettségük ellenére valójában elveszítik a szaktudásukat. Ez is utal arra, hogy az egyes szakterületeken jelentkező munkaerőhiány nem csak képzési probléma.

Lenti térségét inkább a gazdasági leépülés jellemzi. Nem csak a kilencvenes években, hanem az utóbbi öt-tíz évben is jelentős számban szüntek meg munkahelyek, mégpedig jelentős részben olyanok, ahol betanított munkásokat alkalmaztak. Működik ugyanakkor néhány olyan külföldi tulajdonban lévő, korszerű termékeket gyártó kisebb üzem, amelyek amellett, hogy bizonyos szakmákban, munkakörökben alkalmanként munkaerőhiánnyal küzdenek, közel sem képesek felszívni a térség munkaerejét. Hozzájárul ehhez az is, hogy többnyire nem a térség központjában található, hanem elszórva egy-egy kisebb településen, ami az adott mikrokörzetben élők számára kedvező, de más körzetekből szinte lehetetlen tömegközlekedési eszközökkel bejutni – főként több műszakban. Ugyanez igaz még a megyeszékhelyre is, ahova a települések egy részéről szinte lehetetlen a bejárás. Sok munkáltató egyébként sem szívesen foglalkoztat messze lakókat, mert azok utazási költségét sok pénzt emésztene fel. A lenti kistérségben élők esetében tehát a képzettségi hátrányokra ráakódnak a települési hátrányok.

Előnyt jelent ugyanakkor a közeli határ és azok a határ túloldalán könnyen elérhető szlovéniai és az ausztriai munkahelyek, ahol lényegesen magasabbak a bérek. A külföldi munkavállalás ugyan időáldozatot igényel, de még a nagyobb utazási költségeket is fedezi. A külföldi munkavállalás régóta megszokott, sőt a konkrét munkahelyeken túlmenően némi nyitottságot is eredményezett térségben, aminek következtében a távolabbi külföldi (angliai, németországi) munkavállalás sem ritka. Ennek ellenére a munkanélküliség mértékét jelzi, hogy az alkalmanként szervezett közmunkákra jelentős a túljelentkezés, s nem csak teljesen igénytelen, komolyabb munkavégzésre képtelen dolgozók jönnek, jönnének ezekre, hanem sokan olyanok is, akik képesek lennének a rendszeres, pontos munkavégzésére.

A vasas szakmák egy része mindennek ellenére itt is a hiányszakmák közé tartozik. Alkalmanként betanított munkásként is könnyebb lenne az elhe-

lyezkedés, ha a jelentkezők tudnának valamilyen idegen nyelvet, mert előfordul, hogy a vállalkozó külföldre viszi betanítani a dolgozóit.

Hogy a helyi szakképzéssel sincs minden rendben, jelzi az is, hogy miközben a helyi iskola jelentkező híján nem tud képzést indítani a vasas szakmákban, tömegesen képeznek parkgondozókat, akik szakmájukban nagy valószínűséggel nem tudnak elhelyezkedni a későbbiek során.

Zalaszentgrót körzete speciális helyzetben van: a helyi foglalkoztatási viszonyok rosszak, de a Balaton közelsége sok alkalmi munkát eredményez, természetesen szezonális jelleggel. A munkalehetőségek felveszik az alkalmi munkáért járó béreket is. Nem érzékelhető ugyanez viszont az állandó munkát kínáló cégeknél, ahol az egyszerűbb munkáért általában minimálbér a fizetség. Zalaszentgrót Lentihez képest centrálisabb jellege több irányban (pl. Sárvár) kínál munkalehetőséget, ugyanakkor a külföldi munkaerőpiac kevésbé érzékelteti hatását.

A balatoni s részben a helyi idegenforgalom mellett az építőipar jelent közeli elhelyezkedési lehetőséget, de aki utóbbira vállalkozik, annak a távolabbi munkát is vállalnia kell, tekintettel arra, hogy a helyi építőipari vállalkozások nem a csekély jelentőségű helyi beruházási piacra alapoznak.

Hiányszakmának ebben a térségben is a fémipari szakmák számítanak, ezen belül is elsősorban az igényesebb szakmák. De a pékek, szakácsok és ács-állványozók is könnyen el tudnának helyezkedni.

A rossz munkaerő-piaci helyzet ellenére az Alföldről, illetve Ukrajnából is jönnek a térségbe munkavállalók. Zömmel olyan munkára, amit – legalábbis az adott fizetés mellett – a helyiek nem vállalnak el.

A Lenti kistérséghez hasonlóan itt is erőteljes a településszerkezet okozta munkaerő-piaci hátrány, tekintettel arra, hogy a munkahelyek itt sem elsősorban a térség központjában jelennek meg, s az egyedi közlekedési igényeket a tömegközlekedési hálózat nem tudja kielégíteni.

A térség a másik két térséghez képest erőteljesen szétszakad: a helybeliek egy része legalább szezonális jelleggel talál magának viszonylag jól fizető munkát, s ezzel meg tud alapozni egy kb. féléves munkakiesést, miközben nagyon sok a tartós munkanélküli, akik egy része – a kérdezett munkaügyi szakember szerint – már nem nagyon fogható rendszeres munkára. Mind Lenti, mind Zalaszentgrót térségében jelentős részben hozzájárul a munkanélküliséghez, hogy a középkorosztályt képzésbe vonni szinte lehetetlen, nagyon sokan közülük ehelyett ráálltak egy segély/alkalmi munka típusú életmódra.

A kistérség központjában 2007-ig folyt szakmunkásképzés. A jelek szerint igencsak rossz hatékonysággal, ugyanis tömegesen képezte a fiatalokat azokban a szakmákban (asztalos, festő, varrónő), amelyekkel elhelyezkedni egyáltalán nem lehetett.

Kettészakadt kistérség – a Jászság

A Jászság munkaerő-piaci helyzetét a zalainál részletesebb statisztikák alapján tudtuk feltérképezni. Az adatok azt jelzik, hogy kiemelkedően rossz helyzetben a legfeljebb általános iskolát végzettek, valamint a szakmunkások vannak. Különösen a legalacsonyabb végzettségűek között magas a munkanélküliség. A térség adatai közel állnak a megyei átlaghoz, valamivel kevésbé rossz az alacsony végzettségűek helyzete, de ez a viszonyítási alap eltéréseiből is származhat. A vizsgált két év alatt jelentős változás nem történt. A szakmunkások helyzete némileg javult a megye egészében, ugyanakkor nem javult Jászberény térségében.

Iskolai végzettségének megfelelően az álláskereső túlnyomó többsége fizikai munkát keres. Jászberény körzetében a megyei átlagnál kissé magasabb a szellemi munkát keresők aránya. A két év alatt érdemi változás sem a kistérségben, sem a megyében nem történt.

4. táblázat

Álláskereső megoszlása iskolai végzettség szerint Jászberény térségében, illetve Jász-Nagykun-Szolnok megyében, 2005–2007

| Végzettség | Álláskereső aránya (%) | | | | | |
|-------------------------|--------------------------------------|------------------------------|--------------------------------------|------------------------------|--------------------------------------|------------------------------|
| | 2005 | | 2006 | | 2007 | |
| | Jász- Jászberényi kirendeltség | Jász- Nagykun- Szolnok | Jász- Jászberényi kirendeltség | Jász- Nagykun- Szolnok | Jász- Jászberényi kirendeltség | Jász- Nagykun- Szolnok |
| 8 ált.-nál kevesebb | 7,0 | 7,2 | 7,0 | 7,3 | 6,7 | 7,6 |
| Általános iskola | 35,8 | 37,0 | 34,9 | 37,3 | 35,1 | 38,2 |
| Szakmunkásképző | 29,9 | 30,4 | 29,5 | 29,9 | 29,7 | 28,9 |
| Szakiskola | 1,8 | 2,4 | 1,7 | 2,5 | 1,9 | 2,4 |
| Speciális szakiskola | 0,0 | 0,1 | 0,0 | 0,2 | 0,0 | 0,1 |
| Szakközépiskola | 9,3 | 10,0 | 9,3 | 9,8 | 8,9 | 9,9 |
| Technikum | 2,4 | 2,5 | 2,7 | 2,4 | 2,5 | 2,4 |
| Gimnázium | 8,6 | 6,9 | 9,4 | 7,0 | 10,1 | 7,1 |
| Főiskola | 4,2 | 2,8 | 4,6 | 2,9 | 4,3 | 2,7 |
| Egyetem | 1,0 | 0,7 | 0,9 | 0,7 | 0,9 | 0,7 |
| Összesen | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Forrás: <http://earmk.afsz.hu/engine.aspx>

A tartós, vagyis az egy évnél hosszabb munkanélküliség nagyon fontos indikátora a lakosság munkaerő-piaci helyzetének, hiszen ez mutatja, hogy van-e, s mekkora a reménytelen helyzetű lakosság aránya. Jászberény körzetének helyzete ebből a szempontból kedvezőbb a megye egészénél, hiszen az utóbbiban mindhárom évben körülbelül másfélszeres arányban voltak jelen

a tartós munkanélküliek a kistérséghez képest. Az, hogy az arányuk Jászberény kistérségében (is) emelkedett a vizsgált két év alatt, arra utal, hogy egyelőre még csak nyomokban, de itt is érzékelhető a társadalom kettészakadása: növekedik az a réteg, amely nem tud változtatni a sorsán, miközben a többiek fokozatosan javítani tudnak helyzetükön.

A jászberényi kistérség speciális helyzetére s a már említett társadalmi szakadásra utal az a tény is, hogy a megyei átlagnál itt lényegesen magasabb mind az ellátás nélküliek, mind a munkanélküli támogatásban részesülők aránya, vagyis azoké, akik – sarkítva – semmit, illetve azoké, akik viszonylag tisztességes támogatást kapnak. Ez a jelenség két évvel korábban még nem jelent meg ilyen markánsan.

5. táblázat

Álláskeresők megoszlása a munkanélküliség hossza szerint a Jászberényi kistérségében, illetve Jász-Nagykun-Szolnok megyében

| Munkanélküliség | Álláskeresők megoszlása (%) | | | | | |
|--|-----------------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|
| | 2005 | | 2006 | | 2007 | |
| | Jászberényi kistérség | Jász-Nagykun-Szolnok | Jászberényi kistérség | Jász-Nagykun-Szolnok | Jászberényi kistérség | Jász-Nagykun-Szolnok |
| 12 hónapnál rövidebb ideig nyilvántartott | 83,7 | 75,8 | 84,5 | 75,3 | 81,1 | 72,9 |
| 12 hónapnál régebben folyamatosan nyilvántartott | 16,3 | 24,2 | 15,5 | 24,7 | 18,9 | 27,1 |
| Összesen | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Forrás: <http://earmk.afsz.hu/engine.aspx>

6. táblázat

Álláskeresők megoszlása a munkanélküli ellátásban való részesülés szerint a Jászberényi kistérségében, illetve Jász-Nagykun-Szolnok megyében

| Munkanélküliség | Álláskeresők megoszlása (%) | | | | | |
|--|-----------------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|
| | 2005 | | 2006 | | 2007 | |
| | Jászberényi kistérség | Jász-Nagykun-Szolnok | Jászberényi kistérség | Jász-Nagykun-Szolnok | Jászberényi kistérség | Jász-Nagykun-Szolnok |
| Munkanélküli/álláskeresési ellátásban részesülők | 41,7 | 29,3 | 41,1 | 29,2 | 41,6 | 27,8 |
| Rendszeres szociális segély | 17,1 | 34,6 | 7,9 | 29,3 | 7,4 | 30,2 |
| Ellátás nélküliek | 41,2 | 36,0 | 51,0 | 41,5 | 51,0 | 42,0 |
| Összesen | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Forrás: <http://earmk.afsz.hu/engine.aspx>

Az adatok alapján körülbelül ötször annyian kerestek állást, mint amennyit a munkaügyi központ ajánlani tudott. Nagyobb foglalkozási csoportokba sorolva az adatokat látható, hogy a kereslet és a kínálat szerkezete eltért egymástól. Szakmai végzettséggel valamivel könnyebb volt elhelyezkedni, mint anélkül: egy szakmai végzettséghez kötött munkahelyre átlagosan 3,75 álláskereső jutott, míg egy szakmai végzettséget nem igénylő munkakörre 5,4.⁸ A kereslet-kínálat szakmánkénti megoszlása azt mutatja, hogy kiemelkedően sok a segédmunkára várók száma és aránya, míg a kínálati oldalon a gyártósori összeszerelő munkakörbe várják a – feltételezhetően – szintén nem kifejezetten kvalifikált munkaerőt. Ezen túlmenően a fémipari szakmákban nagyobb számú a szabad állás, megközelítve az ilyen végzettségű munkanélküliek számát. A kereslet a munkaerő-kínálatot egyetlen szakmában, a műanyagfeldolgozó szakmában haladta csak meg.

Egy munkaerő-prognózis⁹ szerint az Észak-alföldi Régió esetében jelentős a munkaerő-kölcsönző vállalkozásokon keresztül foglalkoztatottak száma, de ez az egyes szakmacsoportokat különböző eltérően érinti. A feldolgozóiparban például arányuk a 88 százalékhoz közelít, ugyanakkor a kereskedelemben ilyen munkavállalóra évek óta nem tartanak igényt. Az állás kínálat térbeni egyoldalúságára utal, hogy a 2008. júliusában kínált 21, középfokú végzettséget nem igénylő munkahely közül 19-et Jászberényben lehetett betölteni. A zömmel 70–100 ezer forint közötti bruttó keresetek mellett a bejárás költségek nem minden esetben vállalhatók.

⁸ Természetesen az adatok csalókák, hiszen a szakmai munkakörök esetében a tanult, illetve a keresett szakmáknak is egybe kell esniük.

⁹ Rövid távú munkaerő-piaci prognózis 2008. december 31-ig.
http://earmk.afsz.hu/engine.aspx?page=EARMK_tajekoztato_merop_elorejelz_rovid_prog&switch-content=EARMK_tajekoztato_merop_elorej_20080611_2&switch-zone=Zone1&switch-render-mode=full

7. táblázat

**Munkaerő-kereslet és munkaerő-kínálat Jászberény kistérségében
foglalkozási csoportonként (2008. március)**

| Szakma | Jászberény | | | |
|--|------------------|--------------|-------------------|--------------|
| | Munkaerő-kínálat | | Munkaerő-kereslet | |
| | Fő | % | Fő | % |
| Felsőfokú végzettséget igénylő munkakörök | 22 | 1,1 | 0 | 0,0 |
| Általában középfokú végzettséghez kötött foglalkozások | 26 | 1,3 | 2 | 0,5 |
| Adminisztratív foglalkozások | 160 | 7,9 | 11 | 2,7 |
| Általában szakiskolai végzettséghez, szakmunkás-bizonyítványhoz kötött foglalkozások | 751 | 36,8 | 201 | 48,6 |
| Kereskedelmi foglalkozások | 180 | | 8 | |
| Vendéglátás | 49 | | 0 | |
| Fodrász, borbély | 8 | | 0 | |
| Vagyonőr | 20 | | 0 | |
| Mezőgazdasági foglalkozások | 13 | | 3 | |
| Élelmiszeripari foglalkozások | 15 | | 0 | |
| Szabó, varrónő, modellkészítő | 49 | | 2 | |
| Cipész, cipőkészítő, -javító | 4 | | 0 | |
| Faipari foglalkozások | 23 | | 6 | |
| Fémipari foglalkozások | 77 | | 54 | |
| Gépszerelő foglalkozások | 27 | | 12 | |
| Műszerész, villamossági szerelő | 13 | | 1 | |
| Építőipari foglalkozások | 144 | | 30 | |
| Gépkocsi vezető | 56 | | 33 | |
| Gépkezelők | 46 | | 2 | |
| Műanyag-feldolgozó | 27 | | 50 | |
| Szakképzettséghez, vizsgához általában nem kötött fizikai foglalkozások | 1079 | 52,9 | 200 | 48,3 |
| Összesen | 2038 | 100,0 | 414 | 100,0 |

Forrás: Tájékoztató az Észak-alföldi régió munkaerő-piaci helyzetéről 2008. I. negyedév. (http://earmk.afsz.hu/engine.aspx?page=2008_I_negyedev)

Interjúink tovább finomítják az adatokból levonható következtetéseket. Megerősítik, hogy a térség társadalmá kettészakad, s úgy tűnik, hogy ez a kettészakadás földrajzilag is értelmezhető. A Felső-Jászságnak nevezett Jászberény és szűkebb környezete elegendő munkát kínál, s nem is csak a szakképzetteknek, hanem a szakképzettség nélkülieknek is. Ugyanakkor a térség Jászapáti központú keleti térsége, az ún. Alsó-Jászság munkaerő-piaci helyzete nagyon rossz. A Felső-Jászságban nemcsak a komoly ipari hagyományokkal rendelkező körzetközpont, hanem ezen kívül több kisváros, nagyközség is komoly munkaerőpiaccal rendelkezik. Jellemzők a fémipari vállalkozások és az összeszerelő üzemek. Ez utóbbiaknak köszönhetően a csak általános iskolát végzettek is találhatnak munkát. Hogy mégis jelentős a munkanélküliség, az – kisebb – részben földrajzi okokra vezethető vissza, nagyobb mértékben az alacsony bérekre, s – talán – leginkább arra, hogy sokan

nem vállalkoznak arra a monoton s sok esetben a napi nyolc órát is meghaladó munkára, amit a cégek kínálnak. Különösen igaz ez az Alsó-Jászságban élőkre, akik esetében a munkaidőhöz tetemes utazási idő adódik hozzá, így gyakorlatilag nem marad(na) idejük a munka mellett a családra, a pihenésre.

*„Azért ott olyan kegyetlen terhelésnek vannak kitéve, hogy én nem is nagyon szólom meg azt, aki egy idenyt végigdolgozik, mondjuk nyolc hónapot és kapna még szerződést, és azt mondja, hogy ő pihenni akar.”
(foglalkoztatási menedzser, kisváros, Alsó-Jászság)*

A Felső-Jászság esetében a helyi munkaerő-kínálatot csökkenti, hogy viszonylag könnyen megközelíthető Hatvan, Gyöngyös és a főváros is, sokan ott keresnek s találnak maguknak jobban fizető munkát. Részben ez magyarázza azt is, hogy komoly munkaerőhiány van itt a legkülönbözőbb fémipari szakmákban. Főként esztergályost, lakatost és hegesztőt keresnek az üzemek. Csak részgazság az, hogy az iskolák nem képeznek ki elegendőt, hiszen épp az egyik nagy cégnél jelezték, hogy a náluk szakmai gyakorlaton lévő szakiskolások töredéke jött csak dolgozni hozzájuk. Ez azt jelzi, hogy nem képesek olyan vonzó munka- és bérezési feltételeket nyújtani, amelyek ott tartanák a végzeteket. Részben természetesen igaz az is, hogy az iskolák keveset képeznek az igényekhez képest, a tanulók körében ugyanis nem népszerű a szakma. Ez – mint sok forrásból tudjuk – országos jelenség. Természetesen közrejátszhat ebben az is, hogy a szakterület a kilencvenes években válságban volt, de talán ma már ez kevésbé játszik szerepet. Sokkal inkább tűnik valószínűnek, hogy az ezzel a szakmával rendelkezők számára nagyon különböző munkahelyeket kínálnak a cégek: vannak közöttük modern s minden bizonnyal vonzó állások, s vannak közöttük olyanok is, amelyek még hagyományos munkát kínálnak. Mindez természetesen rárakódik arra, hogy a szakmunkásképzést egyre inkább csak az a tanulói réteg választja, amely – gyenge előképzettsége miatt – nem tanítható meg igényesebb szakmákra.

Komoly problémának látjuk az alacsony térbeli mobilitást. Annak ellenére, hogy az Alsó-Jászság sincs messze Jászberénytől, a fő munkaerőpiactól, sokak számára vállalhatatlan a napi ingázás. Kevesen vállalják az ezzel járó időkiesést és utazási költséget. Csak feltételezzük, hogy ebben – szemben a zalai tapasztalatokkal – közrejátszik a mentalitás is, hiszen a térség viszonylag nagy településeinek lakosai a korábbi évtizedekben kevésbé voltak rákényszerítve az ingázásra, mint az aprófalvak lakosai, akik közül sokan már a múlt század hatvanas, hetvenes éveiben településükön kívül találtak csak munkát maguknak.

Egyes információk arra utalnak, hogy a roma népesség mozdul a legkevésbé, amit természetesen az is alátámaszt, hogy sokan közülük alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek, így csak a legrosszabbul fizetett munkákra számíthatnak, s ezt kell egybevetniük a munkába járás terheivel. További

problémát jelent esetükben, hogy az idősebbek közül sokan nem fejezték be az általános iskolát, ez pedig az általunk felkeresett foglalkoztatók mindegyikénél alapfeltétel a munkába állásnál. A térbeli mobilitás hiánya a felnőttképzést is érinti, hiszen sokan egy-egy tanfolyam érdekében nem vállalnak ingázást. Minden bizonnyal szerepet játszik ebben az is, hogy a roma lakosság körében még viszonylag sok a gyerek, s az anyák nem tudják megoldani gyerekeik felügyeletét.

„Azt viszont az emberek vállalni sem tudják, hogy messzebbre eljárjanak. ... Az a jó, ha a településen van, nem szeretnek eljárni. Még Jászberénybe sem szeretnek eljárni. Jászberény, Szolnok, ott szoktak lenni képzések, hiába fizetik az utazást. De vannak olyan anyák, akiknek 4-5 kisgyermekük van, és azok is olyanok, hogy ha itt helyben van képzés, az már motiválja, egyébként nem.” (aljegyző, kisváros, Felső-Jászság)

A férfiak esetében a mobilitási készség valószínűleg magasabb, mert sokan – minden bizonnyal inkább a férfiak – a fővárosi építkezésekre járnak el dolgozni. Sajnos nem tudjuk megmondani, hogy milyen mértékű ez, s mennyire jellemző a távol dolgozó apa, illetve a munkanélküli anya, de könnyen belátható, hogy egy-egy család nehezen nélkülözi egyszerre az apát és az anyát is. Erről a problémáról a munkaügyi szakemberek többnyire megfeledeznek.

Az iskolarendszerű szakképzésben végzetek és a munkaerőpiac igénye közötti szakmaszerkezeti feszültséget a felnőttképzés próbálja oldani. Bár átfogó képpel nem rendelkezünk a térség felnőttképzéséről, az általunk készített interjúk alapján úgy látjuk, hogy egyaránt jelen van a hiányszakmákra, illetve a telített szakmákra történő képzés. Ez utóbbiak részben a szakmunkás szint elérését célozzák, részben pedig a munkaügyi rendszer támogatásainak megszerzését. Elhelyezkedni velük – szemben a zalai tapasztalatokkal – alig lehet a már említett térbeni törés miatt. A Felső-Jászság munkahelyein általános iskolai végzettséggel is lehet munkát találni, a munkanélküliek zömét adó Alsó-Jászságban pedig szakmával is csak nehezen. Pozitívumként említhető, hogy a hiányszakmákra, vagyis a fémipari szakmákra történő képzés markánsabban van jelen a térségben, mint Zala megyében. Megítélésünk szerint ebben az játszhat szerepet, hogy az itteni nagyobb cégek stabilabb munkahelyet kínálnak, mint a zalaiak, amelyek kisebbek, s hol a megye egyik, hol a másik részében bukkannak fel. A Felső-jászságban a viszonylag nagy munkáltatók részt is vesznek a gyakorlati képzésben, hozzájárulva ezzel a munkaadói és a munkavállalói igények egymásra találásához. Hogy ennek ellenére munkaerőhiány van a térségben bizonyos szakmákban, az sokkal inkább a fenti, iskolán kívüli okokra vezethető vissza. Természetesen a Jászságban is igaz, hogy a felnőttképzés egy részét nem a munkaerőpiac igényli, hanem a rendelkezésre álló képzési szakemberkínálat erőlteti rá a rendszer-

re, így itt is tömegével képeznek időnként olyan szakmunkásokat, akik a szakmájukkal nem tudnak mit kezdeni.

„De például azt tudom, hogy annak idején a vámszakma meghalt, csoportos létszámleépítést kellett meglépni, felvettük a munkaügyi központtal a kapcsolatot, próbáltunk az embereknek segíteni, hogy új munkahelyet találjanak és simán kiajánlották a vámügyintézőnek a vám továbbképzést, miután országos szinten akkor meghalt a szakma. Se kormányilag, se munkaügyi-központilag nem készültek fel erre, és ott volt egy halom munkaügyi ember, és továbbra is képezték és adtak erre pénzt, hogy ingyenesen képezzék az embereket. Globálisan ezzel probléma van. A mai napig is vannak olyan szakmák, amiket ma már nem lehet eladni, túlhaladt rajtuk az idő, és nem biztos, hogy mozdul a piac olyan gyorsan, ahogy a munkaerőpiac változik.” (külföldi tulajdonú gépipari cég)

A térség helyzetét valamelyest megkönnyíti, hogy a nagyobb települések önmagukban is nagyobb munkaerő-keresletet jelentenek, mert nagyobb eséllyel tartanak fenn szociális, oktatási intézményeket, s ezek, ha nem is kínálnak sok munkahelyet, de mégiscsak többet, mint az apró zalai falvak. Erre egy ilyen kistérségben már képzést is lehet alapozni.

„De a mai világban már nincs olyan szakma, amivel biztos az elhelyezkedés. Az iskolatitkári képzésnél szoktuk elmondani, hogy azzal kicsi az elhelyezkedési lehetőség. De a dajka és a szociális gondozó hivatással van lehetőség, mert például nagyon sok óvodában nyugdíj előtt állók az ott dolgozók, és a nyolcosztályos embereknek a dajkaság nagyon jó munkakör, vonzó számukra. Ha valaki el akar helyezkedni ezekben a szakmákban, akkor egy-két éven belül van esély az elhelyezkedésre. A szociális gondozó nagyon jó szakma, mert azokon a településeken, ahol nincsen otthon, de van házi segítségnyújtás, ami kötelező. És nem mindegy sok nőnek, mert a legtöbbje azért nő, hogy a saját településén tud maradni. Ezekkel a szakmákkal, ha valaki nagyon keres, és rátermett, akkor talál munkát.” (magánvállalkozásban működő képzési vállalkozás ügyvezetője, Felső-Jászság)

A térségben készített interjúk megerősítik a statisztikai adatok által valószínűsített megállapításunkat, vagyis azt, hogy a térség társadalmi kettészakadóban van. A jobb végzettségűek, a statisztikák által nehezen definiálható jobban informált, jobb munkaerő-piaci kompetenciákkal rendelkező rétegek helyzete jónak mondható, miközben a statisztikák szinte teljesen elfednek egy másik réteget, amelyik ha akar, sem tud a helyzetén változtatni. Tudjuk, ez a jelenség máshol is így van, de ebben a térségben fokozottan megfigyelhető.

Kirajzolódik az is, hogy a megoldás legfeljebb részben van a képzés kezében. Önmagában a képzés, ha jobban alkalmazkodna is a munkaerőpiac

elvárásaihoz, akkor sem lenne képes olyan nagy társadalmi folyamatokat generálni, mint a tanulás vagy a munkavállalás érdekében történő ingázás. Az adott szociális rendszer, az elérhető bérek és a bérek megszerzésével kapcsolatos költségek mellett a munkavállalási aktivitás nehezen növelhető. De ugyanilyen problémát jelenthet a monoton ipari munkával kapcsolatos negatív attitűd is.

„Az önkormányzati kapcsolattartókon keresztül összehoztunk 30-50 jelentkezőt, és amikor megmondtuk, hogy mit tudunk fizetni, akkor mondták, hogy főnök, ezt én megkapom segélyben, anélkül, hogy egy mozdulatot is tegyek. Nálunk a bérek nem kifejezetten kiemelkedők. Minimálbérnél kicsivel több.” (állami tulajdonú közlekedési nagyvállalat)

Ha a képzés önmagában nem is képes megoldani ezeket az átfogó problémákat, minden bizonnyal tehetne valamit annak érdekében, hogy a hiányszakmákra többen jelentkezzenek, s hogy a jelenleg kínálkozó munkahelyeken a munkavállalók könnyebben megtalálják számításukat. Mint ahogy annak érdekében is, hogy a munkavállalók nyitottabbá váljanak, könnyebben kilépjenek a településükről.

A tapasztalatok azt is jelzik, hogy a jelenlegi kistérségi rendszer nem feltétlenül alkalmas arra, hogy megjelenítse a munkaerő-piaci és társadalmi különbségeket. A kistérségek nem átláthatók s átjárhatók a helyi lakosság egésze számára, s a társadalmi és munkaerő-piaci problémák megoldására sem feltétlenül kistérségi szintű gyógymódokat kell találni. Mindez természetesen igaz az oktatásra is, aminek kistérségen belül is eltérő megoldásokat kell kínálnia.

A (felnőtt)képzés és a munkaerőpiac

Tanulmányunkban nem volt célunk annak feltérképezése, hogy a középiskolák – értelemszerűen a szakiskolai képzést folytató iskolák – miként készítik fel a fiatalokat a munkaerőpiacra. Ténynek vettük, hogy van szakiskolai lemorzsolódás, s a lemorzsolódott fiatalok számára az ún. felnőttképző intézményrendszer jelenti, jelentheti a munkaerő-piaci, s ezen keresztül a társadalmi integráció lehetőségét. Néhány interjú keretében azt próbáltuk megtudni, hogy a képzési piac milyen mértékben figyel a projektünkben érintett gyengén képzett fiatalokra, s mennyire figyel a munkaerőpiacra. Mint a két kistérség példája is mutatja, e fiatalok integrációja egyre inkább csak akkor képzelhető el, ha bekerülnek a szakképzésbe, szakmai végzettséget szereznek, s emellett olyan kompetenciákkal felvértezve kerülnek ki, amelyek révén tartósan bent tudnak maradni a munkaerőpiacon. Zala megyében ez markánsan jelentkezik, Jászberény kistérségben még kevésbé.

Természetesen az interjúk nem alkalmasak arra, hogy reprezentatív módon írják le akár csak egy-egy térség felnőttképzésének tapasztalatait, hiszen a sokféle véleményből csak néhányat tudunk megismerni, ráadásul a véleményeket az érdekek is befolyásolják. A jellegzetes, érvekkel alátámasztott vélemények azonban lehetővé teszik, hogy néhány összefüggést felrajzoljunk.

Az általunk készített interjúkból az derül ki, hogy a képzési piacon a piaci viszonyok érvényesülése igencsak korlátozott. Bár nyilvánvaló, hogy mind a két megyében van szakemberhiány, a képző intézmények mégsem erre koncentrálnak elsősorban. Egyes képviselőik tudnak a szakemberhiányról, másoknak fogalmuk sincs ennek részleteiről, de számukra nem érdemes kifejezetten ezekre a szakmákra koncentrálni tanulókat, finanszírozókat keresni. Sokkal stabilabb megrendelésekre tudnak alapozni, mintsem hogy e szakmák beiskolázásával bíbelődjenek. Mindennek oka elsősorban az, hogy a piaci versenyt sok minden korlátozza.

A versenyt korlátozó tényezők között kell megemlíteni mindenekelőtt a megyei vagy kistérségi szintű monopolhelyzetek kialakulását, amelynek van egy szakmai és van egy területi oldala. A szakmai háttere az, hogy az egyes képző cégek a képzési piac felszabadulása óta, vagyis az utóbbi húsz év alatt megtalálták azokat a szakterületeket, amelyeken minden feltételt megteremtettek ahhoz, hogy színvonalas képzést folytassanak. Nem feltétlenül kell azonban hatalmas képzési beruházásokra gondolnunk, sokkal inkább arról van szó, hogy kialakultak azok a személyi kapcsolatok, amelyek révén bérbe vehetik a képzéshez szükséges infrastruktúrát, s bevonhatják a megfelelő végzettségű és felkészültségű oktatókat. Mivel viszonylag sűrűn indítanak képzéseket, így gyakoriak a megrendelések, vagyis az érintett cégek és személyek viszonylag stabil jövedelemforráshoz jutnak, vagyis elkötelezettek a képző intézmények felé. E gyakori megrendeléseknek egyik háttere az ún. munkaerő-piaci képzés, vagyis a munkaügyi központ által adott megrendelések.¹⁰ Mindemellett adott esetben a pénzbefektetés sem elhanyagolható. Gondolhatunk itt infrastrukturális beruházásra vagy az állandó alkalmazottakkal kapcsolatos fizetési kötelezettségekre, vagy akár a képzések akkreditációját érintő költségekre is (ami az új OKJ miatt nem is tekinthető lezárt beruházásnak).

*„Egyrészt ugye az infrastrukturális oktatói bázisát megteremteni irdatlan pénz, kialakítani a képzést magát még addig, hogy egyáltalán nem jutottunk el, hogy meghirdessem, ez megint egy irdatlan pénz.”
(önkormányzati intézmény felnőttképzési egysége, vegyes profil)*

¹⁰ A munkaerő-piaci képzésnek ennél tágabb fogalma is használatos, de ebben a tanulmányban az itt jelzett definíciót értjük rajta. A munkaügyi kirendeltségek „megrendeléseit” átvitt értelemben használjuk, s azokat a képzéseket értjük rajta, amelyekben a tanulók képzési támogatáshoz, a képzők pedig – ezen keresztül – megrendeléshez jutnak.

Mindez hozzájárult a szakosodáshoz, ami erősen korlátozza versenyt, mert a képző intézmények, vállalkozások nem könnyen tévednek mások szakterületére. Az öt, általunk felkeresett zalai oktatási vállalkozás közül négy képviselője arról számolt be, hogy teljesen egyértelmű a profiluk, s bár nem állították, hogy egyáltalán nincs versenytársuk, de azt igen, hogy komoly konkurencia sincs. A másik felkeresett megyében nem ennyire egyértelmű a helyzet, az azonos szakterületen működő képzési vállalkozások inkább a megrendelői körön osztoznak.

„A nevünkben is benne van, hogy kereskedelem és idegenforgalom, meg a vendéglátás. Ezt a szakterületet próbálta ez a képző cég már évtizedek óta lekötni. Tehát itt most ilyen kapkodás, próbálunk nyitni természetesen más képzések felé is most már, mert vannak más képzéseink is, de úgymond ezek a dolgok ezek úgy lefedett dolgok.” (országos oktatási vállalkozás helyi képviselője, kereskedelem-vendéglátás)

„Van oktatási törvény, meg akkreditációs dolgokat kellett, meg az ISO, amik bejöttek, hát ezek itt jól megszelektálták a csoportokat és szinte kialakult a megyei képzőknek a palettája úgymond. Tehát gyakorlatilag megvan, hogy melyik képzőhely mit képez.

– Tehát megvan, hogy ki milyen területen?

– Pontosan, szinte fel van osztva. ... Nagyon nehezen viseljük el az olyan képzőket, tehát az ilyen K. Bt., meg a mit tudom én, ezeket nagyon-nagyon nem szeretjük. Szóval azért mondom, hogy megvédjük a kis megyénket.”

(országos oktatási vállalkozás helyi képviselője, kereskedelem-vendéglátás)

A monopolhelyzet területi aspektusán azt értjük, hogy – nem kis részben a munkaügyi rendszer, vagyis az egyik fő támogató szervezet korábbi megyei szintű tagolódása következtében – a képző cégek általában a megye egészét lefedik tevékenységükkel, ritkán lépnek ki onnan, vagyis térségi alapon is felosztották a piacot. Igaz ez azokra az országos képző szervezetekre is, amelyek szintén területi alapon szegmentálódnak. A munkaügyi központ számára fontos, hogy megbízható partnerekkel dolgozzon, a képzések megbízható színvonalon valósuljanak meg, vagyis olyan cégekkel dolgoztatnak, amelyeket ismernek. Mindez azt jelenti, hogy nehéz betörni megyén kívüli képző szervezeteknek erre a piacra (a támogatott képzések piacára), mert árban ugyan lehetnek jobbak, de a képzésük értéke bizonytalan.

A jelenlegi megrendelések – érkezenek bárholnan – általában elegendők a képzési vállalkozások számára a megélhetéshez, ezért újabb piacokat nem nagyon áll érdekükben feltárni. Éppen ezért a munkaerő-piaci folyamatokról többnyire csak hozzávetőleges ismereteik vannak.

„A képzőhelynek nem az az érdeke, hogy elhelyezkedjen az, aki ott nála bizonyítványt kapott. Az az érdeke, hogy minél több ember legyen, mert ő annak alapján kapja a munkaügyi szervezettől, pályázatból, az államtól, akárhonnán a pénzt, ahány hallgatója van. Aztán hogy az a hallgató – mondjuk nálunk a virágkötő, mert szinte több virágkötőt képeztünk ki 12 év alatt, mint ami a magyar hadsereg állandó létszáma –, hogy ezek a virágkötők meg műkörömépítők mi a jó francot fognak kezdeni aztán ezzel a megszerzett bizonyítvánnyal kint a munkaerőpiacon, nagyvalószínűséggel semmit, mert újra és újra felbukkannak új és új képzéseken. Vannak ilyen önmagukat képző emberek, akiknek x szakképzettsége van már, és egyikkel sem tudnak elhelyezkedni. Ez a piac felelőssége, meg annak a felelőssége, hogy nincs egy ilyen valódi koordináció a munkaerőpiac, tehát a munkaadó, képzők és a munkavállalók között.” (önkormányzati intézmény felnőtteképzési egysége, vegyes profil)

A munkaerőpiac megismerésének egyik formája lehetne, ha komoly követési rendszer működne, mert így kénytelenek lennének feltárni, hogy az adott képzés mit ér a munkaerőpiacon. Ilyen rendszer azonban vagy nincs, vagy csak nagyon formálisan működik. Sem a piac, sem a megbízók nem kényszerítenek ki egy megfelelő elemszámmal, megfelelő módszerekkel működő követési rendszert. Hosszabb távú hatásvizsgálatot még kevésbé. Ezért a vállalkozások elsősorban csak abban érdekeltek, hogy képzéseiket akkor is értékesítsék, ha arra semmiféle munkaerő-piaci igény nincs.

Mivel a vállalkozások nem nagyon érdekeltek a munkaerőpiac igényeinek részletes feltérképezésében, annak igényeiről a képző szervezetek ismerete általában megreked abban, hogy a munkaerőpiac szakképzettséget igényel. Ezt a képzéseik révén ők biztosítják is, de hogy ezek helyett, vagy ezeken túl milyen kompetenciákra lenne szükség, arról átfogó, rendszerezett ismereteik nem nagyon vannak. Ebben szerepet játszik az is, hogy maguk a munkáltatók sem fogalmazzák meg az igényeiket, hanem többnyire az iskolai végzettség alapján szelektálnak, amely alapján feltételezik a legfontosabb nem szakmai jellegű kompetenciákat is.

A képzők számára az a legfontosabb, hogy a résztvevők befejezzék a képzést, ezt azonban a rendszer szinte önműködően biztosítja, mert vagy a saját pénze után fut a tanuló (amennyiben ő a finanszírozó), vagy pedig a munkaügyi központ számára kell visszafizetnie a költségeket, ha az támogatja a tanulását. Így ha a munkaerőpiacon megkövetelt kompetenciákkal nem rendelkezik egy tanuló, s emiatt nem fogja tudni ott megvetni a lábát, sohasem derül ki számukra.

Természetesen a fenti, a munkaerőpiacra érzéketlen képzési kínálat, képzési tartalom elsősorban a munkaügyi rendszer által támogatott képzésekre jellemző. A vállalati képzések esetében a képzés tartalmát a cégek határozzák meg, s a dolgozókat is ők küldik. Vagyis olyan tanulók kerülnek ezek-

be a képzésekbe, akiknek már van munkahelyük, így munkatapasztalatuk is, ezért kevésbé is igényelnek speciális, a szakmán túlmutató felkészítést.

Az önerős, vagyis az egyén által finanszírozott képzések jelentős részben valamilyen hatósági előíráshoz köthetők, az kényszeríti rá az egyént, hogy megszerezzen valamilyen végzettséget. Ennek megfelelően e képzésekre is többnyire azok jelentkeznek, akiknek biztosított a megélhetésük. (Már csak azért is, mert ennek hiányában nem lennének képesek megfizetni a képzést.)

Ez az érdekeltségi rendszer biztosít egy többé-kevésbé egységes, megbízható színvonalat, de nem igazán alkalmas speciális igények kielégítésére, vonatkoznak ezek az igények speciális (ritka, drágán oktatható, nehezen elsajátítható) szakmákra vagy a szakmához nem szorosan tapadó kompetenciák biztosítására. Éppen ezért nem igazán alkalmas hiányos iskolai végzettségű, gyakran a társadalom peremén élő fiatalok (vagy kevésbé fiatalok) munkaerő-piaci felkészítésére. Inkább csak arra, hogy valamilyen papírt adjanak számukra, amely papírral (s nem annyira a szaktudásukkal) ideig-óráig könnyebben elhelyezkedhetnek, mint korábban.

A hiányszakmákra történő képzést megnehezíti az is, hogy nem egészen véletlenül lettek hiányszakmák azok, amelyek azok lettek. A várható rossz munkakörülmények, az alacsony bérek vagy – egyes esetben – az ezekkel kapcsolatos előítéletek – sokakat elriasztottak ezektől. Az ezekre történő beiskolázás ha lehetséges lenne is, általában pótlólagos erőfeszítést kíván a képző, vagy a finanszírozó szervezettől. A képző cégek számára pedig ennek az erőfeszítésnek nincs hozadéka, hiszen nagyjából stabilan tudnak működni így is. A tanulói érdekeltség sem igazán kényszerítő erő, mert a tanulók közül sokan csak a papírért vagy a tanulási támogatásért tanulnak, így nem igazán fontos számukra, hogy mit. S természetesen szerepet játszik a tanulói érdektelenségben az is, hogy a hiányszakmákkal történő elhelyezkedés sem mindenki számára adott, hiszen a munkahely és a lakóhely közötti nagyobb távolság megakadályozhatja azt, így a képzés önmagában még nem jelent megoldást.

„Vannak hiányszakmák, amik viszont olyan típusú hiányszakmák, amiket nagyon nehéz képezni. Mondjuk a minősített hegesztő, az olajbányász, meg a CNC-esztergályos, amiből gyakorlatilag végtelen mennyiséget venne föl a munkaerőpiac. És ennek a kistérségnek a munkaadói azok gyakorlatilag Zalaegerszegen vannak. A kistérség az ezen kívül csak néhány elszórt településszerkezetű falura korlátozódik. Viszont ezek az emberek meg, ha megszereznek egy ilyen képzettséget, akkor elmennek Nyugatra.” (önkormányzati intézmény felnőttképzési egysége, vegyes profil)

A képzés természetesen minőségi probléma is. Vagyis elképzelhető, hogy a rendszer megpróbál képezni hiányzó szakembereket, de a tanulók előképzettsége, motivációja nem teszi számára lehetővé, hogy az adott időbeni és pénzügyi keretek között megfelelően felkészítse őket az elvárásokra.

„Az is nagy probléma, hogy vannak sokan olyan szakmával rendelkező munkanélküliek, akikről a próba után derül ki, hogy sose dolgoztak a szakmában, nem is tanulták meg jól a szakmát, aztán gyorsan el is felejtették. Vízvezeték-szerelőt keres az ember nagyítóval, amelyik jó, és a munkaügyi központnál harmincasával vannak munkanélküli vízvezeték-szerelők, de olyanok is.” (állami tulajdonú közlekedési nagyvállalat)

A munkaerőpiac strukturális igényeit részben a termelő-szolgáltató cégek által megrendelt képzések közvetítik, részben pedig a munkaügyi rendszer igyekszik biztosítani. Az előbbiek a megrendelőkre ró nagy költséget, amit általában csak a nagyobb cégek tudják vállalni, s nekik is csak akkor éri meg, ha képesek egy teljes csoport oktatását finanszírozni. A munkaügyi rendszer támogató, szelektáló szerepe így nemcsak a munkavállalók, hanem a munkaadók számára is fontos. A munkaügyi rendszer éppen ezért folyamatosan figyeli a munkaerőpiacot, nyilvántartja a hiányszakmákat, s igyekszik a képzést ebbe az irányba terelni. A munkaerőpiac azonban változik, így a rendszer – ha nem akar teljesen merevvé válni – meg kell hogy engedje az *aktuális* munkaerő-szükségletre történő képzést is, függetlenül a rendszer által, hosszabb távú tapasztalatok alapján kimutatott hiánytól. Nagyon nehéz azonban megítélni a munkaerőpiac valós igényeit, mert egyrészt tényleg folyamatosan változik, másrészt a képzési vállalkozások mindent elkövetnek annak érdekében, hogy a profiljukba vágó képzésekre megrendeléseket szerezzenek. Az sem gond, hogy munkaadói igényeket igazoljanak, hiszen a munkaadókat semmi sem kötelezi a képzést befejező tanulók foglalkoztatására.

„Na most, ha odamegy hozzá egy képző és azt mondja, hogy nekem vannak igen jó tanfolyamaim, mindig lehet találni olyan munkaadót, aki egy magát semmire sem kötelező ígérvényt aláír, hogy igen, szerintem igen fontos dolog, hogy ezeket képezzenek, ez milyen nagyon fontos. De arra már senki nem fog kötelezettséget vállalni, hogy ezen túl harminc virágkötőt alkalmaz, mi a francnak.” (önkormányzati intézmény felnőtteképzési egysége, vegyes profil)

„A munkaadóknál az a legfőbb probléma, hogy igazából nem lehet tervezni. Ez persze nemcsak az ő egyéni szociális problémájuk, hanem sokkal inkább a piacé. Több olyan esetről tudok, hogy például a Ganz Szakközépiskola igazgatóját megkereset xy cég, hogy képezzél már nekem CNC-esztergályost, mert nagy szükségem lenne most azonnal harmincra. Csakhogy ugye egy CNC-esztergályos képzés az egy-másfél év. Arra nem tud garanciát vállalni, hogy neki másfél év múlva is kell 30 esztergályos. Azt tudja, hogy most kell neki, de hogyha itt nincs, akkor majd hoz másik megyéből, másik országból” (önkormányzati intézmény felnőtteképzési egysége, vegyes profil)

„Itt Zalában nagyon nehéz olyan típusokat mondani, hogy nehéz elhelyezkedni. Évekkel ezelőtt a képzéseket nyomon követtük, és a kisteljesítményű kazánfűtő képzésről abban az adott évben összesen ketten helyezkedtek el. A következő képzési ciklus indításakor azt mondtuk, hogy nem érdemes ezt a képzést erőltetni, mert nincs... nem tudnak elhelyezkedni. Mindössze egy csoportnyi, tizenkét főnyi embert... mégis, hogy legyen. Ebből tíz elhelyezkedett a nyomon követéses vizsgálatkor.” (munkaügyi kirendeltség munkatársa)

Maga a munkaerőpiac is generál olyan képzést, amire csak látszólagosan van szükség. A vállalkozók számára ugyanis sokszor kifizetődőbb felvenni egy korábbi munkanélkülit valamilyen támogatással, majd néhány hónap után elküldeni, s felvenni egy újabbat, mint folyamatosan ott tartani. Ez persze azt eredményezi, hogy egy-egy szakmát újabb és újabb munkanélküli réteg kívánja elsajátítani, ami a képzők számára is kifizetődő vállalkozás.

„Nem tudom, mert ugye olyanokat is mondanak, hogy a kereskedőket három hónap után kipakolják és akkor újat keresnek helyettük, ezt sem tudom. Hogy azért van sok kereskedőre igény, mert ezeket úgy váltják, forognak, tehát fluktuáció van náluk. Nem tudom, ezt sem tudom én megítélni.” (országos oktatási vállalkozás helyi képviselője, kereskedelem-vendéglátás)

Kutatásunkban elsősorban az érdekeltségi rendszert vizsgáltuk, de utalnunk kell arra, hogy a felnőttképzés sok esetben ugyanazokon a helyszíneken, ugyanazokkal az oktatókkal folyik, mint az ifjúsági képzésben. A képzési vállalkozások zöme ugyanis nem engedheti meg magának, hogy saját infrastruktúrával és komolyabb oktatói gárdával rendelkezzen. Már csak azért sem, mert sokkal rugalmasabb, mint az iskolarendszerű képzés. Zalában kevésbé, Jászberény körzetében azonban már több esetben is találkoztunk a gazdasági szférával való összefogás keretében megvalósuló képzéssel. Erre azonban csak ott nyílik lehetőség, ahol egy-egy viszonylag nagy cég alkalmas erre, és vállalkozik is a részvételre. Ha kialakul ilyen kapcsolat, abban – megítélésünk szerint – szerepet játszanak a cégek által megrendelt képzések is, amelyek egyrészt biztosítják a képzők és a gazdaság közötti kapcsolatot, másrészt érdekeltté teszik a termelő cégeket valamilyen oktatási infrastruktúra (praktikusan: tanműhely) fenntartásában. Az ilyen együttműködés hiányában a képzés sok eleme hasonló, mint az iskolarendszerű képzésben, vagyis ott, ahonnan a vizsgálatunkba kerülő hiányos iskolai végzettségűek kihullottak. A képzést segíti, hogy a résztvevők érettebbek, ugyanakkor nehezíti, hogy a képzés rövidebb, mint az iskolarendszerben. A vállalati szakemberek, vezetők megosztottak abban a kérdésben, hogy tanfolyami keretek között fel lehet-e készíteni a munkavállalókat a szakmára. A többség szerint nem, de hogy miért nem, abban szintén megosztottak. Egy részük szerint a mélyebb szakmai tudás nem biztosítható így, mások szerint a szaktudás igen, de a munkavég-

zéshez szükséges egyéb kompetenciák nem sajátíthatók el egy-egy „gyorstalpaló” tanfolyamon.

„Mint minden szakmában, ebben is meg lehet csinálni gyorsstalpalón az egészet, olyan emberek is elvégzik, akik egyáltalán nem rátermettek erre a dologra.

– Lassúak például?

– Nem lassúak, hanem nem a szakmába való egyáltalán. Semmi kedvesség.”

(élelmiszerbolt, megyeszékhely)

„Én tudtommal nem ilyeneket képeznek, amire nekünk szükségünk van. Mert nem mindegy, hogy hegesztő szakmunkásnak kiképzik három év alatt, vagy néhány hónap alatt, tanfolyami képzés alatt. Itt komoly hegesztési feladatok vannak. Biztos van arra is igény, itt nagyon nagy felelősség van a fizikai dolgozókon. ... Én nem mondom, hogy nem vesszük fel az ilyen képzéseken tanult embereket, nincsenek merev alapelveink, kompromisszumra képesek vagyunk. De a jó szakmunkásnak nem elég egy tanfolyam.” (állami tulajdonú közlekedési nagyvállalat)

Az általunk megkérdezett munkaadók inkább csak kiegészítő szerepet szánnak, szánnának a felnőttképzésnek. Megítélésük szerint a betanított munkához nincs szükség tanfolyamra, a szakmunkához viszont sok esetben több szakmához, vagy legalábbis több szakma elemeihez, kell érteni, ezt a tudást viszont az iskolarendszer nem biztosítja, s ők nem is nagyon várják ezt el a rendszertől.

„Ahova szakembereket veszünk föl, ugye ilyen képzés nincs nálunk. Tehát valójában talán több szakmából lehetne összeollózni egy ilyen tevékenységet, illetve ott, ahol meg tudná állni a helyét, hisz kellene neki lakatos munkát ismerni, kellene neki esztergályos munkát ismerni, egy forrasztást, vagy bádogos munkát vagy bármit. Kellene egy olyat, hogy ragasztást ismerni, tehát több szakmából lehetne valójában összeszedni ezt az egészet. És ezt úgy oldjuk meg, hogy ugye veszünk föl lakatosokat, veszünk föl esztergályosokat, veszünk föl asztalosokat. Ugye ők a ragasztásból sokkal jobbak, mint a többiek. És akkor itt valahogy áthidaljuk azokat a részeket, tehát hogy valójában mindenhol a legjobbakat tudjuk alkalmazni.” (külföldi tulajdonú gépipari vállalkozás, kisváros)

„Targoncavezető kihelyezett tanfolyam volt nálunk. Úgyhogy van 51 emberünk, aki targonca és darukezelő”. (külföldi tulajdonú gépipari vállalkozás, kisváros)

„Nálunk a fizikai állományban nagyon fontos, hogy minimum szakmunkás az idősebb generáció, szakmunkás végzettségű, de őnekik akkor már valahol a targoncavezetőinek is ott kell lenni.” (faipari cég, megyeszékhely)

A képzési piac vizsgált szegmensének itt vázolt működése jelentős mértékben hozzájárul ahhoz, hogy a hiányos iskolai végzettségűek nehezen tudnak helyzetükön változtatni. A képzés kínálata sok esetben nem felel meg annak, amivel előre lehetne lépni, mert mind a képzők, mind a képzésre vállalkozók érdekei nem képesek a munkaerőpiacon hosszabb távon is érvényesíthető szakmai struktúra kialakítására. Ez pedig hozzájárul ahhoz, hogy a munkaerő-felesleg mellett munkaerőhiány is tapasztalható.¹¹ Azokban a kistérségekben, ahol a munkanélküliség nem nagyon magas, ott ez a strukturális anomália nem feltűnő, hiszen a munkavállalók zöme legalább alkalmanként el tud helyezkedni, legfeljebb a helyzetét nem képes stabilizálni, hiszen nem végez szakmai munkát, így bármikor, bármilyen gazdasági megfontolásból lecserélhető más munkavállalóra. Ott azonban, ahol a munkanélküliség jelentős, s a munkavállalói mobilitásnak is akadályai vannak (akár „objektív”, akár csak mentális akadályai), ott viszont a képzés (is) hozzájárul ahhoz, hogy az alacsony iskolai végzettségűek helyzete konzerválódjon. Hiszen a használható szaktudás nélküli szakképzés továbbra is csak a legkevésbé igényes, éppen ezért legkevésbé megfizetett munkákat teszi elérhetővé, ami egyrészt kevésbé teszi lehetővé a nagyobb munkavállalói költségekkel járó távoli munkavállalást, másrészt pedig akadályozza magát a tanulást is, hiszen a két rövid távú motiváló elem, vagyis a képzési támogatás megszerzése, illetve a betanított munkakörben való elhelyezkedés feltételeinek biztosítása közül, inkább csak az előbbi érvényesül.

A munkaadók elvárásai

Bár a felnőttkori tanulási lehetőségek nem igazán kedveznek az alacsony iskolázottságúak számára, kérdés az is, hogy mit kapnak, mit kaphatnak a képzések a szakmatanulás révén. Hiszen egyre nyilvánvalóbb, hogy a szaktudás mellett, vagy a szaktudás helyett, sok esetben fontosabbak azok a kompetenciák, amelyek a munkaszituációk elfogadását, a munkahelyi környezetbe való beilleszkedést vagy akár az új ismeretek elsajátítását teszik lehetővé. A munkaerőpiac által elvárt kompetenciákról sokat beszélünk, ennek ellenére nem igazán látható, hogy mit vár el pontosan a munkaerőpiac a munkáltatóktól. Megfogalmazzák-e az elvárásaikat a munkaadók, ha igen,

¹¹ Amellett, hogy ahhoz az iskolarendszerű szakképzés is jelentős mértékben hozzájárul.

eljutnak-e ezek az információk a képző szervezetekhez, s azok hajlandók-e, tudnak-e ilyesfajta munkaerő-piaci felkészítést biztosítani.

Akár a képzők, akár a munkaadók irányából közelítettünk a témához interjúink során, azt tapasztaltuk, hogy ezek az elvárások nagyon szegényesen jelennek meg deklaráltan. Rákérdezés esetén sok esetben nem mondanak semmit még a munkaerő-felvétellel közvetlenül foglalkozó vezetők vagy szakemberek se, más esetekben közhelyeket mondanak („tudjon dolgozni”). Az interjúk során azonban az is kiderült, hogy ezek az elvárások mégiscsak léteznek, csak direkt módszerekkel nem igazán deríthetők fel. Ha rákérdeztünk arra, hogy mi a tervük az újonnan felvett dolgozókkal, hogy milyen területen szeretné a cég továbbképezni őket, vagy ha a dolgozók távozásának okát firtatjuk, felszínre bukkan az elvárások egyike-másika. Ez egyben jelzi a kompetenciák feltárásának nehézségét s egyben a lehetőségét is. Ha tehát a képző szervezetek szeretnének ebben előrelépni, akkor komolyabb pénz- és energiabefektetésre van szükség.

Nem csak azért nehéz megfogalmazni a munkaerőpiac elvárásait, mert a munkaadók maguk sem fogalmazzák meg ezeket precízen, hanem azért is, mert ahány cég (s ahány interjúalany), annyiféle az elvárás. Néhány interjú alapján éppen ezért nem fogalmazhatjuk meg a munkaerőpiac kompetenciaigényeit, csak felvázolhatunk egy olyan struktúrát, amely rámutat ezek irányára, s esetleg támpontul szolgálhat későbbi kutatások számára.

A munkavállalókkal kapcsolatos munkaadói elvárások alapján a cégek három nagy csoportját tudjuk megrajzolni interjúink alapján.

- Azok cégek, amelyek a kisebb munkanélküliségű városokban (mint Zalaegerszeg, Jászberény) fizikai dolgozóknak minimálbér körüli bért tudnak adni, még indirekt módon sem fogalmazzák meg komolyabb elvárásokat. Többnyire megelégszenek azzal, hogy ne itallozzanak a dolgozók munkaidő alatt, s „bírnák a munkát”. Ebben a szférában viszonylag nagy a fluktuáció, vagyis a dolgozók jönnek-mennek, a munkaadók számolnak is ezzel. Nem is nagyon tehetnek mást, mert a minimálbér egyik térségben sem vonzó a dolgozók számára, hiszen a munkanélküliség ellenére lehet munkát találni, így a minimálbérrel való elhelyezkedés sokak számára csak ideig-óráig tartó megoldás.

„Elég nagy a fluktuációnk, főleg az egyik nagy területen borzasztóan nagy a jövés-menés. Ez lehet bérkérdés, legalábbis ezt mondják a kilépő interjúk, mert ott megkérdezzük, hogy mit gondol a vezetői stílusról, kommunikációról, bérről stb. (külföldi tulajdonú gépipari cég)

- Természetesen itt is vannak bizonyos követelmények, de nem a nekik való megfelelés hiánya az oka a munkaviszony megszűnésének, inkább az alkalmazkodás hozzájuk igényel túlságosan nagy erőfeszítést a dolgozók részéről.

„Két hónapja csinálók kilépő interjúkat, elég vegyesek a visszajelzéseket. A fizikai visszajelzések alapján többségében a bérré hivatkoznak olyan viszonylatban, hogy több szabadidő mellett ugyanennyi a bér, mert itt elég nagy a hajítás. Nagy a norma, precízen kell dolgozni, sokat kell túlórázni, nehéz a folyamat, kicsit sok ez az embereknek, nem mindenki tudja ezt bevállalni.”(külföldi tulajdonú gépipari cég)

- A cégek egy másik, inkább kisebb településekhez köthető csoportja az, amely nem nagyon fejlődőképes, mert részben több évtizedes technológiákkal, részben változatlan munkaszervezéssel dolgozik. Az alacsony bérek miatt magától is elment a dolgozók egy része, másokat elküldtek, munkaerő-felvétel alig van. A kis munkakerőmozgás miatt itt sem igazán fogalmazódnak meg elvárások, vagy legalábbis nagyon általánosak ezek.
- A viszonylag modern, külföldi tulajdonú, a külföldi piacra (is) szállító cégek jelentik a cégek harmadik csoportját. Az ő esetükben az elvárások is komolyabbak. Ezeknek négy szintje különböztethető meg.
- Megjelennek az **iskolai végzettséggel** kapcsolatos követelmények: többnyire a szakmunkás végzettség, egyes esetekben csak az általános iskolai végzettség – természetesen szoros összefüggésben a helyi munkaerőpiac adottságaival. Ahol tudnak válogatni a szakmunkások közül, ott a szakképzettség belépési feltétel, ahol nem, ott megelégednek az általános iskolai végzettséggel. Az iskolai végzettségnek sok esetben csak szűrő funkciója van, esetleg szociális kompetenciák meglétével társítják, de van, ahol a tanulási képesség bizonyítékát látják benne, ami fontos nekik, mert egyes cégeknél rendszeresebbek a továbbképzések.
- Egyes munkakörök esetén megfogalmazódnak **konkrétabb szakmai kompetenciák** („emellett nem rossz, ha targoncáznak”), más esetben a **munkavégzéssel kapcsolatos általános kompetenciák** („Gyors, rugalmas, precíz, nagyon precíz és nagyon tiszta munkát kell végezni, mindegy, hogy szellemi vagy fizikai állományban dolgozók. Nagyon kell önállónak lenni” / „Pontosság, fegyelem? – Természetesen”). Sokkal ritkábbak a megfogalmazott **szociális kompetenciák**. („És még az életvezetési tanácsadást gondolom nagyon fontosnak, mert ebben kellene segíteni őket, mert ezek az emberek sok problémával küzdenek”). Ezeket fogalmazzák meg a legkevésbé, éppen ezért ezek feltárására lenne szükség bonyolultabb módszerekre.

A képző intézmények képviselői – tapasztalatunk szerint – ebből a kevésből is igencsak keveset látnak, s ez összefüggésben lehet a korábban elmondottakkal, vagyis azzal, hogy nincsenek kitéve igazi munkaerő-piaci megmérettetésnek. Éppen ezért, ha a szűk szakmai oktatáson túl foglalkoz-

nak is valamivel, az inkább csak az elhelyezkedést szolgálja, sokkal kevésbé a munkahelyen maradást. Gondolunk itt elsősorban az álláskeresési technikák oktatására.

„Most ezen túlmenően, amit az előbb beszéltünk, figyelembe vesznek-e szociális kompetenciákat? Tehát magyarul, hogy a tanulók eltérő szociális vagy szociokulturális háttérből érkeznek? Tehát ez bármilyen szinten megjelenik-e a képzés során? Vagy ezzel nem tudnak foglalkozni?”

– Hát ezzel nem tudunk, mi szakmát adunk.”

(országos oktatási vállalkozás helyi képviselője, kereskedelem-vendéglátás)”

Más esetben úgy látják, hogy ezen a területen nekik nincsenek teendőik, mert egyéniség kérdése, hogy ki tudja megállni a helyét egy-egy munkahelyen, s ki nem.

„Arra a megállapításra jutottunk, hogy a munkaerőpiac azt várja el a munkavállalóktól, hogy ne beszéljen, lehetőleg süket legyen, buta legyen, és feltűnően hasonlítson egy chip-beültető robotra.” (önkormányzati intézmény felnőttképzési egysége, vegyes profil)

Ezen túlmenően csak ritkán fogalmaznak meg a képzők maguk számára feladatot, leginkább azok a képzők, amelyek nagyon erősen koncentrálnak egy-egy szakterületre.

„Beszédkészséget is fejlesztünk ezzel, hogyan jelenjen meg, hogyan öltözködjön, hogyan kommunikáljon.” (országos érdekvédelmi szervezet helyi egyesülete, képzések a kereskedelem-vendéglátás területén)

„Amit nagyon fontosnak tartunk minden szakképzésnél, az a kommunikáció. Erre mi nagyon rámegyünk, hogy próbáljanak szépen, érthetően beszélni. A szociális szakmában a meghallgatás és a segítő beszélgetés az idősek embereknél az egyik legfontosabb. A pedagógiai szakmánál, meg főleg ahol gyerekekkel dolgoznak, ott fontos a példamutatás és a szép beszéd.” (magánvállalkozásban működő képzési vállalkozás ügyvezetője, Felső-Jászság)

A fenti idézetek nem bizonyítják, inkább csak illusztrálják azt, hogy a képzés és a munkaerőpiac a kompetenciák esetében sem igazán talált egymásra. Mondhatnánk azt is, hogy ebben mindkét félnek van felelőssége, de miután a munkaadók többsége a magánszférához tartozik, számon kérni nem lehet ezt rajtuk. Ugyanakkor az ő érdekük is az, hogy ezek az elvárások amennyire csak lehet felszínre kerüljenek, hiszen nekik sem mindegy, hogy

milyen dolgozót foglalkoztatnak. Éppen ezért lenne fontos ezeket az elvárásokat vagy közpénzből feltárni, vagy pedig olyan érdekeltségi rendszert kidolgozni a közpénzen oktató cégek számára, amely ilyen munkára készítetné őket. Különösen fontos lenne ez a munka a legkevésbé képzett dolgozók számára, mert a fent (vázlatosan) jelzett kompetenciák tekintetében valószínűleg ők állnak legrosszabbul, hiszen sokan élnek olyan családokban, amelyekben ezek az elvárások nem természetesen, s így nem csak hiányos iskolai végzettségük okán, hanem ezek miatt sem tudják megállni helyüket a munkaerőpiacon. S éppen ezt jelzik a jársági adatok, ahol a viszonylag kedvező munkaerő-piaci helyzet ellenére kezd kialakulni egy viszonylag széles, a munkaerőpiacról már hosszabb ideje kiszorult réteg.

Összegzés

A két kistérségben vizsgált munkaerő-piaci helyzet egyértelműen rámutat arra, hogy ma az úgynevezett munkaerő-piaci képzés nem igazán alkalmas arra, hogy a hiányos iskolázottságukat felzárkóztassa. Tudjuk, hogy a munkaügyi szféra évtizedek óta kísérleteket tesz arra, hogy ezeket a rétegeket bevonja a képzésbe. Bizonyára nem kevesen vannak olyanok is, akik elvégezve egy-egy ilyen tanfolyamot képesek megváltoztatni életüket, s ha nem is sikerül folyamatosan dolgozniuk, de képesek arra, hogy egy-egy munkaügyi krízishelyzetből kilábaljanak. Ugyanakkor azt kell mondanunk, hogy ez a rendszer ennek a rétegnek inkább csak átmeneti megoldást kínál, mert nem igazán érdekelt abban, hogy az érintett réteget a munkaerőpiacra felkészítse. Elsősorban abban érdekelt, hogy beiskolázza, bent tartsa, esetleg bejuttassa őket a munkaerőpiacra, de abban semmiképpen, hogy olyan kompetenciákat biztosítson számukra, amelyekkel a résztvevők stabilan megvethetik ott a lábukat. Nem tudjuk, hogy egy tisztán piaci rendszer (amennyiben van ilyen) képes lenne-e ezt a feladatot betölteni, de a korlátozott piaci viszonyok ezt semmiképp nem teszik lehetővé. Megítélésünk szerint szükség lenne ehhez egyrészt egy szociálisan érzékeny(ített) speciális képző hálózatra is, valamint egy olyan követési rendszer kidolgozására és bevezetésére, amely a hálózat teljesítőképességét hosszabb távon is képes mérni.

Nagy Mária

Második esély típusú képzés és a tanári kompetenciák

Az Equal „Második Esély” projekt során, nemzetközi együttműködésben, a holland és olasz partnerekkel megvalósított „GOLD” (Lehetőségek biztosítása, a hátrányok csökkentése) elnevezésű nemzetközi program keretében, 2005-2007 között a nemzeti munkacsoportoknak lehetőségük nyílt arra, hogy mindhárom országban meglátogassanak olyan iskolákat, ahol „második esély” típusú képzés folyt.¹² Vagyis olyan iskolai gyakorlatokkal ismerkedtek meg a három ország szakértői és gyakorló tanárai, amelyekben oktatásszervezési és pedagógiai megoldásokat kerestek hátrányos helyzetű, tanulásban alulmotivált 15–19 éves fiatalok iskolai kudarcának csökkentésére, munkaerőpiaci integrációjuk elősegítésére.

Mindhárom programban jelentős figyelem irányult arra a kérdésre, hogy milyen pedagógusi kompetenciák szükségesek ezeknek a tanulóknak a nevelésében, iskolai integrációjuk segítésében. Különös jelentősége volt ennek a kérdésnek a magyar programban, ahol az egyik partnerintézményben – az Eszterházy Károly Főiskolán – külön alprojekt működött azzal a céllal, hogy továbbképzési programot dolgozzon ki azon iskolákban tanító tanárok (nevezetesen szakiskolák 9-10. osztályaiban tanítók) számára, akik koncentráltan találkoznak a célpopulációval. Ehhez a feladathoz elengedhetetlennek bizonyult annak feltárása, hogy melyek azok a speciális kompetenciák, amelyek leginkább fejlesztésre szorulnak. A projekt keretében a három ország résztvevőiből alakult munkacsoport¹³ kutatási tervet dolgozott ki ennek vizsgálatára.

A kutatás kérdésfeltevései és módszerei

Mindhárom ország szakmai közvéleményében és tanárképzéssel kapcsolatos politikájában megfogalmazódnak ma azok a kompetenciák, amelyeknek kialakítását a képző intézményektől, illetve meglétét a gyakorló tanároktól elvárják. Amikor a vizsgálatot megterveztük, mindhárom team számára rendelkezésre álltak nemzeti listák, amelyek a korszerű tanári ismereteket, készsé-

¹² A GOLD-projektről ld. www.equal-gold.eu/.

¹³ A holland team vezetője Martijn Jonkers, az olaszé Giulio Genti volt. Munkájukat csakúgy, mint a magyar közreműködők – elsősorban a kompetenciák listáinak véleményezésében közreműködő és a kérdőíveket kitöltő tanárok segítségét – ezúton is köszönöm.

geket és jártasságokat írták körül. Kutatásunk legfőbb kérdése az volt, hogy azonosíthatóak-e ezeken az általános elvárásokon belül olyan tudások, készségek és jártasságok, amelyek a Második Esély típusú iskolákban tanító pedagógusok különösen fontosnak érznek. Feltételezésünk szerint léteznek ilyenek. Másodsorban azt szerettük volna feltárni, hogy az egyes nemzeti környezetekben eltérően alakulnak-e ezek a listák. Azt gondoltuk, hogy valószínűleg a sajátos pedagógiai szituáció meghatározóbb lesz, mint a nemzeti környezetek, azaz úgy véltük, több hasonlósággal, mint különbséggel fogunk találkozni. Végül arra voltunk kíváncsiak, hogy a megkérdezett tanárok saját állításuk szerint mennyire rendelkeznek az általuk fontosnak tartott kompetenciákkal, illetve ezen a területen kimutathatók-e nemzeti eltérések.

A kutatás során, első lépésben a nemzeti listákat gyűjtöttük össze. Már ebben a fázisban is sok hasonlóságot és különbséget állapíthattunk meg. Míg a listákban természetesen sok hasonlóságot, azonos elemet fedeztünk fel, jelentős eltérés volt abban a tekintetben, hogy melyik országban milyen dokumentumokat lehetett figyelembe venni. Magyarországon ekkorra már miniszeri rendelet született, amely a megújuló tanárképzés számára előírta a képzés végére kialakítandó kompetenciák listáját. Hollandiában szakmai szervezetek foglalkoztak a kérdéssel, amelyek honlapján elérhető szakmai anyagok, de a GOLD-programban érintett iskola saját szakmai anyagai is orientálhatták a lista összeállítóját. Olaszországban többféle szemlélet ütközik, többféle kompetencialista körül folynak szakmai viták. A nemzeti listákat a három team elektronikus formában ismertette meg egymással.

A három team vezetői – saját tanáraikkal konzultálva – megállapodtak azokban a főbb kompetenciaterületekben, amelyeket a „közös” listának tartalmaznia kell, és abban is, hogy ez a közös lista igyekszik azokra a kompetenciákra fókuszálni, amelyek speciálisan a projekt által érintett tanulókat tanító tanárok számára szükségesnek látszanak. Ennek a közös listának a végső változatát is elektronikus úton alakítottuk ki. A 39 itemből álló lista alapjául szolgált egy olyan kérdőívnek, amelyet mindhárom országban lekérdeztünk a részt vevő iskolák tanárai körében. A kérdőív részben azt tudakolta a tanároktól, hogy mennyire tartják fontosnak a megnevezett kompetenciákat az olyan iskolákban, ahol a saját iskolájukhoz hasonló háttérű tanulókkal dolgoznak, részben pedig azt, hogy saját maguk mennyire rendelkeznek ilyen kompetenciákkal. Mindkét kérdésben egy négyfokozatú skálán kellett választásukat megjelölni.

A kérdőívek lekérdezése 2007. október–novemberben zajlott a három országban. Magyarországon három iskolából 63 fő töltötte ki a kérdőívet (közülük 15 vett részt az Equal-projektben), Olaszországban 28, Hollandiában pedig 17 tanár. Az adatok rögzítése helyben történt, az elemzés pedig Magyarországon készült el.¹⁴ Az alábbiakban a fontosabb eredményeket foglaljuk

¹⁴ Ennek első bemutatása a GOLD program záró konferenciáján történt meg, 2007. november 27-én, Nagy Mária *Teacher competences and in-service needs* címen tartott előadásában,

össze. A belső (nemzeti) minták elemzésére csak a magyar adatokat illetően van lehetőség, egyrészt a nagyobb elemszám okán, másrészt pedig azért, mert itt a tanárok néhány háttéradatára is rákérdeztünk. Ez az elemzés ugyan nem tárgya a nemzetközi összehasonlításnak, ám néhány olyan tanulással szolgálhat, amelyek a nemzetközi környezetben is értelmezhetőek. Ezeket a tanulmány végén mutatjuk be.

Milyen fontos?

A Melléklet 1. táblázata azt foglalja össze, hogy a három országban milyen sorrendek alakultak ki az egyes tanári kompetenciák fontosságának megítélése szempontjából. A sorrendek az átlagos pontszámok alapján jöttek létre.

A sorrendek néhány meglepően szoros egyezést mutatnak, és természetesen, sokféle eltérésre is rávilágítanak a három ország tanárainak szakmai nézeteit illetően. Mindhárom listát egyértelműen két állítás vezeti. A holland, az olasz és a magyar tanárok is annak az interperszonális kompetenciának a meglétét látják a legfontosabbnak a nehezen nevelhető, hátrányos helyzetű, alulmotivált fiatalokat nevelő pedagógusoknál, hogy képesek legyenek „megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét”. Második legfontosabb helyre került az a szaktárgyhoz és didaktikai tudáshoz kötődő kompetencia „a diákok motiválására”.

Meglehetősen szoros az egyetértés néhány, a lista végére szoruló kompetencia megítélésében is. Ezt mutatja az alábbi táblázat:

1. táblázat

Mindhárom országban a legkevésbé fontosnak tartott kompetenciák

| A tanár képes... | |
|------------------|--|
| | a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, jelentések készítésére, adminisztrációra |
| | különböző tanulási helyszínek megszervezésére az iskolában és azon kívül is saját szakmai fejlődésének irányítására, az elemzés, a nyomon követés (monitorozás) és az értékelés segítségével |
| | ismerni és alkalmazni az iskolai diagnosztikai eljárásokat, és a diákokat tanácsadásra küldeni iskolai vagy iskolán kívüli szakemberekhez, ezzel saját szerepét minimalizálva |
| | az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására* |

* Ha nem is annyira egyértelműen a rangsor legvégén, mint a többi, de ez az állítás is igencsak a vége felé található (a 39 közül a 26-32. hely valamelyikén).

ahol azonban még csak a holland és a magyar adatok összevetésére, illetve a magyar eredmények részletesebb ismertetésére kerülhetett sor.

Érdekesek azok a rangsorbeli hasonlóságok is, amelyek országpáronként mutathatóak ki. Ezek alapján az olasz és a magyar tanárok nézetei között mutatkozik a legtöbb hasonlóság, a holland ellenében. Úgy tűnik, a magyar és olasz tanárok a hagyományosabb, az interperszonális és didaktikai képességeknek nagyobb jelentőséget tulajdonítanak, és a holland tanároknál kevésbé vallják olyan új kompetenciáknak a szükségességét, amelyek a másokkal való együttműködésre, a nem iskolai tudás elfogadására vagy éppen a saját reflektivitásuk erősítésére vonatkoznak.

2. táblázat

Hasonlóságok az olasz és a magyar tanárok között a fontosnak és a kevésbé fontosnak tartott kompetenciák alapján

| Fontos kompetencia | |
|------------------------|--|
| A tanár képes... | biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a tanulók független és felelősségteljes személyekké tudnak válni |
| | szaktárgyát uralni és megtanítani |
| | örömet találni a feladatában és elkötelezettséget érezni a szervezet és a szakma iránt |
| Nem fontos kompetencia | |
| A tanár képes... | pedagógiai munkáját a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalatait reflektív módon elemezni és értékelni |
| | a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására |
| | a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására |
| | arra, hogy biztosítsa, hogy a munka a kollégákkal együttműködve, az iskola szervezeti funkciójának megfelelően folyjék” vagy éppen „megismerni a szülők világát és a diákok kulturális háttérét, és ezt a tudást a munkájában alkalmazni |

Néhány területen kimutathatók a magyar és holland vélekedések közti hasonlóságok – szemben az olasz tanárokéval (ld. 3. táblázat).

3. táblázat

Hasonlóságok a *holland* és a *magyar* tanárok között a fontosnak és a kevésbé fontosnak tartott kompetenciák alapján

| Fontos kompetencia | |
|------------------------|---|
| A tanár képes... | az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére” vagy éppen „naprakész ismeretekkel rendelkezni a legújabb pedagógiai, didaktikai és oktatásszervezési kérdésekben |
| Nem fontos kompetencia | |
| A tanár képes... | a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére |
| | hatékony és valóság-hű tanulási környezetet létrehozni |

A holland és az olasz tanárok között (a magyarokkal szemben) három területen mutathatók ki hasonlóságok:

4. táblázat

Hasonlóságok a *holland* és az *olasz* tanárok között a fontosnak és a kevésbé fontosnak tartott kompetenciák alapján

| Fontos kompetencia | |
|------------------------|---|
| A tanár képes... | hozzájárulni az iskola jó hangulatához |
| | hogy a pedagógiai kutatás módszereit megértse és saját szakterületén alkalmazza |
| Nem fontos kompetencia | |
| A tanár képes... | a keresztintantervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére |

Ezekben, a vélekedésbeli hasonlóságokban és különbségekben feltehetőleg a három ország tanárképzési gyakorlatának, a tanárokkal kapcsolatos oktatáspolitikai elvárásoknak is jelentős szerepük van.

Mennyire vagyok kompetens?

A melléklet 2. táblázata foglalja össze azokat a pontszámokat, amelyeket a megkérdezett tanárok arra a kérdésre adtak, hogy mennyire érzik saját magukat kompetensnek a különböző területeken. Az eredmények összességében azt mutatják, hogy ezek a pontszámok alacsonyabbak, mint azt a fontosági sorrendnél láttuk, azaz a tanárok többnyire alacsonyabbra értékelik saját

kompetenciáikat, mint amennyire fontosnak látják azokat általában a tanári munkában. A magyar átlagpontszámok átlaga 0,13 eltérést mutat, a hollandoké 0,17-et. Különösen nagy (0,79) az eltérés az olasz pontszámok között.

Ha olyan erős egyezést a lista élén nem tapasztaltunk is, mint a fontossági sorrend esetében, az mégis elmondható, hogy mindhárom ország tanárai az első tíz hely valamelyikén helyezték el magukat két szaktárgydidaktikai kompetenciát tekintve: mindnyájan erősen képesek „szaktárgyukat uralni és megtanítani” és „lelkесedni saját tantárgyuk és a tanulók e tárgyban mutatott fejlődése iránt”. Az elsőt tekintve, a magyaroknál ez a listavezető kompetencia, de a hollandoknál és az olaszoknál is előkelő (7., illetve 8.) helyezést ért el, míg a második esetében az olaszoknál ez a listavezető, de a hollandok is a 4-6., a magyarok pedig a 7-8. helyen értékelik ezt a képességüket. Mindhárom ország tanárai inkább erősnek érzik magukat (rangsorban az első 10-20 hely valamelyikén helyezték el) két interperszonális kompetenciát illetően: „megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét” és „meleg szívvel fordulni a diákokhoz”. Abban is hasonlítanak, hogy három kompetencia a rangsor végére került. Nem igazán érzik magukat kompetensnek „a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, jelentések készítésére, adminisztrációra”, nem jeleskednek abban sem, hogy képesek lennének „megismerni a szülők világát és a diákok kulturális hátterét, és ezt a tudást a munkájukban alkalmazni”, de abban sem, hogy „ismernék és alkalmazni az iskolai diagnosztikai eljárásokat, és a diákokat tanácsadásra küldenék iskolai vagy iskolán kívüli szakemberekhez, ezzel saját szerepüket minimalizálva”.

5. táblázat

Azok a tanári kompetenciák, amelyekkel mindhárom ország tanárai saját bevallásuk szerint a leginkább, illetve a legkevésbé rendelkeznek

| | |
|----------------------------|--|
| Képes vagyok... | a szaktárgyakat uralni és megtanítani |
| | lelkесedni saját tantárgyam és a tanulók e tárgyban mutatott fejlődése iránt |
| | megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét |
| | meleg szívvel fordulni a diákokhoz |
| Nem igazán vagyok képes... | a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, jelentések készítésére, adminisztrációra |
| | megismerni a szülők világát és a diákok kulturális hátterét, és ezt a tudást a munkájukban alkalmazni |
| | ismerni és alkalmazni az iskolai diagnosztikai eljárásokat, és a diákokat tanácsadásra küldenék iskolai vagy iskolán kívüli szakemberekhez, ezzel saját szerepüket minimalizálva |

A páros hasonlóságokat tekintve megint csak az olasz és a magyar tanárok között találunk több egyezést. A hollandoknál inkább érzik mindketten képesnek magukat „arra, hogy megfelelő módon kérdezzenek, szervezzenek, meghallgassák, vagy megfigyeljék a tanulóikat”, hogy „megteremtsék a nyitott

kommunikáció, a kooperáció és a kölcsönös bizalom légkörét”, hogy „örömet találjanak a feladatukban, és elkötelezettséget érezzenek a szervezet és a szakma iránt”, valamint, hogy „hozzájáruljanak az iskola jó hangulatához”. Ugyanakkor a holland tanároknál sokkal kevésbé képesek „különbéféle tanulási helyszínek megszervezésére az iskolában, és azon kívül is”, valamint arra is, hogy „kapcsolatot teremtsenek a szülőkkel, az iskola környezetével, a cégekkel és intézményekkel, bevonják őket az iskolai tevékenységekbe, amikor csak lehetséges”. Úgy tűnik, a magyar és az olasz tanárok inkább az iskola belső világa és feladatai iránt nyitottak, míg a hollandok erősebbnek érzik magukat a külső kapcsolatok ápolásában.

6. táblázat

Hasonlóságok az olasz és a magyar tanárok között aszerint, hogy mennyire érzik magukat egyes kompetenciák birtokában

| | |
|----------------------------|---|
| Képes vagyok... | arra, hogy megfelelő módon kérdezzek, szervezzek, meghallgassam, vagy megfigyeljem a tanulóikat |
| | megteremtsem a nyitott kommunikáció, a kooperáció és a kölcsönös bizalom légkörét |
| | örömet találok a feladatomban, és elkötelezettséget érzek a szervezet és a szakma iránt |
| | hozzájáruljak az iskola jó hangulatához |
| Nem igazán vagyok képes... | különbéféle tanulási helyszínek megszervezésére az iskolában, és azon kívül is |
| | kapcsolatot teremteni a szülőkkel, az iskola környezetével, a cégekkel és intézményekkel, bevonni őket az iskolai tevékenységekbe, amikor csak lehetséges |

A magyarok és a hollandok – az olaszoknál inkább – képesnek érzik magukat „a keresztantervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére”, ugyanakkor viszont kevésbé képesek „biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a tanulók független és felelősségteljes személyekké tudnak válni”. Abban is lemaradnak olasz kollégáikhoz képest, hogy náluk kevésbé képesek „arra, hogy kutatói szemmel, objektíven közelítsenek a szakmai gyakorlathoz általában, és konkrétan a saját munkájához, és ezzel képessé váljanak iskolájuk és szaktárgyuk fejlesztésére, és saját szakmai fejlődésük irányítására”.

7. táblázat

Hasonlóságok a holland és a magyar tanárok között aszerint, hogy mennyire érzik magukat egyes kompetenciák birtokában

| | |
|----------------------------|--|
| Képes vagyok... | a keresztantervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére |
| Nem igazán vagyok képes... | biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a tanulók független és felelősségteljes személyekké tudnak válni |
| | arra, hogy kutatói szemmel, objektíven közelítsek a szakmai gyakorlatához általában, és konkrétan a saját munkámhoz, és ezzel képessé váljak iskolám és szaktárgyaim fejlesztésére, és saját szakmai fejlődésem irányítására |

Az olasz és a holland tanárok viszont, a magyaroknál sokkal határozottabban, úgy látják, hogy képesek „a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére”, valamint „arra, hogy biztosítsák, hogy a munka a kollégákkal együttműködve, az iskola szervezeti funkciójának megfelelően folyjék”. De abban is jobbnak érzik magukat, hogy képesek „szakmai tapasztalataik és a tanult elméletek alapján korrigálni munkájukat, és ezzel saját szakmai fejlődésüket irányítani”.

8. táblázat

Hasonlóságok az olasz és a holland tanárok között aszerint, hogy mennyire érzik magukat egyes kompetenciák birtokában

| | |
|-----------------|---|
| Képes vagyok... | a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére |
| | arra, hogy biztosítsam, hogy a munka a kollégákkal együttműködve, az iskola szervezeti funkciójának megfelelően folyjék |
| | szakmai tapasztalataim és a tanult elméletek alapján korrigáljam munkámat, és ezzel saját szakmai fejlődésemet irányítsam |

Érdekes megfigyelni, hogy ahol nagy eltérés mutatkozik a három nemzet tanárainak önértékelésében, mindenütt a hollandok érzik magukat leginkább kompetensnek. Igen erősnek érzik magukat például abban, hogy képesek „vonzó és hatékony tanulási tevékenységeket kialakítani, azokat irányítani és értékelni” (második legerősebb képességük, míg az olaszoknál a rangsor 16-17. helyén, a magyaroknál pedig a 25-26. helyen szerepel). A hollandok jól képesek „a diákok motiválására”, valamint „a fejlődési és viselkedési problémák felismerésére” (mindkettő a kompetencia-rangsor 4-6. helyén szerepel). Az előbbi az olaszoknál a középmezőnyben, a magyaroknál pedig annál is

hátrébb szerepel, míg az utóbbi képesség tekintetében éppen fordított a helyzet. Még három olyan kompetenciát találunk, amelyben a hollandok viszonylag erősnek érzik magukat (8-11. hely). Mind az olasz, mind a magyar tanároknál inkább képesek „saját tudatosságukat fejleszteni, és másokat is képessé tenni arra, hogy azokat az érzéseiket, érzelmeiket, motivációjukat, kulturális és szerep rutinjaikat tudatosítsák, amelyek viselkedésüket és másokhoz való viszonyulásukat meghatározzák”. Olasz és magyar kollégáiknál inkább képesek „megtalálni az egyensúlyt a diákok irányítása és támogatása között”, valamint arra is, hogy „pedagógiai munkájukat a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezzék, tapasztalataikat reflektív módon elemezzék és értékeljék”.

9. táblázat

Kompetenciák, amikben a *holland* tanárok inkább érzik erősebbnek magukat, mint magyar vagy olasz kollégáik

| | |
|-----------------|--|
| Képes vagyok... | vonzó és hatékony tanulási tevékenységeket kialakítani, azokat irányítani és értékelni |
| | a diákok motiválására |
| | a fejlődési és viselkedési problémák felismerésére |
| | saját tudatosságomat fejleszteni, és másokat is képessé tenni arra, hogy azokat az érzéseiket, érzelmeiket, motivációjukat, kulturális és szerep rutinjaikat tudatosítsák, amelyek viselkedésüket és másokhoz való viszonyulásukat meghatározzák |
| | megtalálni az egyensúlyt a diákok irányítása és támogatása között |
| | pedagógiai munkámat a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalataimat reflektív módon elemezni és értékelni |

A képességek és a fontosság eltérései

Mint korábban említettük, a különböző tanári kompetenciák fontosságának, illetve a saját maguk kompetenciáinak megítélésében jelentős eltérések mutatkoznak mindhárom ország tanárainál. A melléklet 3. táblázata az egyes országokon belül mutatja az eltérések sorrendjét. A táblázatban elől szerepelnek azok a képességek, amelyek területén a tanárok saját magukat jobbnak érzik a kompetenciának tulajdonított jelentőséghez, fontosságához képest, míg a rangsor végén azok a kompetenciák szerepelnek, ahol a legnagyobb elmaradást érzik a saját gyakorlatukban. Valószínűleg nem tévedünk sokat, ha azt feltételezzük, hogy éppen itt kell a tanár továbbképzéseket tervező intézményeknek keresniük azokat a kompetenciákat, amelyeknek fejlesztését a tanulói célcsoportot tanító tanárok a leginkább igénylik. Még egy fontos tanulság mutatkozik a táblázatokban: a kompetenciák többségét illetően a taná-

rok „mínuszban” vannak, azaz a készségek fontosságához képest a saját gyakorlatukban elmaradást érznek. Különösen igaz ez az olasz tanárookra, akik csupán két olyan kompetenciát jelöltek meg a 39-ből, ahol nem érznek elmaradást.

A listákat abból a szempontból vetettük össze, hogy az utolsó harmadban felsorolt kompetenciák területén (tehát ahol a saját gyakorlatukban a legnagyobb hiányosságokat érzékelik a tanárok) milyen hasonlóságok mutathatók ki a három nemzet tanárai között. A 13-13-13 érintett kompetencia között nagyon jelentős átfedés van. A magyar tanároknál például egyetlen olyat sem találunk, ami ne lenne megtalálható a másik két nemzeti lista érintett tételei között. Az olasz listában csak egyetlen olyan kompetencia szerepel, amelyet sem a magyarok, sem a hollandok nem minősítettek hasonlóan („megtalálni az egyensúlyt a diákok irányítása és támogatása között”). A holland listában találtuk a legtöbb „egyedi” tételt: hat olyan kompetenciát is ebbe az utolsó harmadba soroltak, amelyet a másik két nemzeti lista vége nem tartalmaz. Egyedül ők érzik úgy, hogy a feladat fontosságához képest a legkevésbé képesek „a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására”;¹⁵ „a hatékony kommunikációra, tapasztalatok és érzések kicserélésére, kapcsolatok építésére”; „hozzájárulni az iskola jó hangulatához”; „világos, rendezett, feladatcentrikus tanulási környezetet és struktúrát kialakítani”; „arra, hogy kutatói szemmel, objektíven közelítsenek a szakmai gyakorlathoz általában, és konkrétan a saját munkájukhoz, és ezzel képessé váljanak iskolájuk és szaktárgyuk fejlesztésére, és saját szakmai fejlődésük irányítására”; „megismerni a kamaszok szociális, érzelmi és morális fejlődését, diagnosztizálni és megoldani a felmerülő problémákat”.

Ezt az utolsó harmadot tekintve is megállapíthatjuk, hogy a legtöbb hasonlóság a magyar és az olasz tanárok szakmára és saját képességeikre vonatkozó nézetei között vannak. A 13 érintett kompetenciából tíz közös szerepel a magyar és az olasz listán.

Három olyan kompetenciát találtunk, amely mindhárom nemzet tanárainál gondot jelent: egyiken sem érzik magukat megfelelően képesnek „a diákok motiválására”; arra, hogy „megteremtsék az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét”, valamint hogy „megismerjék a szülők világát és a diákok kulturális hátterét, és ezt a tudást a munkájukban alkalmazzák”. Valószínű, hogy ezek a hiányok a legfőbb összetevői annak, hogy a szakiskolákban, mindhárom országban, a tanárok is, a diákok is inkább kudarcokat, semmint sikereket könyvelhetnek el munkájukban. Valószínű, hogy az iskolai eredményesség javulását sehol sem várhatjuk anélkül, hogy ezek a képességek a tanárok körében megerősödjenek. Mindez a továbbképzések számára is útmutatásul szolgál: a leghátrányosabb tanulói háttérű iskolákban a taná-

¹⁵ Ez valószínűleg azzal is összefüggésben van, hogy olasz és magyar társaiknál **fontosabbnak** tartják ezt a kompetenciát.

rok a tanár és diák, a tanár és szülő közti együttműködés és bizalom megteremtésének eszközeinek kimunkálásában, a tanulók motiválásában igényel-
nének leginkább segítséget.

A magyar adatok elemzésének néhány tanulsága

Mint korábban említettük, a magyar minta viszonylagos nagysága, illetve a tanároktól felvett háttér adatok lehetővé teszik, hogy a tanárok belső megosztottságáról is némi képet nyerjünk. Elemzésük révén néhány olyan hipotézist fogalmazhatunk meg, amelyek tesztelése egy nagyobb, a tanárság vagy éppen a szakmai iskolákban tanító tanárok reprezentatív mintáján később elvégezhető.

A kompetenciák fontosságának megítélésében a legtöbb különbséget azon változó mentén találtuk, hogy a megkérdezettek részt vettek-e az Equal-projektben, vagy sem.¹⁶ A 10. táblázat foglalja össze azokat a kérdéseket, amelyekben ez a megosztottság statisztikailag szignifikánsnak mutatkozott.

Kilenc tanári kompetenciának tulajdonítottak szignifikánsan nagyobb jelentőséget azok a tanárok, akik a projektben részt vettek. Mindezt akár a projekt pozitív hatásaként is elkönnyvelhetnénk. Fontosabb tanulság azonban, hogy ugyanakkor a birtokolt kompetenciák tekintetében a két tanárcsoport között egyetlen területen sem mutatkozott szignifikáns különbség. Valószínű, hogy ha szemléletváltozást eredményezett is a projekt (bár lehet, hogy csak bizonyos kompetencia-elvárások tudatosabb észleléséről van szó a projekt résztvevői esetében), ez önmagában még nem eredményezi a képesség kialakulását. Hiába hallottak a projekt résztvevői többet olyan kompetenciák jelentőségéről, mint például az önálló tanulás képességének fejlesztése vagy a diákok irányítása és támogatása közti egyensúly megtalálása, hiába láttak is esetleg ezekre a kompetenciákra jól működő példákat a nemzetközi tapasztalatszerzés során, magának a képességnek a kialakulása valószínűleg hosszabb folyamat, és megfelelő gyakorlati feltételek is kellene hozzá.

¹⁶ A három magyar iskolában, amely a programban részt vett, a projekt csak egy kisebb vagy nagyobb szeletét jelentette a munkának, így a programba a tanári karból mindenütt csak néhányan kapcsolódtak be.

10. táblázat

Egyes tanári kompetenciák megítélése aszerint, hogy részt vett-e a megkérdezett az Equal-projektben (átlagpontszámok)

| Kompetencia (a tanár képes ...) | Részt vett | Nem vett részt | Teljes minta |
|--|------------|----------------|--------------|
| meleg szívvel fordulni a diákokhoz (p>0,003) | 3,73 | 3,19 | 3,32 |
| a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére (p>0,023) | 3,64 | 3,23 | 3,33 |
| biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a tanulók független és felelősségteljes személyekké tudnak válni (p>0,004) | 3,87 | 3,41 | 3,52 |
| megtalálni az egyensúlyt a diákok irányítása és támogatása között (p>0,006) | 3,71 | 3,24 | 3,35 |
| a diákok motiválására (p>0,037) | 3,93 | 3,62 | 3,69 |
| arra, hogy megfelelő módon kérdezzen, szervezzen, meghallgassa, vagy megfigyelje a tanulóit (p>0,014) | 3,67 | 3,23 | 3,34 |
| a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, jelentések készítésére, adminisztrációra (p>0,023) | 3,13 | 2,66 | 2,77 |
| az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására (p>0,046) | 3,47 | 3,06 | 3,16 |
| az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére (p>0,037) | 3,73 | 3,40 | 3,48 |

A férfiak és a nők között négy kompetencia fontosságának megítélésében mutatkozott szignifikáns különbség (lásd a 11. táblázatot). Ugyanez a különbség a gyakorlatban csak az egyik kompetencia esetében igazolódott be (lásd a 12. táblázatot).

11. táblázat

Egyes tanári kompetenciák fontosságának megítélése nemek szerint (átlagpontszámok)

| Kompetencia (a tanár képes ...) | Férfi | Nő | Teljes minta |
|---|-------|------|--------------|
| biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a tanulók független és felelősségteljes személyekké tudnak válni (p>0,033) | 3,35 | 3,65 | 3,53 |
| lelkesedni saját tantárgya és a tanulók e tárgyban mutatott fejlődése iránt (p>0,012) | 3,43 | 3,81 | 3,67 |
| az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére (p>0,018) | 3,29 | 3,62 | 3,49 |
| megteremteni a nyitott kommunikáció, a kooperáció és a kölcsönös bizalom légkörét (p>0,030) | 3,29 | 3,59 | 3,48 |

12. táblázat

**Egyes tanári kompetenciák birtoklásának megítélése nemek szerint
(átlagpontszámok)**

| Kompetencia (képes vagyok ...) | Férfi | Nő | Teljes minta |
|--|-------|------|--------------|
| lelkesedni saját tantárgyom és a tanulók e tárgyban mutatott fejlődése iránt ($p > 0,002$) | 3,04 | 3,57 | 3,36 |

Még egy változó mentén találtunk érdekes különbséget a tanárok különböző csoportjai között, mind a különböző kompetenciák fontossága, mind azok birtoklása terén. Megtudakoltuk ugyanis azt is a tanároktól, hogy milyen programban tanítanak nagyobb óraszámban az iskolájukban. Eszerint négy csoportot találtunk: akik inkább szakiskolai, akik inkább szakközépiskolai programban tanítanak, azok, akiknél ez nem eldönthető, és azok, akik nem tanári munkakörben dolgoznak (szociálpedagógus, gyógypedagógus stb.). A köztük mutatkozó különbségeket látjuk a 13. és a 14.. táblázatban.

13. táblázat

Egyes tanári kompetenciák fontosságának megítélése aszerint, hogy milyen iskolában tanít a tanár (átlagpontszámok)

| Kompetencia (a tanár képes ...) | Szakiskola | Szakközépiskola | Nem eldönthető | Egyéb | Teljes minta |
|--|------------|-----------------|----------------|-------|--------------|
| a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére ($p > 0,008$) | 3,23 | 3,10 | 3,86 | 3,80 | 3,33 |
| az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására ($p > 0,048$) | 3,18 | 2,70 | 3,57 | 3,40 | 3,16 |
| egy szélesebb szakmai közösség tagjává válni, azáltal, hogy részt vesz a szakmai fejlesztésekben ($p > 0,023$) | 3,20 | 2,80 | 3,71 | 3,40 | 3,21 |
| szakmai tapasztalatai és a tanult elméletek alapján korrigálni munkáját, és ezzel saját szakmai fejlődését irányítani ($p > 0,031$) | 3,35 | 3,60 | 4,00 | 3,40 | 3,47 |

14. táblázat

Egyes tanári kompetenciák birtoklásának megítélése, aszerint, hogy milyen programban tanít a tanár (átlagpontoszámok)

| Kompetencia (képes vagyok ...) | Szakiskolai | Szakközépiskolai | Nem eldönthető | Egyéb | Teljes minta |
|---|-------------|------------------|----------------|-------|--------------|
| a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére (p>0,010) | 2,93 | 3,20 | 3,71 | 3,20 | 3,08 |
| saját tudatosságomat fejleszteni, és másokat is képessé tenni arra, hogy azokat az érzéseiket, érzelmeiket, motivációjukat, kulturális és szerep rutinjakat tudatosítsák, amelyek viselkedésüket és másokhoz való viszonyulásukat meghatározzák (p>0,012) | 2,93 | 2,70 | 3,57 | 3,20 | 2,98 |
| szaktárgyamat uralni és megtanítani (p>0,026) | 3,39 | 3,20 | 4,00 | 3,20 | 3,42 |
| a kereshittantervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére (p>0,003) | 3,13 | 2,90 | 3,86 | 3,00 | 3,16 |

Úgy tűnik, azok a tanárok, akiknek a munkája dominánsan nem köthető sem a szakiskolai, sem a szakközépiskolai diákcsoportokhoz (és tudjuk, ezek általában véve két meglehetősen különböző tanulói réteget jelentenek), kicsit másként gondolkoznak arról, hogy milyen kompetenciákkal kell rendelkeznie a tanárnak, és kicsit jobbak is bizonyos kompetenciaterületeken, mint társaik. Különösen ez utóbbi területre érdemes felfigyelnünk: úgy tűnik, bizonyos tanulócsoportokra „szakosodott” társaiknál magabiztosabban nyilatkoznak szaktárgyi tudásukról, reflektív képességeikről, arról, hogy képesek a tanulók kereshittantervi kompetenciáinak fejlesztésére és a tanulóközösségekben rejlő nevelőerő jobb kihasználására is. Ha ez így van, és a tanárok nagyobb, reprezentatív mintáján is igaznak bizonyul ez a különbség, akkor újabb érveket nyerhetünk a komprehenzív iskolarendszer eredményesebb működése mellett.

Összegzés

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a tanári kompetenciákkal kapcsolatos tanári vélekedések kutatása biztató eredményekkel kecsegtet. A kérdőíves attitűdvizsgálatok korlátozottsága és mintáink megbízhatatlansága ellenére a vizsgálat számos olyan eredményhez vezetett, amely további kutatásra ösztönözhet. Úgy tűnik, hogy a kompetencialistákkal kapcsolatos tanári vélekedések megismerése alkalmas a szakmai nézetrendszerek, illetve a tanárok saját szakmai tudásukkal kapcsolatos véleményének feltárására. A tanárok szakmai gondolkodásának nemzetközi összehasonlításában is használhatónak tűnik ez a módszer. A három ország tanárainak válaszai alapján megfogalmazható az a hipotézis, hogy az olasz és a magyar tanári szakmai kultúra inkább az *Eric Hoyle* klasszikus megfogalmazása szerinti „korlátozott tanári szerepfelfogásnak” felel meg (az osztálytermi munkára fókuszál), míg a holland tanárokhoz az iskola külső kapcsolatrendszere, a feladatai iránt is nyitott „kiterjesztett szerepfelfogás” áll közelebb. Adataink szerint jelentős különbség van a tanárok között abban, hogy mennyire látják fontosnak az egyes kompetenciákat, és hogy mennyire érzik magukat felkészültnek azok gyakorlására. A pedagógusok többsége „deficitről” számolt be. Különösen szembeűnő ez az olasz tanárok esetében. A kétféle lista (hogy mennyire fontos egy-egy kompetencia a tanárok számára általában, illetve, hogy milyen mértékben rendelkezik a megkérdezett az adott kompetenciával) sorrendi különbségei kirajzolják azoknak a készségeknek a körét is, ahol a tanárok leginkább segítséget igényelnének a képzéstől, illetve a továbbképzéstől. A vizsgált tanárok körében (tehát azoknál, akik a leghátrányosabb helyzetű, alulmotivált és többnyire alulteljesítő fiatalok tanítását végzik) három olyan kompetenciát is találtunk, amely a nemzeti sajátosságoktól függetlenül, mindhárom országban ebbe a körbe tartozik. Mindhárom ország tanárai igényelnének segítséget abban, hogy hogyan válhatnának felkészültebbé a diákok motiválására, a velük való munkában az együttműködés és a kölcsönös bizalom megteremtésére, a szülők világának és a diákok kulturális hátterének megismerésére, illetve ezeknek az ismereteknek a felhasználására a saját munkájukban. A magyar adatok részletesebb elemzése arra is figyelmeztet, hogy új tanári kompetenciák kialakításában az adott készségek fontosságának felismerése csak az első lépést jelentheti – a későbbiekben a szakmai kultúrát befolyásoló egyéb tényezőknek (például a munkavégzés feltételeinek) is változniuk kell.

MELLÉKLET

1. táblázat

Az egyes tanári kompetenciák megítélése fontosságuk szerint (átlagpontszámok) – a magyar fontossági sorrend szerint rendezve

| A tanár képes... | Magyar | Holland | Olasz |
|--|--------|---------|-------|
| megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét | 3,71 | 3,72 | 3,85 |
| a diákok motiválására | 3,70 | 3,72 | 3,79 |
| lelkesedni saját tantárgya és a tanulók e tárgyban mutatott fejlődése iránt | 3,65 | 3,39 | 3,58 |
| szaktárgyát uralni és megtanítani | 3,62 | 3,28 | 3,67 |
| biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a tanulók független és felelősségteljes személyekké tudnak válni | 3,53 | 3,11 | 3,79 |
| felismerni a fejlődési és viselkedési problémákat | 3,52 | 3,33 | 3,63 |
| az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére | 3,48 | 3,67 | 3,33 |
| szakmai tapasztalatai és a tanult elméletek alapján korrigálni munkáját, és ezzel saját szakmai fejlődését irányítani | 3,48 | 3,33 | 3,45 |
| naprakész ismeretekkel rendelkezni a legújabb pedagógiai, didaktikai és oktatásszervezési kérdésekben | 3,48 | 3,39 | 3,12 |
| a keresztintantervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a probléma-megoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére | 3,46 | 3,11 | 3,33 |
| megteremteni a nyitott kommunikációt, a kooperációt és a kölcsönös bizalom légkörét | 3,46 | 3,22 | 3,7 |
| örömet találni a feladatában, és elkötelezettséget érezni a szervezet és a szakma iránt | 3,46 | 3,06 | 3,61 |
| megismerni a tanulók világát és életmódját (és képes ezt a tudást hasznosítani) | 3,39 | 3,56 | 3,58 |
| világos, rendezett, feladat-centrikus tanulási környezetet és struktúrát kialakítani | 3,39 | 3,56 | 3,21 |
| megismerni a kamaszok szociális, érzelmi és morális fejlődését, diagnosztizálni és megoldani a felmerülő problémákat | 3,35 | 3,39 | 3,15 |
| arra, hogy biztosítsa, hogy a munka a kollégákkal együttműködve, az iskola szervezeti funkciójának megfelelően folyjék | 3,35 | 3,50 | 3,58 |
| a hatékony kommunikációra, tapasztalatok és érzések kicserélésére, kapcsolatok építésére | 3,35 | 3,39 | 3,39 |
| megtalálni az egyensúlyt a diákok irányítása és támogatása között | 3,34 | 3,22 | 3,67 |
| meleg szívvel fordulni a diákokhoz | 3,33 | 3,06 | 3,03 |
| arra, hogy megfelelő módon kérdezzen, szervezzen, meghallgassa vagy megfigyelje a tanulóit | 3,33 | 3,11 | 3,39 |
| a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére | 3,32 | 3,11 | 3,63 |
| vonzó és hatékony tanulási tevékenységeket kialakítani, azokat irányítani és értékelni | 3,31 | 3,00 | 3,42 |

| A tanár képes... | Magyar | Holland | Olasz |
|---|--------|---------|-------|
| saját tudatosságát fejleszteni, és másokat is képessé tenni arra, hogy azokat az érzéseiket, érzelmeiket, motivációjukat, kulturális és szerep rutinjaikat tudatosítsák, amelyek viselkedésüket és másokhoz való viszonyulásukat meghatározzák | 3,29 | 3,24 | 3,52 |
| hatékony és valóság-hű tanulási környezetet létrehozni | 3,29 | 3,17 | 3,63 |
| hozzájárulni az iskola jó hangulatához | 3,29 | 3,39 | 3,61 |
| a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására | 3,25 | 3,39 | 3,33 |
| kapcsolatot teremteni a szülőkkel, az iskola környezetével, a cégekkel és intézményekkel, bevonni őket az iskolai tevékenységekbe, amikor csak lehetséges | 3,21 | 3,22 | 3,09 |
| teljesen bekapcsolódni az iskola életébe | 3,21 | 3,22 | 3,06 |
| egy szélesebb szakmai közösség tagjává válni, azáltal, hogy részt vesz a szakmai fejlesztésekben | 3,21 | 3,00 | 3,27 |
| az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására | 3,16 | 3,11 | 3,18 |
| megismerni a szülők világát és a diákok kulturális hátterét, és ezt a tudást a munkájában alkalmazni | 3,16 | 3,33 | 3,15 |
| saját szakmai fejlődésének irányítására, az elemzés, a nyomon követés (monitorozás) és az értékelés segítségével | 3,16 | 2,89 | 3,06 |
| pedagógiai munkáját a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalatait reflektív módon elemezni és értékelni | 3,13 | 3,39 | 3,09 |
| a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére | 3,11 | 2,94 | 3,48 |
| arra, hogy kutatói szemmel, objektíven közelítsen a szakmai gyakorlathoz általában, és konkrétan a saját munkájához, és ezzel képessé váljék iskolája és szaktárgyának fejlesztésére, és saját szakmai fejlődésének irányítására | 3,06 | 3,35 | 3,3 |
| ismerni és alkalmazni az iskolai diagnosztikai eljárásokat, és a diákokat tanácsadásra küldeni iskolai vagy iskolán kívüli szakemberekhez, ezzel saját szerepét minimalizálva | 3,05 | 3,00 | 2,64 |
| arra, hogy a pedagógiai kutatás módszereit megértse, és saját szakterületén alkalmazza | 3,02 | 3,12 | 3,36 |
| különböző tanulási helyszínek megszervezésére az iskolában, és azon kívül is | 2,89 | 3,06 | 3,03 |
| a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, jelentések készítésére, adminisztrációra | 2,78 | 2,88 | 3 |

2. táblázat

Az egyes tanári kompetenciák megítélése aszerint, hogy a megkérdezett mennyire képes a megvalósításukra (átlagpontoszámok) a magyar képességi sorrend szerint rendezve

| Képes vagyok... | Magyar | Holland | Olasz |
|---|--------|---------|-------|
| szaktárgyamat uralni és megtanítani | 3,43 | 3,24 | 3,21 |
| szakmai tapasztalataim és a tanult elméletek alapján korrigálni munkámat, és ezzel saját szakmai fejlődésemet irányítani | 3,40 | 3,53 | 3,15 |
| megteremteni a nyitott kommunikáció, a kooperáció és a kölcsönös bizalom légkörét | 3,39 | 3,18 | 3,33 |
| örömet találni a feladatomban, és elkötelezettséget érezni a szervezet és a szakma iránt | 3,39 | 3,05 | 3,27 |
| teljesen bekapcsolódni az iskola életébe | 3,39 | 3,00 | 3,09 |
| hozzájárulni az iskola jó hangulatához | 3,38 | 3,05 | 3,24 |
| lelkesedni saját tantárgyom és a tanulók e tárgyban mutatott fejlődése iránt | 3,35 | 3,28 | 3,42 |
| arra, hogy megfelelő módon kérdezzek, szervezzek, meghallgassam, vagy megfigyeljem a tanulóimat | 3,35 | 2,94 | 3,3 |
| a hatékony kommunikációra, tapasztalatok és érzések kicserélésére, kapcsolatok építésére | 3,34 | 3,12 | 3,24 |
| egy szélesebb szakmai közösség tagjává válni, azáltal, hogy részt veszek a szakmai fejlesztésekben | 3,34 | 3,00 | 3,03 |
| meleg szívvel fordulni a diákokhoz | 3,30 | 3,17 | 3,12 |
| saját szakmai fejlődésem irányítására, az elemzés, a nyomon követés (monitorozás) és az értékelés segítségével | 3,26 | 3,00 | 2,82 |
| felismerni a fejlődési és viselkedési problémákat | 3,25 | 3,28 | 2,97 |
| világos, rendezett, feladat centrikus tanulási környezetet és struktúrát kialakítani | 3,25 | 3,22 | 2,97 |
| pedagógiai munkámat a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalataimat reflektív módon elemezni és értékelni | 3,23 | 3,22 | 2,85 |
| arra, hogy biztosítsam, hogy a munka a kollégákkal együttműködve, az iskola szervezeti funkciójának megfelelően folyjék | 3,23 | 3,33 | 3,3 |
| megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét | 3,22 | 3,11 | 3,09 |
| megtalálni az egyensúlyt a diákok irányítása és támogatása között | 3,20 | 3,22 | 2,73 |
| arra, hogy a pedagógiai kutatás módszereit megértsem, és saját szakterületemen alkalmazzam | 3,20 | 2,89 | 2,82 |
| a keresztintantervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére | 3,16 | 3,00 | 2,7 |
| a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására | 3,16 | 3,06 | 3,12 |
| az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére | 3,16 | 3,06 | 3,03 |
| megismerni a kamaszok szociális, érzelmi és morális fejlődését, diagnosztizálni és megoldani a felmerülő problémákat | 3,15 | 2,78 | 2,7 |
| naprakész ismeretekkel rendelkezni a legújabb pedagógiai, didaktikai és oktatásszervezési kérdésekben | 3,15 | 3,00 | 2,82 |
| a diákok motiválására | 3,11 | 3,28 | 3,06 |

| Képes vagyok... | Magyar | Holland | Olasz |
|---|--------|---------|-------|
| vonzó és hatékony tanulási tevékenységeket kialakítani, azokat irányítani és értékelni | 3,11 | 3,39 | 3,06 |
| a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére | 3,08 | 3,11 | 2,64 |
| az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására | 3,08 | 2,89 | 2,85 |
| biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a tanulók független és felelősségteljes személyekké tudnak válni | 3,06 | 2,94 | 3 |
| a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére | 3,06 | 3,17 | 3,18 |
| a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, jelentések készítésére, adminisztrációra | 3,06 | 2,94 | 2,82 |
| megismerni a tanulók világát és életmódját (és képes vagyok ezt a tudást hasznosítani) | 3,05 | 2,61 | 3 |
| különböző tanulási helyszínek megszervezésére az iskolában, és azon kívül is | 3,03 | 3,06 | 2,52 |
| arra, hogy kutatói szemmel, objektíven közelítsek a szakmai gyakorlatához általában, és konkrétan a saját munkájához, és ezzel képessé váljak iskolám és szaktárgyam fejlesztésére, és saját szakmai fejlődésem irányítására | 3,03 | 2,83 | 3,15 |
| saját tudatosságomat fejleszteni, és másokat is képessé tenni arra, hogy azokat az érzéseiket, érzelmeiket, motivációjukat, kulturális és szerep rutinjaikat tudatosítsák, amelyek viselkedésüket és másokhoz való viszonyulásukat meghatározzák | 2,98 | 3,22 | 2,91 |
| ismerni és alkalmazni az iskolai diagnosztikai eljárásokat, és a diákokat tanácsadásra küldeni iskolai vagy iskolán kívüli szakemberekhez, ezzel saját szerepemet minimalizálva | 2,98 | 2,89 | 2,58 |
| hatékony és valóság-hű tanulási környezetet létrehozni | 2,95 | 3,00 | 2,97 |
| megismerni a szülők világát és a diákok kulturális háttérét, és ezt a tudást a munkámban alkalmazni | 2,92 | 2,94 | 2,64 |
| kapcsolatot teremteni a szülőkkel, az iskola környezetével, a cégekkel és intézményekkel, bevonni őket az iskolai tevékenységekbe, amikor csak lehetséges | 2,82 | 3,11 | 2,7 |

3. táblázat

A kompetenciák fontossága, illetve annak birtoklása közti eltérések sorrendje, a magyar tanárok véleményében mutatkozó eltérések sorrendje szerint

| A tanár képes Képes vagyok... | Magyar | Holland | Olasz |
|---|--------|---------|-------|
| a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, jelentések készítésére, adminisztrációra | 0,28 | 0,06 | -0,18 |
| teljesen bekapcsolódni az iskola életébe | 0,18 | -0,22 | 0,03 |
| arra, hogy a pedagógiai kutatás módszereit megértsem, és saját szakterületemen alkalmazzam | 0,18 | -0,23 | -0,54 |
| különböző tanulási helyszínek megszervezésére az iskolában, és azon kívül is | 0,14 | 0 | -0,51 |
| egy szélesebb szakmai közösség tagjává válni, azáltal, hogy részt veszek a szakmai fejlesztésekben | 0,13 | 0 | -0,24 |
| pedagógiai munkámat a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalatait reflektív módon elemezni és értékelni | 0,1 | -0,17 | -0,24 |
| saját szakmai fejlődésem irányítására, az elemzés, a nyomon követés (monitorozás) és az értékelés segítségével | 0,1 | 0,11 | -0,24 |
| hozzájárulni az iskola jó hangulatához | 0,09 | -0,34 | -0,37 |
| arra, hogy megfelelő módon kérdezzek, szervezzek, meghallgassam vagy megfigyeljem a tanulóimat | 0,02 | -0,17 | -0,09 |
| a hatékony kommunikációra, tapasztalatok és érzések kicserélésére, kapcsolatok építésére | -0,01 | -0,27 | -0,15 |
| meleg szívvel fordulni a diákokhoz | -0,03 | 0,11 | 0,09 |
| arra, hogy kutatói szemmel, objektíven közelítsek a szakmai gyakorlathoz általában, és konkrétan a saját munkámhoz, és ezzel képessé váljak iskolám és szaktárgyam fejlesztésére, és saját szakmai fejlődésem irányítására | -0,03 | -0,52 | -0,15 |
| a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére | -0,05 | 0,23 | -0,3 |
| megteremteni a nyitott kommunikáció, a kooperáció és a kölcsönös bizalom légkörét | -0,07 | -0,04 | -0,37 |
| ismerni és alkalmazni az iskolai diagnosztikai eljárásokat, és a diákokat tanácsadásra küldeni iskolai vagy iskolán kívüli szakemberekhez, ezzel saját szerepemet minimalizálva | -0,07 | -0,11 | -0,06 |
| örömet találni a feladatomban, és elkötelezettséget érezni a szervezet és a szakma iránt | -0,07 | -0,01 | -0,34 |
| az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására | -0,08 | -0,22 | -0,33 |
| szakmai tapasztalataim és a tanult elméletek alapján korrigálni munkámat, és ezzel saját szakmai fejlődésemet irányítani | -0,08 | 0,2 | -0,3 |
| arra, hogy biztosítsam, hogy a munka a kollégákkal együttműködve, az iskola szervezeti funkciójának megfelelően folyjék | -0,12 | -0,17 | -0,28 |
| megtalálni az egyensúlyt a diákok irányítása és támogatása között | -0,14 | 0 | -0,94 |
| világos, rendezett, feladat-centrikus tanulási környezetet és struktúrát kialakítani | -0,14 | -0,34 | -0,24 |
| szaktárgyamat uralni és megtanítani | -0,19 | -0,04 | -0,46 |

| A tanár képes Képes vagyok... | Magyar | Holland | Olasz |
|--|--------|---------|-------|
| a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására | -0,19 | -0,33 | -0,21 |
| megismerni a kamaszok szociális, érzelmi és morális fejlődését, diagnosztizálni és megoldani a felmerülő problémákat | -0,2 | -0,61 | -0,45 |
| vonzó és hatékony tanulási tevékenységeket kialakítani, azokat irányítani és értékelni | -0,2 | 0,39 | -0,36 |
| megismerni a tanulók világát és életmódját (és képes vagyok ezt a tudást hasznosítani) | -0,24 | -0,45 | -0,58 |
| a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére | -0,24 | 0 | -0,99 |
| megismerni a szülők világát és a diákok kulturális háttérét, és ezt a tudást a munkámban alkalmazni | -0,24 | -0,39 | -0,51 |
| felismerni a fejlődési és viselkedési problémákat | -0,27 | -0,05 | -0,66 |
| lelkesedni saját tantárgyam és a tanulók e tárgyban mutatott fejlődése iránt | -0,3 | -0,11 | -0,52 |
| a kereshittantervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére | -0,3 | -0,11 | -0,63 |
| saját tudatosságomat fejleszteni, és másokat is képessé tenni arra, hogy azokat az érzéseiket, érzelmeiket, motivációjukat, kulturális és szerep rutinjaikat tudatosítsák, amelyek viselkedésüket és másokhoz való viszonyulásukat meghatározzák | -0,31 | -0,02 | -0,61 |
| az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére | -0,32 | -0,61 | -0,3 |
| naprakész ismeretekkel rendelkezni a legújabb pedagógiai, didaktikai és oktatásszervezési kérdésekben | -0,33 | -0,39 | -0,2 |
| hatékony és valóság-hű tanulási környezetet létrehozni | -0,34 | 0,22 | -0,66 |
| kapcsolatot teremteni a szülőkkel, az iskola környezetével, a cégekkel és intézményekkel, bevonni őket az iskolai tevékenységekbe, amikor csak lehetséges | -0,39 | -0,11 | -0,39 |
| biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a tanulók független és felelősségteljes személyekké tudnak válni | -0,47 | -0,17 | -0,79 |
| megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét | -0,49 | -0,61 | -0,76 |
| a diákok motiválására | -0,59 | -0,44 | -0,73 |

Mártonfi György
Alternatív szakiskolai program és oktatásszervezés a
szakiskolában jelenleg ellátatlanok számára

Bevezetés

Az alapvetően a foglalkoztatáspolitikához kapcsolódó Equal „Második Esély” című projektjében¹⁷ e programban szokatlan módon egy, az oktatási rendszerhez sorolt intézménnyel és témával foglalkoztunk. A szakiskolai lemorzsolódás csökkentésének, valamint a szakiskolából végzettség nélkül kimaradók fogadására, munkaerő-piaci integrálására alkalmas – jelenleg még hiányzó – intézményrendszer megteremtése feltételeinek pedagógiai, szabályozási környezetére, alapelveire akartunk javaslatokat megfogalmazni a projekt keretében végzett kísérletek és kutatások alapján. A projekt zárásakor szakpolitikai fórumon is megvitatott javaslatokat fogalmaztunk meg.¹⁸

Pár hónappal korábban elkészítettünk egy, magunk között „konceptciónak” nevezett vitaanyagot is, amely a szakiskolában kudarcos réteg fejlesztése számára tervezett program lehetséges kereteit vázolta fel.¹⁹ E koncepciót több fórumon megvitattuk. Ez az írás az említett rövid vitaanyagnak a továbbgondolt, részletesebben kifejtett változata.

A koncepció fogadtatása alapvetően kedvező volt. Ugyanakkor kritikusan fogadták a fórumok résztvevői, hogy az anyag első, jól érthető, gondolatilag letisztult fejezeteit követően a program maga és annak intézményi-szabályozási környezete túlságosan is vázlatos, ami csak részben magyarázható az anyag szándékosan tömör műfajával. Abban az írásban számos kérdést nyitva hagytunk, sőt az anyag végén, a „Megoldatlan problémák” című zárófejezetben explicit formában is felvetettünk. Ebben az írásban ezekre is megpróbálunk lehetséges válaszokat adni, ezúton is megköszönve a hozzászólók ötleteit és gondolatait, jelezve ugyanakkor, hogy a megszólalások nem feltétlenül mutattak egy irányba, és a leírtak további vitákat, egyeztetéseket igényelnek.

¹⁷ A 2005. júliusa és 2008. áprilisa között megvalósított projektben a Országos Tranzitfoglalkoztatási Egyesület végezte a menedzsment munkát, konzorciumi partnerként az Első Magyar-Dán Termelőiskola, az Eszterházy Károly Főiskola, a Felsőoktatási Kutatóintézet, a Kisebbségkutató Intézet és az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet vett részt.

¹⁸ A Györgyi Zoltán és Mártonfi György által megfogalmazott javaslatok megjelentek a Szakoktatás című lap 2008/6. számában és e tanulmányt követően is olvashatók.

¹⁹ Mártonfi György: A szakiskolában kudarcos réteg fejlesztése számára tervezett program keretei, Szakoktatás, 2007/6, 16-23. o

Problémák, okok, célok, alapelvek

A problémát, az okokat, célokat és az alapelveket²⁰ nem fejtettük ki részletesen a szándékosan nem túl terjedelmes „Konceptióban”, hiszen ezekről rendkívül sok irodalom hozzáférhető. Ha ezek nem is utalnak teljes konszenzusra, azért összességében viszonylag konzisztens képet mutatnak.

A megoldandó **problémák** között hangsúlyoztuk, hogy a szakiskolás populáció a képességek és az előzetes felkészültség, a szociális háttér és a szocializáltság, a motiváltság és az aspirációk mentén rendkívül tagolt. Ezért a többé-kevésbé egységes, fakultatívitást szinte egyáltalán nem kínáló programok és kezelés miatt a szakiskolások egy nem is olyan kis hányada érdemben ellátatlan marad. Ez az alapprobléma, számos egyéb „tünet” ebből már egyenesen következik. Nagyrészt ennek köszönhető a szakiskolai kimenetnek a gazdaság által gyakran hangoztatott, mennyiségi és minőségi értelemben vett elégtelensége. A tartalmi-pedagógiai problémák között kell megemlíteni, hogy a gyakorlati jellegű tevékenységek a Nemzeti alaptantervnek a kilencvenes évek végén történt bevezetése óta nagymértékben eltűntek a szakiskolai 9-10. évfolyam tevékenységei közül. A jelenlegi tartalmak, módszerek és tevékenységek nem alkalmasak az ott megjelenő tanulói réteg *egészének* általános képzésére, személyiségének fejlesztésére, a szakképzésre való felkészítésére, ezért van szükség a program újragondolására. Fontos deficit továbbá, hogy a nyilvánvalóan társadalmi eredetű problémákat szinte kizárólag pedagógiai eszközökkel kezelik az intézmények, a komplex kezelést az ágazati irányítás sem preferálja, ehhez a fenntartóktól és a szolgáltatóktól is alig kap segítséget.

Az **okok** között a megelőző iskolafokozatnak, az általános iskolának a diszfunkcionális, mert a majdani szakiskolások fejlesztését leginkább elhanyagoló működése mellett megemlítendő a kilencvenes évek elejétől villámgyorsan lezajlott középiskolai expanzió felelőtlen oktatáspolitikai menedzselése. A szakiskolába ezáltal maradékelv alapján kerülnek a kényszerpályára sodort, iskolai kudarcos fiatalok. A társadalmi és oktatási szegregációs mechanizmusok szinte gettósították az intézménytípust és konkrétan az intézmények nem kis hányadát. A szakiskolások fejlesztésére megfelelő pedagógiai kínálat és szemlélet elégtelen mértékben van jelen az intézménytípusban. Az okok részben az oktatásügyön kívül lelhetők. A szakmunkás végzettség folyamatos leértékelődése a munkaerőpiacon, illetve a leszakadó rétegek és térségek mind lehetetlenebb helyzete mint szocializációs környezet, az individualizáció és számos mintaadó globális hatás a korábban valamilyen szinten működőképes oktatási kínálatot is elértéktelenítette.

A szakiskolai tanulókkal kapcsolatos **célok** között említeni szokták a lemorzsolódás csökkentését, a szakképzésre való jobb felkészítést, a szak-

²⁰ Ezekről részletesebben lásd a Szakoktatás 2007/6-os számában megjelent írást.

munkás-bizonyítványt szerzők magasabb arányát, a végzettek képzettségének jobb minőségét, de mindezeknek egyetlen célt kell szolgálniuk. Ez az egyetlen cél a hosszú távú munkaerő-piaci (és ezáltal társadalmi) integráció, azaz egy olyan szakmai és különösen személyiségfejlesztés és -építés, amely nem csupán egy első munkahelyhez segíti hozzá a pályakezdő szakmunkást, hanem oly mértékben alapozza meg tanulékonyágát és szociális kompetenciáit is, amely a későbbi foglalkoztathatóságát is biztosítja. A fentebb felsorolt részcélokat bizonyos értelemben félrevezetőnek is gondoljuk, hiszen könnyen belátható, hogy azokból nem automatikusan következik az igazi, a hosszú távú cél.

A szakiskolás réteg számára kialakított program és oktatásszervezés néhány **alapelvét** tekintve nagy az egyetértés. A hosszú távú célok prioritása mellett ilyen a program és a kezelés komplexitása, komplex problémakezelése, egyúttal rugalmassága, variabilitása. Az intézmények (megelőző iskola-fokozat, szociális szféra) és a szereplők (pedagógusok, család, szakemberek) partneri, azaz egyenrangú, a közös célt szolgáló együttműködése nélkül hatékony kezelés nem képzelhető el. Talán nincs ekkora egyetértés abban, hogy ezek a programok mennyire alapuljanak a pozitív diszkrimináció elvén, illetve milyen mértékben szakadjanak el a hagyományos iskolaszervezéstől, azaz milyen mértékben „iskolátlanítsuk” az érintett csoport oktatását, illetve milyen mértékben kötődjenek a programok a hétköznapi, közvetlenül hasznosuló tartalmakhoz.

Hogyan célszerű alakítani a célcsoport programját?

A szakiskolai kerettanterv összességében korszerű nyelvezetű, méltányos tartalmú bevezetőjét olvasva²¹ – és ismerve jó néhány szakiskola gyakorlatát, lehetőségeit, a szakiskolai felmérések eredményeit, tapasztalatait – megállapíthatjuk, hogy **a rendeletben kijelölt célok a szakiskolában megjelenő teljes populáció számára az adott tartalmi, oktatásszervezési keretek mellett irreálisak.** Megvalósításukra nemhogy nem kerül sor, de erre érdemi kísérlet sem történik. Ezt a legtöbb szereplő így is látja.

A hároméves szakmunkásképzőből négy vagy ötéves szakiskolává változott intézménytípusnak az 1998-tól, a Nemzeti alaptanterv bevezetésétől alkalmazott gyakorlata a 9-10. évfolyamon – általános közvélekedés szerint – nem vált be. A tartalmi-módszertani fejlesztést, adaptálást az oktatáspolitikai elhanyagolta. Az intézménytípushoz illeszkedő speciális koncepció nem készült, a tantervfejlesztést az ilyen erőforrással alig rendelkező intézményekre bízta, az új tankönyvek nem vették figyelembe a célcsoport igényeit. Az

²¹ Kerettanterv a szakiskolák számára.

<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=390&articleID=947&ctag=articlelist&iid=1>

alaptantervi tartalom keretei erősen ideológiailag vezéreltek voltak. Koncentrált az átjárhatóság megőrzésére-támogatására, de a feltételekre és lehetőségekre nem volt tekintettel. A spontán helyi fejlemények során így a legtöbb intézményben egy „kisgimnáziumi” két év kerekedett ki a 9-10-ből, amely a többségi vélemény szerint értelmetlen és kivitelezhetetlen. További káros mellékhatása, hogy a nyilvánvaló szakmai hiba és az attól való nagyon lassú elszakadás tartósan a tartalmi visszarendeződést²² szolgáló érdekeknek kedvez, amely nyomásnak az oktatáspolitikai csak részben tudott ellenállni. A kilencvenes évek második felének és az évezred elejének oktatáspolitikai szereplői ugyanis már csak kisebb részben vannak döntési helyzetben, és az újonnan jövők azonosulása a korábbi oktatáspolitikai prioritásokkal gyengébb.

Amikor tehát a szakiskolások számára kialakítandó új programon gondolkozunk, akkor feltétlenül figyelembe kell venni a tanulói réteg fentebb már hangsúlyozott tagoltságát. A jelenlegi programot is képes eredményesen elvégezni a szakiskolások egy része, összességében legalább a fele. Számukra kedvezőtlen volt az utóbbi idők néhány – az átlaghoz, a gyengébbekhez és a visszarendeződést igénylők igényeihez igazodó – változtatása, amely távolította a szakközépiskolai és szakiskolai programokat egymástól, hiszen többségük – a perspektivikusan fizikai munkában gondolkozók is – érettségizni akarnak a jövőben. Erre ma már hosszabb időt (két év helyett hármat) és több energiát kell fordítaniuk.

Egy 2002. novemberi felmérés szerint a 9. évfolyamosok 76 százaléka (a fiúk 72 és a lányok 84 százaléka) kíván a későbbiekben érettségit szerezni,²³ ezen belül 57 százalék közvetlenül az iskola elvégzése után. Mondhatjuk, hogy ezek az elképzelések négy évvel a végzés előtt még az álmokhoz sorolandók. De egy 2005-ben, a Szakiskolai Fejlesztési Programban tanuló 11. évfolyamosok körében, alig másfél évvel a szakmunkás bizonyítvány várható megszerzése előtt végzett felmérés szerint még mindig 72 százalék szándékozott érettségit tenni, és 48 százalék – gyakorlatilag minden második diák –

²² A visszarendeződés pártoló hangok szerint „a régi, hároméves szakmunkásképzés jobb volt”, szerintük a szakképzést már 14 éves korban el kellene kezdeni, mert a szakiskolások úgyse képesek a közismereti tantárgyakat megtanulni, nem is lesz rá szükségük, ők dolgozni akarnának már, 16 éves kor után már nem is lehet munkára nevelni stb. A visszarendeződést pártolók között eleinte a régi rendszerben érdekeltabb gyakorlati oktatók (vállalkozókamukai és iskolai szakoktatók) aktívak, de a visszarendeződésnek elég széles bázisa van már a fenntartók, sőt minisztériumi munkatársak között is. A visszarendeződést persze nehezíti, hogy a nemzetközi kitekintéssel rendelkezők, a közoktatás-politika formálói és a szakértők között egyáltalán nem népszerű az ötlet, amelyre a fejlett világban nincs is példa. A visszarendeződés híveinek nemzetközi hivatkozásai – amelyek szerint „más országokban is így csinálják” – nem helytállóak. Néhány országban a tanulók 1–5%-a számára valóban vannak munkaszocializációs betanító-képző programok, de ezek inkább a nálunk speciális szakiskolába járóknak megfelelő diákok számára, semmint a teljes tanulói populáció egynegyede számára készültek.

²³ Mártonfi György: Szakiskolai képzés – Egy felmérés és két tanulmányút tapasztalatai, *Szakképzési Szemle*, 2004/4, 288-317. o.

közvetlenül a szakiskola után.²⁴ Ez egyébként azt az érvet is cáfolja – leg-
alábbis a diákok és családjuk többségére vonatkoztatva –, hogy a tanulmá-
nyok elhúzódnása túl nagy terhet róna a diákokra, akik ezért minél előbb
szakmát szerezni és keresni akarnának.

Végül egy szintén 2005-ös, teljes körű Tolna megyei felmérés szerint az
éppen végzés előtt álló, akkor 12. évfolyamosok között még mindig 57 száza-
lék a később érettségit szerezni kívánók aránya, és 41 százalék az, aki ezt
azonnal el is kezdené.²⁵ Ezek már nem az álmokhoz tartoznak, ugyanis a
családokban az erre vonatkozó döntés a felmérés idejére gyakorlatilag már
megszületett. Az elmúlt években készített intézményvezetői interjúk-
beszélgetések alapján a végzősök 35–40 százaléka valóban be is iratkozik az
érettségihez vezető hároméves (néhány évvel ezelőtt még kétéves) program-
ra, és becslésünk szerint 25–30 százalék sikeresen le is érettségizik.

Ebben az írásban azonban főleg a többiekre koncentrálunk. Azokra, akik
vagy nem is akarnak érettségit szerezni, mert az megítélésük szerint megha-
ladná képességeiket vagy tűrőképességüket (azaz egy cost-benefit döntés
alapján úgy gondolják, hogy ennyi kellemetlenség már nem éri meg a befek-
tetést), vagy még a szakiskola elvégzése is kérdéses számukra. Ők a szakis-
kolába iratkozóknak nagyjából a harmadát, becslésünk szerint 25–40 száza-
lékát teszik ki, de nem kevés szakiskolában akár a diákok nagyobbik felét is
ide sorolhatjuk. Erre a szűkebb rétegre is igaz, hogy **tagolt**, és iskolai kudar-
caiknak eltérő oka van: képességbeli, fejlődési, szociális, motivációs,
konformitási, életvezetési vagy egyéb. Nyilvánvaló, hogy a kudarcok okaira
kell a „kezelésnek” és ezen belül a programkínálatnak is irányulnia. Ebből
egyenesen következik, hogy a programnak **fakultatív** elemei is kell, hogy
legyenek. A diákok által választott programelemek **a legolcsóbb motiválók**,
márpedig ennél a rétegnél a tanulási vagy olykor már a részvételi motiváció is
eleve szűk keresztmetszetet jelent, és vezet iskolai kudarchoz.

Ugyancsak a motiváló tényezőkhöz szokták sorolni a **tevékenységala-
púságot**. Azért, mert ez a réteg az „akadémiai” tanulmányai során viselte el a
legtöbb kudarcot, sokszor megaláztatást, ez elől menekülne. Itt azonban már
megoszlanak a vélemények – persze elsősorban érdek alapon –, hogy akkor
ebből mi is következzen. A régi típusú szakképzést visszasírók azonnal bele-
válnának egy szakképzési programba, amely egyébként a diákok egy részé-
nek nem is volna ellenére. Igaz, annak sem lehetnek még tudatában, hogy
ezzel mit nyernek és mit veszítenek. Márpedig a **praktikus tevékenységek-
nek** nem kell feltétlenül egyetlen szakmához, sőt egyáltalán szakmához kap-
csolhatónak lenniük. A mostanában oly divatos, és ha lassan is, de terjedő
projektmódszer a hagyományos közismereti tárgyakra is alkalmazható, kife-

²⁴ *Szakiskolai Fejlesztési Program Monitoring felmérése*. Budapest, 2005, Expanzió Kft.
/Kézirat/

²⁵ Mártonfi György: *A szakképzés Tolna megyében. Helyzetkép és javaslatok*. Tolna megyei
Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány, 2006. február, 141. o.
<http://www.tmkfk.hu/docs/konceptio-teljes-2006.doc>

jezetten alkalmas a pályaorientációs funkciókra, de a szakmákhoz és közismereti tantárgyakhoz közvetlenül nem kapcsolódó, de e réteg számára oly szükséges személyiségfejlesztéshez is kiváló lehetőségeket nyújt.

A kudarcra emlékeztető tartalmaktól és oktatásszervezési módszerektől való távolságtartás egy sikeres programalakítás fontos szempontja. Ez a következőket jelentheti. Az oktatást sokkal kisebb mértékben, esetleg egyáltalán nem a tantárgyak mentén kell szervezni. A kudarcok ugyanis sokszor tantárgyakhoz kötődnek. Ugyancsak érdemes eltekinteni a tanórai szervezéstől, a kicsengetés-becsengetés katonás rendjétől. A tudás ellenőrzésének, mérésének puhább és kíméletesebb módjai is vannak, mint a felelés és dolgozatírás, amely szinte mindig kudarcot, rossz élményt eredményezett a gyenge tanulóknak, és szimbóluma a számukra teljesíthetetlennek ítélt követelményeknek. A tanulási ütemet a hagyományos iskolában a tanmenet meglehetősen ridegen megszabja. A diákok – a gyenge teljesítményűekre ez fokozottan igaz – haladási üteme viszont egyéni, és meglehetősen hektikus ingadozást mutat. Ilyen vagy olyan okból sokan „kiakadnak” egy időre, akkor az a feladat, hogy motivációjukat, lelki egyensúlyukat, teljesítőképességüket visszanyerjék, ezalatt persze az „anyagban” nem haladnak.

A módszerekben a tevékenység alapúság mellett az egymással való kooperáción, a társas tevékenységeken nyugvó feladatok alkalmazása preferálandó, ebben a pedagógus olykor nemcsak a feladat kiosztója, de egyenrangú résztvevő is lehet (például egy közösségi sütés-főzésnél). A tartalmi kínálatnak nemcsak a fejlesztésre, de az útkeresésre – mi legyek? mit tanuljak? – is figyelemmel kell lennie, a széles értelemben vett (élet-)pályaorientációra.

Érdemes olyan tevékenységeket is kínálni, amelyek kifejezetten motiválják a fiatalokat, de esetleg a hagyományos curriculumban nincsenek jelen, vagy annak csak a periferiáján. Egy szűk, mindenki számára elengedhetetlen tudásterületen kívül ugyanis majdnem mindegy, hogy a fiatal mit tanul. Gondoljunk csak meg, az egész kreditfilozófia ezen alapul, mint ahogy az amerikai felsőoktatásban már sok évtizede széles körben érvényesülő fakultatív tantárgy-, előadás- és szemináriumválasztás is. Bármit is tanul valaki, nemcsak az adott tudásterületet tanulja, hanem közben módszert és érvelést is tanul, megtapasztalja, hogyan kell valamit megtanulni, vagy legalábbis számára mi ennek a testhezálló módja. És ez utóbbi a lényeg. **„Bizonyos határokon belül majdnem mindegy, hogy mit tanul az ember.** Az nem mindegy, hogy valaki elvégez-e egy egyetemet vagy sem, leteszi-e azt az 50-60 vizsgát. Azért nem mindegy, mert nem gépgyártás-technológiát, római jogot vagy az európai uniós jogrendszert tanulja meg, hanem azt, hogy hogyan kell felkészülnie 100 oldalból 3 nap alatt, hogy fel tudja mérni, erre mennyi idő kell.... Egy bábaképzőben valóban azt várjuk el, hogy megtanítsák, hogy ha így fekszik a gyerek, akkor így kell hozzányúlni. Egy egyetemen már nem ezt kell megtanítani. Egy frissen végzett baba az ugyan még gyakorlatlan, de lényegében mindent tud, amit technikailag tudnia kell, legfeljebb nem eléggé gyakorlott. Egy frissen végzett - mondjuk közgazdász - teljes joggal úgy érzi, hogy semmit sem tud, és ennek ellenére, ha ő bábaként akar működni, azt

nagyon hamar meg fogja tanulni, és jó bába lesz.”²⁶ A szakiskolásoknak, a leendő fizikai munkások persze másféle „szívátáson”²⁷ kell keresztülmenniük, de amiből igazán profitálnak munkaképes korú négy évtizedük során, az nekik is a transzferálható, nem szakmaspecifikus kompetenciáik, tudásuk.

Maguk a motiváltak, érdeklődésből, önálló tevékenység révén megszerzett tudástartalmak is nagyon széles körben tudnak mobilizálódni. Ha valakit érdekelnek a motorok, a motorversenyek, az az erről való ismeretszerzés közben technikátörténetet tanul, fizikai szabályokról olvas, mérnöki gondolkodást is elsajátít. Akit a szerelem és házasság érdekel, arról olvas vagy beszélget, az a társadalmi mikrovilág viszonyaival is ismerkedik, lélektani alaptörvényeket, társadalmi illemtörvényt és korlátokat is megismer, számtalan „emberi játszma” szabályát megértheti, későbbi csapdákat kerülhet el. Akit a drogok iránti érdeklődése, netán „kacérkodása” motivál, az ismeretszerzés közben alapvető élettani és kémiai folyamatok sémájával is találkozik, és ismét csak a társadalmi integráltság alapkritériumaival, elmaradásának kockázataival. Aki egy sportágat űz, az az együttműködésre és versenyre is szocializálódik. Megtapasztalja a játékszabályok fontosságát, működőképességét, megsértésük következményeit. Nem kell magas szintű intellektuális tevékenység ahhoz, hogy a hétköznapi életben és a gazdaságban (vállalkozóként vagy alkalmazottként) is alkalmazkodjon ezekhez a normákhoz. Aki táncolni tanul, az a mozgáskultúrán, mozgásemlekezeten túl önismeretet, önfegyelmet, együttműködést, harmóniát és precizitást is tanul, és ha mondjuk ebben sikeres, és a tánctanulás örömet okoz neki, akkor más tevékenységekben is működnek az így kifejlődött készségei.

Az imént sokkal többet írtunk a személyiség fontos dimenzióiról (önismeret, önfegyelem, szabálykövetés stb.), mint tudástartalmakról. Valóban, állampolgárként és munkaerőként egyaránt számos – nem csak az iskolában, hanem a családban, a hétköznapi élet tevékenységei során elsajátított – olyan tudásra, kompetenciákra van szükségünk, amelyek a hagyományos oktatási tartalmaktól idegenek, vagy – jobb esetben – csak mellékes, kísérő következményeik. Ezek nagy része a szociális és tanulási kompetenciák közé sorolható. Szerepük felértékelődik, amit most már az Európai Unió szakpolitikája is hitelesít, de munkaadói felmérések is megerősítik. A vonzó munkaerőt a tanulékony és a társadalmi közegben hatékonyan működtetett szociális készségek legalább annyira jellemzik, mint a szakképzettség. Másképp fogalmazva: maga a szakképzettség a fejlődőképességre és a társadalmi térben való munkavégzésre való képességek nélkül igen keveset ér. Nem véletlen, hogy a tartós munkanélküliek munkaerő-piaci reintegrációját nem az nehezíti igazán, hogy pár év alatt elfelejtettek volna olvasni vagy számolni, vagy elfelejtették volna hajdan gyakorolt szakmájuk alapismereteit, alapfogásait. Sokkal nagyobb korlát az, hogy a tartós tétlenség során életrendjük alapvető-

²⁶ Mindenki másképp egyforma, Interjú Mérő Lászlóval. *Továbbtanulás*, 1998. január.

²⁷ Mérő László kifejezése

en megváltozik. Céltalanná, motiválatlanná válnak, egykor volt társadalmi státusuk helyett egy általuk sem elfogadott, „szégyellt” státusba kerülnek, kerülnek az embereket, szorongva, természetellenesen, esetleg „a világra megsértődve” viselkednek, aspirációik elszakadnak a realitástól, miközben hallatlan erőfeszítést jelent számukra az is, hogy reggelenként korán felkeljenek, tisztálkodjanak és időre megjelenjenek az állásinterjún.

Ez a réteg az „akadémiai” tanulást megutálta, abban gyengén teljesít, attól menekül. Ugyanakkor ezt a viszonyukat meg kell próbálni legalább kismértékben megváltoztatni, a szorongásos, érzelmi viszonyt racionális viszonyra alakítani. Egy valamirevaló státushoz és jövedelemhez az élethosszig tartó tanulás során esetenként formális vagy nem formális oktatásban kell részt venniük, minimum bizonyos tanfolyamokon. Ha teljesen lemondanak az „akadémiai” ismeretszerzésről, akkor alig lesz esélyük előrébb jutni. Fontos tehát, hogy egészen addig a mértékig, ameddig még hajlandók tanulni, meg is terheljük őket. Leginkább egyfajta felzárkóztatás keretében. Azt ők maguk is belátják, hogy megfelelő szinten olvasni, számolni megtanulni fontos. Tudják, hogy az alapszintű idegennyelv-tudás hasznukra válik, növeli például a sokuk által vágyott külföldi munkavállalás esélyét, a várható jövedelmet. Az egyénileg széles spektrumon belül változhat, hogy ki mennyi energiát képes és hajlandó ebbe beleölni, kinek mekkora a türelme, tűrőképessége. Ehhez igazodva érdemes a tűrőképesség határát óvatosan megközelítve tanulásra is – nem csak munkára! – szoktatni a fiatalokat. Természetesen tanulási technikáikra is odafigyelve, azt csiszolva egy hozzáértő szakember mentor által.

A tanulás óvatos – de csak óvatos! – erőltetésének további haszna, hogy ez előfeltétele a későbbi érettségi megszerzésének. Már jeleztük, hogy a szakiskolások nagy része törekszik erre. Számuk csak azért lesz évről-évre kisebb, mert az érettségi megszerzésének a realitása csökken, akár felkészültségük megalapozásának elmaradása, akár lelki tényezők miatt. Az érettségi megszerzését segíteni kell, nem akadályozni, amint azt sokszor tapasztaljuk. Az érettségizett, tehát továbbképezhető, fejlődőképes, tanulékony fizikai szakmunkás ideálját kellene előtérbe helyezni, és nem attól rettegni, hogy ha leérettségizik, akkor majd már „dolgozni sem akar”, mármint fizikai dolgozóként. A szakiskolákban szükség lenne az érettségire alkalmasak folyamatos kiszűrésére és az érettségiző ágba való átsegítésére. Ez rendszerszinten sajnos akadályba ütközik: a szakképző iskolák sokkal érdekeltőbbek abban, hogy egy szakiskolás diákjuk négy-öt évig náluk koptassa az iskolapadot, majd további három évig ott maradjon az érettségihez vezető programon, netán egy másik szakmát is elsajátítson, vagy technikusira menjen. Úgy gondoljuk, hogy egy szakma elsajátítása és az érettségi megszerzése együtt hat évnél hosszabb időt semmiképpen nem igényelne, a hét-nyolc éves időtartam pazarlás a közpénzzel és a diák idejével. És arról is meg vagyunk győződve, hogy az érettségi megszerzése a szakiskolások sokkal nagyobb, egyre növekvő hányadánál lenne reális, ha az intézmények ezt maguk is célul tűznék ki.

Programvázlat és oktatásszervezési prioritások

A 2006-ban publikált koncepciónk a programvázlatnak négy kötelező és négy fakultatív elemét különítette el, és a lehetséges időkereteket is meghatározta. Ezek megalapozottságát, mint értelmes és várhatóan működő struktúrát a koncepcióról rendezett viták is elismerték. A kötelező blokkok az alábbiak:

- **Alapkészségek fejlesztése. Heti időkerete 6–8 óra.** Tartalma négy területre („tantárgyra”) terjed ki.
 - Értő olvasás, szövegalkotás, kommunikáció;
 - Számolási, számítási kompetenciák és logikus gondolkodás fejlesztése („számtan, matematika”);
 - Számítógép-felhasználói gyakorlatok, tájékozódás az információtengerben (informatika);
 - Angol nyelvű alapszintű kommunikáció és szövegértés.

Ez a blokk hasonlítana leginkább a mai szakiskola 9-10. évfolyamán zajló oktatáshoz, természetesen annak szórványosan fellelhető legkorszerűbb megvalósulásaihoz. Azoknak a legfontosabbnak nevezett kulcskompetenciáknak a fejlesztését tűzi ki célul, amelyek a későbbi tanulás, a foglalkoztathatóság és a minimálisan megcélzandó életminőség szempontjából nélkülözhetetlenek. Ezek nagy részét bármely szakképzés bemeneti kompetenciái között is megtalálhatjuk. Talán az angol nyelv oktatása az egyetlen, amelyet a hagyományos felsorolásokban nem találunk meg. Érdemes azonban arra a szlogenre odafigyelni, miszerint a tegnap analfabétái azok voltak, akik nem tudtak írni és olvasni, a mai analfabéták azok, akik az internetet, a számítógépet nem képesek használni, és a jövő analfabétái azok lesznek, akik az angol alapszavakat nem ismerik fel, nem azonos anyanyelvű kollégáikkal alapszinten sem tudnak érintkezni. Úgy látjuk, hogy egy minimális angol nyelvtudás a jövőben bármilyen tanulmányhoz, a munkakörök nagy részéhez és a hétköznapi élet minőségéhez is egyre fontosabb lesz.

Ennek a blokknak fontos funkciója továbbá, hogy a diákok – bárhogyan szeretnének – ne szabaduljanak meg teljesen attól a „szívátástól”, erőfeszítéstől, ami a tanuláshoz csökkenő mértékben, de azért még korszerű tartalmak, módszerek, oktatásszervezés és kiváló tanárok mellett is hozzátartozik. Gondolni kell arra, hogy valamirevaló munkához, foglalkozási pályához további, időnként formális keretek között zajló tanulási periódusokra is szükségük lesz. Ambícióik változhatnak, fenn kell tartani a lehetőségét a későbbi érettségi megszerzésének is.

- **Projektmunka. Heti időkerete 6–10 óra.** Tartalma változó. Támogatja az alapkészségek fejlesztését, a pályaorientációt, szakmai orientációt is, de kiemelt fontosságú a szociális kompetenciák fejlesztése is.

A projekt módszer valamennyi tanulói réteg számára hatékony, az általunk vizsgált célcsoport számára azonban a tanulási folyamat szempontjából kulcsfontosságú, hiszen legkevésbé sem hasonlít a megutált hagyományos tanulási formákhoz. „Projektelés” közben sokszor észre sem veszi a diák, hogy tanul. A projektek között rövidebb, egy-kéthetes, és hosszabb, több hónapos feladatok egyaránt lehetnek.

Bár a projekt munka esetében a módszer prioritása érvényesül a tartalommal szemben, bizonyos személyiségjegyek fejlesztését nagymértékben támogatja. Ilyen az önállóság, a csapatmunka, az együttműködés és a konfliktuskezelés, a felelősségvállalásra való képesség kialakítása, a döntésképeség, a tervezés és szervezés képessége. A projekt módszer lassú, de határozott terjedése Magyarországon azt eredményezi, hogy nemcsak a benne való pedagógusi bizalom növekszik – az oktatásszervezési és pedagógusi nehézségek dacára –, de egyre több projektötlet és kidolgozott projekt feladat kerül publikálásra a pedagógiai szakajtóban, illetve az interneten. Ez segíti a helyi igényekhez való rugalmas alkalmazkodást.

- **Sport, mozgás. Heti időkerete 4–10 óra.** Itt a minimális „tartalmi program” a heti négy „tornaóra”, amely a kondicionálásra és a csapatsportokra épül. Választás esetén valamely sportágban – lehetőleg csapatsportban – edzések vagy tánctanulás (lásd a 7. pontot a fakultatív programelemek között).

Közhely, hogy ma a fiatalok – különösen a szegényebbek és képzetlenebbek – sokkal kevesebbet mozognak, sportolnak, mint korábban. Ez hátrányos egészségi állapotokra, kondíciójukra és mozgáskultúrájukra nézve. Mindez nemcsak életkilátásaik és életminőségük szempontjából hátrányos, de munkaerő-piaci értéküket is csökkenti. Különösen igaz ez a nem megfelelő fizikai kondícióra, mely szorosan összefügg a pszichés kondícióval, stabilitással is. A labilis, fáradékony munkaerőtől hamarabb megszabadul munkaadója, hiszen az kevésbé „vethető be” rugalmasan többletfeladatokra. A kudarcos tanulók lelki egyensúlyához nagymértékben hozzájárulhat a sportolás, a jobb kondíció, a „mozgás-öröm” megélése és a csapatsportokban, kiemelten a focizás közben szerzett alkalmi sikerélmény.

Fontos, hogy a sport sokak számára motiváló. A diákok mintegy fele nagyon szívesen sportolna, de erre korlátozottak a lehetőségei. Igaz, hogy a fiatalok egy kisebb része a mozgást, a sportot kifejezetten el-

utasítja, de a „mozgás-öröm” és az alkalmi sikerélmények miatt ez csak ritkán totális elutasítás.

- **Közösségépítő napi programok** „tanrendbe”, napirendbe építve. Időkerete napi 1 óra, például az ebédidőhöz kötve. Tartalma lehet a közös ebéd és az ahhoz kapcsolódó szieszta, közös zenehallgatás, tematikus beszélgetések, előzetes tématerv szerinti tévézés-videózás, majd a látottak megvitatása.
Ahogy a családi élet bizonyos rituáléi is összekovácsozzák és egyedivé teszik a családot, úgy egy nagyobb közösség összetartozó erejét is erősítik és karaktert adnak neki, ha napi szintű kellemes rutinok épülnek be az életébe. Ennél a tanulói rétegnél ennek a szokásosnál is nagyobb fontossága van, hiszen a családok gyakran zűlétebbek, csonkábbak, a megélhetési nehézségek miatt feszültebb légkörűek, mint a kvalifikáltabb lakossági rétegekben. Sok szakiskolás fiatalnak, közülük is a kudarcosabbaknak, a veszélyeztetettebbeknek gyakran nincs olyan vonzó és harmonikus szociális (sem családi, sem más) közege, környezete, amely pedig a harmonikus személyiségépülés alapfeltétele.

Ezeken a kötelező elemeken túl négy fakultatív programelemre is lehetőség van, sőt, ezek közül bizonyos szabályok szerint valamit muszáj is választani. E fakultatív elemek a következők:

- **Pályaorientációs gyakorlati foglalkozás vagy a már tanulásra kiválasztott szakma elemeinek gyakorlatban való kipróbálása. Heti időkeret 4-6 óra.**
A kudarcnak leginkább kitett tanulói rétegre is igaz az, ami a szakiskolások teljes körére, miszerint a pályaválasztás szerint két csoportba sorolhatók. Vannak, akik elég nagy határozottsággal korán eldöntötték, hogy melyik szakmát kívánják majd tanulni. A többség azonban két-három szakma tanulásának lehetőségéről számol be 8. és 9. évfolyamon, ha erről kérdezik, illetve sokan ekkor még teljesen tanácsatlanok.
Világos, hogy pedagógiai szempontból bölcs mindkét tanulói csoport igényét kielégíteni. Tehát azokét is, akik a leendő szakmájukról már döntöttek, és már a szakiskolai képzés elején szívesen belevágnának szakmájuk megismerésébe, gyakorlásába. Erre most nincs lehetőség, hiszen 2000-ben a szakképzés megkezdésének lehetséges legkorábbi időpontját – hasonlóan úgyszólván valamennyi fejlett országhoz – 14 éves korról 16-ra tolta ki a vonatkozó törvény. Sajnos a szakma elemeinek megismerésére fakultatív (pl. délutáni „szakköri”) formában

sincs lehetőség az iskolákban, ahol van tanműhely, ott sem, elsősorban finanszírozási okokból.²⁸

Azok igényét is ki kellene elégíteni, akik bizonytalanok, hogy mely szakma tanulása volna számukra a legmegfelelőbb, legelőnyösebb. A döntést az segítené elő leginkább, ha több szakmában kipróbálhatnák magukat, ezeknek munkakörülményeit, munkaerő-piaci helyzetét is megismerhetnék közben. Ez mint szakpolitikai cél a kilencvenes évek vége óta folyamatosan megfogalmazódik, van is rá néhány jó példa a nagyobb szakiskolákban, de ez messze nem általános, sőt a 2000 utáni évekhez képest az érdemi pályorientáció praktikus okokból²⁹ visszaszorult. A munka világába való elemi szintű betekintést, a munkára szocializálás kezdetét a fiatalok mindkét csoportja számára biztosítja ez a programelem.

- **Felzárkóztatás. Heti időkerete 0–4 óra.** Tartalma: az 1. pontban megjelölt négy területen, esetleg igény szerint más területen is. Felzárkóztatásra egyéni igény és szükséglet alapján kerülhet sor. Nagyon fontos leszögezni ugyanis, hogy azon diákok egy részében, akik számos iskolai kudarcot elszenvedtek már, továbbra is rendkívüli elszántság van, hogy lépést tartsanak a többiekkel, és a továbblépésekhez – beleértve a szakképzésbe való belépés, a továbblépést az érettségihez, a következő évfolyamra stb. – szükséges kompetenciákat elsajátítsák. Ehhez „mindössze” partneri és lehetőleg professzionális segítségre van szükségük. Nagyon fontos, hogy ez az elem a diákok igényét szolgálja, ne kényszer legyen a felzárkóztatásban való részvétel, mint a szakiskolák nagy részében, ahol a gyengén teljesítő (bukással fenyegetett) diákok számára kötelező a „korrepetálás”. Ennek fogadtatása igencsak vegyes, azaz a diákok egy része nyűgnek érzi csupán, és ha sejtik is, hogy gyenge teljesítményük későbbi élet-

²⁸ Pedig ez rendkívül jól megtérülő beruházás volna.

²⁹ Ennek két oka van. Az egyik finanszírozási, amelyre csak legújabbán biztosított forrást a jogszabály. Márpedig elméletben „orientálni” eredményesen nem lehet. Ha elmondják az embernek, hogy mit csinál egy asztalos, megnéz egy asztalos szakmafilmet, de nem állhat oda a fával dolgozni, egy sámlit összerakni (mert a fa pénzbe kerül!), akkor döntése nem lesz túl megalapozott. A másik ok az intézményi ellenérdekeltség. Egyrészt csak a saját szakirányaikra orientálnak, márpedig ez kisebb iskoláknál elég szűk kínálatot jelent, ismerünk olyan szakiskolát, ahol csak kertész vagy lakatos lehet a diák, a helyben lakók mégis szívesen maradnak az amúgy humánus légkörű intézményben. Másrészt egyszerűbb és olcsóbb az oktatásszervezés, ha már 9. évfolyamon szakmacsoportos osztályokat alakítanak ki, és egyúttal – félig legálisan – el is kezdik a szakma elemeinek oktatását. Ezeket a hivatalosan pl. faipari szakmacsoportos osztályokat informálisan már asztalos osztálynak is hívják. Ezekben persze ott ülnek azok is, akik nem teljes mellszélességgel döntöttek az asztalos szakma mellett, bár azt is el tudják képzelni, és azok a diákok is, akik egyszerűen nem akartak a vasas és építőiparos osztályokba kerülni, mert tudják – ha ők nem, hát családjuk –, hogy az oktatás és a társaság színvonala az asztalosokénál jobb lesz.

pályájuk szempontjából előnytelen, mindent megtesznek, hogy megszabaduljanak tőle.

- Egy önállóan választott **sportág, művészeti vagy kézműves tevékenység** (hangszeres zene tanulása, tánc, kézműves tevékenység, fotózás-filmezés, színjátszás) **vagy informatika** művelése. **Heti időkeret 0–10 óra.**

Ezek a tevékenységek ilyen mennyiségben szokatlanok a hagyományos iskolákban (hát még szakiskolákban!), hacsak nem sport-, művészeti vagy informatikai tagozatos iskolákról van szó. Ugyanakkor a fenti tevékenységekről tudjuk, hogy általában igen népszerűek. Képzési potenciáljuk, készség- és személyiségfejlesztő hatásuk közismert. Nem véletlen, hogy középosztályi családok a nyelvoktatás mellett ezekre a területekre fordítják a legnagyobb hangsúlyt, és ezért hajlandóak mélyen a pénztárcájukba is nyúlni.

Ezeknek a tevékenységeknek a rehabilitációs, a későbbi foglalkoztathatóságra gyakorolt kedvező hatása is bizonyított. A hetvenes években létrehozott dán termelőiskolák – amelyekből e Magyarországnál kisebb lélekszámú országban száznál is több van – tevékenysége sajnos alig ismert Magyarországon. Mindenesetre beszédes tény, hogy a hetvenes-nyolcvanas években a hagyományos fizikai szakmunkák alapjaiba bevezető, de alapvetően rehabilitáló célú és ebben sikeres intézmények mára tevékenységi körüknek nagyobbik felét adják az ún. „új irányok”,³⁰ mint a színjátszás, a hangszeres zene tanulása, a dizájn vagy az informatika. A célcsoport itt is a középfokról lemorzsolódott 16-25 éves fiataloké. A hasonló célú, dán minta alapján elterjedt finnországi „workshop”-okban szintén népszerűek az „új irányok”³¹.

A sport motiváló hatása szintén széles rétegeknél működik, bár csak néhány sportág népszerű, és az aktuális divathullám függvényében változó, hogy éppen melyik. A csapat- és versenysportnak a foglal-

³⁰ Ezeket a dánok hívják „új irányok”-nak, megkülönböztetve a hagyományos piszkos-olajos fizikai szakmunkáktól.

³¹ 2005 októberében Helsinkiben egy CEDEFOP tanulmányút keretében meglátogattuk a „Blue Workshop”-ot, ahol dizájnnal, informatikával, hangszeres zenével foglalkozott a középfokról lemorzsolódott tizenévesek egy-egy csoportja. A dráma csoport előadott számunkra egy 10 perces, bábokkal játszott, alapvetően hangeffektusokkal operáló, érzelmi alapkonfliktusokat bemutató, katartikus élményt nyújtó darabot. Ugyanezen a tanulmányúton értelmi fogyatékosok és iskolában kritikusan gyenge eredményt elérő fiatalok táncoktatását is megtekinthettük. Más fogyatékoságúak táncoktatása a táncpedagógus szerint „sajnos” még nem valósult meg, de lelkiekben már készült a kerekesek számára a táncoktatására. Kulcsfontosságúnak éreztük, hogy mind a drámapedagógus, mind a táncpedagógus korszerű műveltségű, saját szakmájuk mellett a rehabilitációs pedagógia lényegét is magas szinten értő és azzal azonosuló, izgalmas személyiség volt. A megfelelő pedagógusok kiválasztására Dániában is nagy hangsúlyt helyeznek. Itt a pedagógiai végzettség nem előfeltétel, és a termelőiskolákban jellemzően nem is pedagógusok a foglalkozásvezetők.

koztathatóságra gyakorolt hatása kettős: mindenekelőtt a versenyre és együttműködésre egyszerre szocializáló hatását érdemes kiemelni, ebben minden másnál hatékonyabb, de a fizikai kondíció és a lelki egyensúly javítása is hosszú távra javítja a munkaerő-piaci esélyeiket. A három karakteresen eltérő tevékenységtípus – sport, művészetek, informatika – mindegyike csak a célcsoport kisebb hányadát motiválja, de legalább egyet közülük a diákok nagy többsége kimondottan kedvel. Az Equal Második Esély programja keretében működő Nemzetközi Partnerség számára végzett 2006 májusi kérdőíves felmérésünk azt mutatta,³² hogy a fiatalok³³ a dánokhoz és finnekhez hasonlóan vonzóknak tartják az „új irányokat”.

1. táblázat

Válaszok megoszlása előre megadott állításokra

| Állítás | Teljesen igaz (%) | Inkább igaz (%) | Inkább nem igaz (%) | Egyáltalán nem igaz (%) | Összesen |
|--|-------------------|-----------------|---------------------|-------------------------|----------|
| Ha az iskolában napi két-három órában hangszeres zenét tanulnánk, az nagyon jó lenne | 9,2 | 9,7 | 24,1 | 57,0 | 100,0 |
| Ha az iskolában napi két-három órában kézműves mesterségeket tanulnánk, annak örülnék | 10,1 | 21,8 | 27,2 | 40,9 | 100,0 |
| Ha az iskolában napi két-három órában színházi előadást próbálnánk, annak örülnék | 8,3 | 9,9 | 23,3 | 58,4 | 100,0 |
| Ha az iskolában napi két-három órában táncolni tanulnánk, annak örülnék | 17,4 | 20,9 | 19,3 | 42,4 | 100,0 |
| Ha az iskolában napi két-három órában valamilyen nekem tetsző sportágban lenne edzésünk, annak örülnék | 41,0 | 29,0 | 16,1 | 13,9 | 100,0 |
| Ha az iskolában napi két-három órában informatikát tanulnánk, annak örülnék | 31,9 | 30,6 | 19,0 | 18,5 | 100,0 |

³² Mártonfi György: Elhanyagolt kompetenciák? *Szakképzési Szemle*, 2007/3, 275–292. o.

³³ A megkérdezettek egy országosan reprezentatív szakiskolai minta 11. évfolyamos diákjai voltak

2. táblázat

A 1. táblában szereplő, összevont állításokra adott válaszok megoszlása

| | % |
|---|------|
| A négy művészeti tevékenységből legalább egynek nagyon örülne | 27,4 |
| A négy művészeti tevékenységből legalább egynek inkább örülne | 56,9 |
| A hat tevékenységből legalább egynek nagyon örülne | 62,5 |
| A hat tevékenységből legalább egynek inkább örülne | 91,0 |

A külföldi tapasztalatok szerint e tevékenységek vonzereje akkor sem csökken, ha napi több órán keresztül valóban gyakorolni is kell őket, tehát amikor munkát, erőfeszítést is bele kell tenni. Összességében megállapíthatjuk, hogy mind az iskolai oktatás egészében, mind kifejezetten a rehabilitációs célú programokban a fenti tevékenységek jelentős dózisban való integrálása komoly hatékonysági tartalékot jelent. Fontos, hogy ezeken a területeken sok „alulfoglalkoztatott” szakember is rendelkezésre áll.

- **Délutáni és hétfégi szervezett programok. Heti időkeret egy délután, továbbá havi egy szombat vagy vasárnap.**

Az iskolaügy egészében az optimálishoz, a szükségeshez képest alulreprezentált tevékenységről van itt is szó, amelyre ennek a célcsoportnak – amelynek társadalmi integrációja leginkább kockán forog – az átlagosnál is nagyobb szüksége van, de amelyben az átlagosnál kisebb mértékben részesül.³⁴ A lemorzsolódásnak leginkább kitett tanulói réteg nagy hányada szegény, olyan kulturális környezetből jön, ahol a kirándulás, a kulturális tevékenységek nem, de sokszor a közös játék, az oldott együttlét sem részei az életnek. Nagyon sokan élnek a közlekedés által elszigetelt falvakban, életük szűk térben zajlik, amelyen maguk nem képesek változtatni, viszont ez fejlődésüket, áttelelesen későbbi foglalkoztathatóságukat is korlátozza.

Tipikus hétfégi program lehet a kirándulás, azaz a település elhagyása akár egy másik városba, például egymás lakóhelyére, akár a természetbe, akár konkrét objektumba (élményfürdő, sportesemény, tanösvény, erdei iskola, állatkert, üzemek vagy középületek látogatása stb.). A programok egy részét érdemes volna a családokkal együtt lebonyolítani. A délutánok főleg a diákok által igényelt és lehetőleg al-

³⁴ A kirándulások, szervezett közösségi programok, délutáni szakkörök a középosztályi iskolákban sokkal gyakrabban előforduló szolgáltatások, amelyek részben e réteg nagyobb teherviselő képességével, részben kulturális okokkal magyarázhatók. Egy főváros peremkerületében lévő intézményben arról panaszkodtak, hogy a szociálisan hátrányos helyzetű diákokat hétfégén még a budai hegyekbe sem tudják elvinni kirándulni, mert az a fejenként 6 buszjegy a családi költségvetést nagyon megterhelné, és erre a célra a fenntartó sem biztosít többlet forrást, pedig az intézmény pedagógusai az ügy érdekében hétfégén hajlandóak lennének még ingyen is dolgozni.

taluk szervezett program volna, ez lehet helyi sportolás, játék, beszélgetés meghívottakkal,³⁵ videózás, zenehallgatás vagy egyéb. Fontos, hogy ezek a tevékenységek szervezettek, szakember által moderáltak legyenek, a személyiségfejlesztést és a közösségépítést szolgálják.

Egy ilyen program napi hat–nyolc órát igényelne, reggel 8-tól délután 3-ig, esetleg 4-ig tartana, egy hosszú, közösen eltöltött ebéddel. Érdekes minél hosszabb időt szervezett keretek között foglalkozni a fiatalokkal. Amennyiben olyan tevékenységekről van szó, amelyeken a fiatalok szívesen vesznek részt, akkor ezeken legtöbbször számára is vonzó alternatívát jelentenek, csupán azoknak nem felelnek meg, akik délutánonként dolgoznak, hozzájárulnak a család megélhetéséhez. Ez a szociális szempontok figyelembevételét, rugalmas programkezelést igényel, beleértve a részleges kimaradás lehetőségét.

3. táblázat

Két lehetséges, egymástól karakteresen különböző program heti minimális „óraszámai”

| Foglalkozás | Óraszám | |
|---|-----------|-----------|
| Oktatás | 8 | 6 |
| Projektmunka | 6 | 10 |
| Sport, mozgás | 4 | 8 |
| Pályaorientáció | 4 | 0 |
| Választott szakmai gyakorlat | 0 | 6 |
| Önállóan választott terület – mozgáson kívül (pl. hangszeres zene, színpjátás, informatika) | 8 | 0 |
| <i>Összesen</i> | <i>30</i> | <i>30</i> |

Az „óraszámok” idézőjelbe vételét az indokolja, hogy döntő többségében nem tanórákról van szó, hanem időráfordításról. Az időráfordítást a fakultatív tevékenységek (tanműhelyi munka, sport, művészet) növelésével érdemes 35-38 órára növelni azoknál, akik erre önként vállalkoznak. Ha szívesen végzett tevékenységről van szó, amelynek kellemességén túl célját és értelmét is látják a fiatalok, akkor az számukra nem jelent „túlterhelést”.

Az illusztrációként szolgáló fenti „óratervek” közül a baloldali oszlop egy szakmaválasztásában még bizonytalan, egy művészeti vagy informatikai „fakultációt” választó diák számára alkalmasabb, míg a jobboldali oszlop egy adott szakma iránt elkötelezett és inkább a mozgás, a sport iránt vonzódó, több projekt munkában részt vevő fiatal számára testhezálló.

³⁵ A meghívottak lehetnek közéleti vagy cégeket képviselő személyek, de akár tanuló és kortársaik is más intézményekből, az általuk tanulni kívánt szakmában nemrég végzett fiatalok, más társadalmi csoportok képviselői (sportolók, egyetemisták, vállalkozók) stb.

Azok a pedagógiai módszerek, amelyek e programok megvalósításához szükségesek,³⁶ a pedagógiai elit gondolkodásában, a továbbképzési kínálatban jelen vannak, és különösen az alternatív pedagógiai műhelyekben, de szórányosan az önkormányzati fenntartású iskolákban is terjednek. Ami sokkal komolyabb kihívást jelentene egy ilyen program elindításánál, az az oktatásszervezés és a személyi feltételek biztosítása.

Az oktatásszervezés legfőbb nehézsége, hogy nem tantárgyakra és tanórákra kell bontani az oktatási-tanulási folyamatot. További nehézség, hogy a sokféle személyre szabott igény nem elégíthető ki úgy, ha csak osztálykerekben gondolkodunk, még ha az „osztálylétszám” alacsony is. Az egyéni igények összességéből kell kiindulni, hiszen többé-kevésbé egyéni feladat- és „óraterv” alkalmas a speciális igényű és problémájú diákok fejlesztésére. Ehhez kell megtalálni a pedagógusokat – olykor egyet, máskor, bizonyos projektekhez akár kettőt – és biztosítani a térigényt, amely olykor lehet egy nagy közös tér, máskor egy kis helyiség, a tanműhely egy sarka, de csak kivételes esetben egy „osztályterem”. Ugyancsak oktatásszervezési többletmunkát jelent az eltérő eszközigény biztosítása a projektmunkához, tanműhelyi és pályorientációs gyakorlathoz.

Újabb nehézség, hogy az egyéni igények, az eltérő indulási állapotok és fejlődési ütemek miatt a belépési és kilépési időpontok optimális esetben nem egy tanév elejét és végét jelentik, bár a tanév végi kilépés a szakképzésbe való következő tanév eleji belépéssel akár tipikus is lehet. Egy ilyen programnak – a dán termelőiskolákhoz hasonlóan, de érdekeltségi okokból itthon is terjed ez a gyakorlat – nyitottnak kell lenni a máshonnan kihulló diákok év közbeni fogadására is, és persze számukra egyéni fejlesztési tervet kell kialakítani, megtalálni azokat a pontokat, ahol bekapcsolódhatnak a munkába. Az eltérő indulási feltételek, haladási tempók és célok miatt a diákok tanulási pályájának a hagyományos iskolai eszközöktől eltérő követése is fontos³⁷, hogy a szükséges visszacsatolások, az egyéni fejlesztési tervek alkalmi módosításai megtörténhessenek. Ugyancsak célszerű a programból való kilépés után is követni sorsukat. Ez ennél a zilált képzési pályát bejáró rétegnél sokkal fontosabb, mint a „királyi utat” bejáró társaiknál. Mindez komoly szervezési és logisztikai feladatot jelent, különösen hogy a költségekre is érzékeny valamennyi felsorolt tényező.

Amikor a személyi feltételek nehézségét említjük, akkor több dologra gondolunk. Az egyik, hogy „hagyományos” iskolai szocializáción átment pedagógusok ritka kivételtől eltekintve kevésbé alkalmasak erre a munkára³⁸.

³⁶ Ilyen maga a projektszemlélet, a kooperatív technikák, a csoportmunka preferálása, portfólióban való dokumentálása az egyéni és csoportmunkának, szöveges értékelés, reflektálás a teljesítményre, a személyre szabottságnak az egyéni fejlesztési tervben is megtestesülő alkalmazása stb.

³⁷ Annál is inkább, hiszen itt az osztályozás mint értékelési főtevékenység fel sem merülhet.

³⁸ Néhány évvel ezelőtt egy alternatív pedagógiai műhely vezetője mondta el egy interjúban, hogy szakoktatót keresett, és végül huszonvalahány próbálkozás után talált egy, a műhelybe

Valószínűleg az alternatív pedagógiai műhelyekben, segítő civil szervezetekben tapasztalatot szerzett szakemberek mellett a segítő szakmák iránt elkötelezett pályakezdők vagy akár idősebbek, tapasztaltabb jelentkezők alkalmazása volna megfelelőbb. Maga a pedagógiai végzettség nem is perdöntő³⁹. Fontos továbbá, hogy a diákok egy-egy kisebb csoportjához olyan „mentorosztályfőnököt” kell rendelni, aki a hagyományos iskolai osztályfőnök–diák viszonynál személyesebb viszonyt képes és hajlandó kialakítani a lelkileg sokszor labilis, a személyes kötődés hiányától is elbizonytalanodó diákjaikkal. Nehezen tudjuk elképzelni a program sikeres működését szociálpedagógusok részvétele nélkül. Az ő feladatuk az intézmény és környezete (család, társintézmények, a település közigazgatási szakemberei és munkáltatói) kapcsolatának szervezése, a válságkezelés és a megelőzés, azaz a lemorzsolódáshoz vezető tipikus utak korai észlelése és a szakszerű beavatkozás, ők a team-szervezés kulcsemberei,⁴⁰ a szervezeti konfliktusokat megelőző és menedzselésüket segítő szakemberek. További speciális kompetenciákra – így például rendszeresen fejlesztő pedagógusi, alkalmilag pszichológusi szakemberre – is szükség van a programhoz.

Megoldatlan problémák, eldöntendő kérdések

A címben egy „alternatív szakiskolai programot” említettünk, de nem magától értetődő, hogy egy ilyen, a hagyományos iskolai gyakorlattól elszakadó programnak az iskolarendszerben helye van, és még kevésbé magától értetődő, hogy csak ott lenne helye. Úgy gondoljuk, hogy ez nem szabályozási kérdés, sokkal inkább praktikus – például fenntartói – döntések során kell eldőlnie. A cím mindenestre már jelzi: a szakiskolát tartjuk a program megvalósulása legfőbb, de legalábbis egyik fontos színterének. Nem gondoljuk, hogy valamennyi szakiskolának kellene ilyen programot működtetnie, sőt csak kisebb részüknek, de azt igen, hogy a programok nagy részét ők működtethetnék.

A legfőbb érvünk emellett, hogy a szakiskolai működésnek pont egy ilyen irányú elmozdulásra van szüksége, tehát egy ilyen program beindítása a szervezeti kultúrát, a tantestület szemléletét abba az irányba mozdíthatná el, amelybe amúgy is el is kellene mozdulnia. Ha sok iskola – például a Szakiskolai Fejlesztési Programban részt vevők egy része – meg is tett egy-két lépést ebbe az irányba, az elmozdulás még kevésbé karakteres. Az intézmény-

utóbb sikeresen beilleszkedő pedagógust, de a többiek közül egyet sem alkalmazott volna. Nem csak a minőségi igénye miatt, hanem amazok „mássága”, iskolássága miatt.

³⁹ Ez a dán termelőiskolákban sem előfeltétel, ott jellemzően nem pedagógus végzettségű oktatókat alkalmaznak.

⁴⁰ Erről lásd Bartha Éva: Miért van szükség szociálpedagógusra a szakiskolában? In: *Szakiskola és hátránykezelés*. (szerk. Mártonfi György). Budapest: Kisebbségkutató Intézet, 2008., 31–34. o.

típus tartós válságban van, amin sem az SZFP, és előreláthatóan a tiszkesedési folyamat sem fog változtatni. Előbbi korszerűsége ellenére óvatos és korlátozott „dózisban” nyúl hozzá az intézményhez, alapvető, az írás elején említett problémákra explicit módon nem is reflektál. A „tiszkesedés” pedig nem erről szól, hanem pénzről és pozíciókról, hatékonyabb intézménystruktúráról és munkaerőpiac-közelségről, tehát a szakiskolai intézményrendszer nagy része érintett lesz ugyan, de a történet mégsem róluk szól. Az első néhány évben bizonyosan nem.

Az SZFP-t említve még egy fontos mozzanatot kell megjegyezzünk. Az első szakasz 'C' komponense, amely a szakképzésnek a végzettség nélküli, kompetencia alapú megkezdését lehetővé tevő felzárkóztató év programját kidolgozta, és először 23 iskolában, azóta újabb negyvenben elindította, szemléletében az itt vázolt programmal rokon. Bátran „iskolátlanított”, amennyiben 100 százalékban projekt alapú programot hozott létre, eltörölve a tantárgyak, tanórák és persze a hozzájuk rendelt szaktanárok szent rendszerét. Nem tudjuk – de ha az értékelési tervek megvalósulnak, akkor 2009-re lesznek alapinformációink róla –, hogy az intézmények mekkora hányada tette magáévá ezt a szemléletet, és alakított ki ehhez illeszkedő oktatásszervezési gyakorlatot. Ismerünk ilyen példát is meg olyat is. A 'C' komponens megvalósulásának tapasztalatai fontos információkkal szolgálhatnak majd a programindítás praktikus részleteiről szóló döntésekhez.

Ugyancsak az SZFP értékelése szolgálhat első információkkal arról is, hogy egy hagyományos szakiskolai programnak és egy „iskolátlanított”, de nagyon hasonló kimenetet eredményező programnak a működtetése egyazon intézményben milyen versenyhelyzetet eredményez. Milyen érdekeltségek születnek, mik a diákok és szüleik, a fenntartók és az iskolavezetés, és mik a pedagógusok szándékai, hogyan befolyásolják e versenyhelyzetet. Ez nyilván erősen függ a finanszírozástól és a két program kínálta konkrét előnyöktől, amelyeket a résztvevőknek és működtetőknél kínál. Ez megint olyan kérdés, amelyet egy implementációs folyamat előtt kell alaposan átgondolni, és az első idők fejleményeit monitorozva utóbb finomítani.

A szakiskolákon kívül legalább két intézménytípusról tudjuk elképzelni, hogy egy ilyen programot felvállalhatna. Az egyik a speciális szakiskola. Ennek az intézménytípusnak a helyzete sem tisztázott a magyar oktatási rendszerben, főleg azért, hogy nem kis mértékben a tarthatatlan mértékű és szegregáló funkciót betöltő speciális általános iskolai oktatás kimenetére épül. A program szempontjából is fontos erényei között kell említeni a falai között a célcsoportról felgyülemlett tudást és a szakiskolákhoz képest humánus karakterét, személyre szabottabb működését. Ugyancsak fontos, hogy nincs az iskolának közvetlen munkaerő-piaci kötődésük, jó esetben a munkaerőpiacra lépés előszobájának funkcióját töltik csak be. Minthogy a jelenlegi speciális szakiskolai kapacitás túlzott, a kapacitások, különösen a humán kapacitások egy részét egy ilyen program képes lenne felszívni.

A másik szóba jövő intézményi kör a civil szektor segítő intézményei. Közöttük kiemelten az alternatív pedagógiát művelő, hasonló célcsoportra sza-

kosodott alapítványi iskolák, de bármilyen, hasonló célcsoporttal dolgozó civil szervezet rendelkezhet olyan tudással, tapasztalattal, amely egy ilyen program lebonyolítását pozitívan befolyásolja. Versenyhelyzetüket az önkormányzati intézményekkel, melynek szükséges eleme a programok folyamatos monitorozása is, fontos finoman szabályozni.

Máris akkora létező kapacitást említettünk, amely bőségesen elegendő a probléma kezelésére, egy ilyen program indítására teljes területi lefedettséggel az egész országban. Becslésünk szerint egy-egy korosztálynak öt-tíz százaléka, nagyjából tehát öt-tizenötezer fő lehet a potenciális célcsoport. Az, hogy az alsó határhoz vagy a felső határhoz közelebbi az érték, az konkrét döntéseken, az egyes programok versenyhelyzetén, vonzerején, az iskola-rendszer működésén is múlik.

Gazdaságosan akkor lehet egy ilyen programot rugalmasan, az egyéni igényekre alapozva megszervezni, ha legalább három-négy, de inkább öt-hat csoport működik egyszerre. Finanszírozása alapvetően normatív kell hogy legyen, rugalmasságot, egyedi finanszírozási lehetőséget is hagyva benne – például folyamatosan rendelkezésre álló pályázati forrásokkal –, hiszen az egyes elemek eltérő költségigényűek. A program vállalható költségigénye a szakiskolai normatíva legfeljebb háromszoros lehetne. Ez legitim igény mind a költséghatékonyság (az általa elérhető közjő), mind a más célcsoportokra fordított összegek alapján. A kétszeres normatíva (pl. kis csoport, csoportbontás) tartósan, széles tanulói rétegek számára jelen van a finanszírozási rendszerben.⁴¹ A kétszeres költségek meghaladását több dolog is indokolja. Egyrészt a célcsoportra a megelőző iskolafokokozatokon az átlagosnál kisebb figyelem fordítódott, fejlesztésüket elhanyagolták⁴², így rájuk egy főre vetítve kevesebbet fordított az oktatásügy, mint középosztálybeli társaikra. Kalkulálni kell továbbá a pedagógusok nagyobb fajlagos időterhelésével. A teljes „oktatási időt” érdemesebb a szakiskolai óraszámnál hosszabbra tervezni, ami a korábbi lemaradás pótlását is célozza. A szegénységkezelés, a közlekedési költségek – egyebek mellett az iskolán és a településen kívüli programok finanszírozására – mind költségnövelő tényezők. Valószínűleg nem kell komoly közgazdasági számításokat végezni ahhoz, hogy kiderüljön, hogy a program

⁴¹ Furcsa módon a kétszeres normatívát nem ritkán éppen ennek a rétegnek a „felzárkóztatására”, ténylegesen azonban csak elkülönítésére fordították, amikor a bukottakból kis létszámú osztályokat hoztak létre helyi fenntartói döntésekkel. Ezek pozitív hozadékát jellemzően nem a célcsoport élvezhette, csupán a többiek oktatását lehetett változatlan pedagógiai attitűddel és módszerekkel könnyebben biztosítani.

⁴² Tipikus esete ennek, amikor a „rosszakat” az általános iskolában hátraültetik, így mintegy legálisan nem kell részt venniük az oktatásban. A pedagógusok módszereiket, elvárásaikat a középosztály diákjaihoz, a legalább közepesen teljesítőkéhez igazítják, célcsoportunk diákjait az oktatás során elhanyagolják. De ide sorolhatjuk az iskolalátogatási kényszer alóli felmentést, a magántanulóvá válást segítő intézkedéseket, a nem tanulmányi okokból, hanem a konformitás hiányát sújtó tömeges büntetések, buktatások demotiváló erejét, a közös programokból kizárást mint büntetést és egyéb mechanizmusokat.

– amennyiben működik, tehát valóban reintegrál – társadalmi és gazdasági értelemben hatékony-e.

A program szükséges időtartama egyéenként változhat. Nem kizárt, hogy akár pár hónapon belül visszavezethet az oktatási rendszer főáramába, a „királyi útra”. Ugyanakkor egy-másfél éves időtartamnál hosszabb időre csak keveseknek lehet szüksége.

A program eredményességéről csak monitorozása, két–három év elteltével értékelése nyilatkozhat kellő megalapozottsággal. Ennek indikátorait előre érdemes rögzíteni. Az bizonyos, hogy ezekhez az indikátorokhoz a fiatalok további pályautjának egyes állomásai, munkaerő-piaci státusuk szolgáltatók majd információt, így a teljes körű pályakövetés a kísérleti szakaszban – legalább 5 évig – elkerülhetetlen.

Javaslatok

a szakiskolai lemorzsolódás megelőzése és a lemorzsolódásból következő problémák kezelése céljából szükséges intézkedésekre

Az alábbi javaslatok azt célozzák, hogy a jelenleg jelentős mértékű szakiskolai lemorzsolódás a közeljövőben csökkenjen, az ennek ellenére lemorzsolódók pedig érdemi esélyt kapjanak arra, hogy középfokú végzettséget szerezzenek, elősegítve ily módon munkaerő-piaci és társadalmi integrációjukat.

A javaslatokat az Equal-program *Második Esély* című projektjének tapasztalatai alapján fogalmazzuk meg, s megvitattuk az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben 2008. április 25-én tartott szakpolitikai fórumon. A fórum résztvevői javaslatainkkal alapvetően egyetértettek, kiegészítő javaslataikat figyelembe vettük a végleges változat elkészítésénél.

A lemorzsolódás megelőzésére vonatkozó javaslatok

- Valamilyen meglévő intézményrendszer karolja fel **a fiatalok tanulással összefüggő támogatását** az általános iskolai pályaválasztástól kezdve a középfokú képzés befejezéséig (lemorzsolódás esetén egy bizonyos életkorig).

E tevékenységet többféle formában is el tudjuk képzelni, s nem is feltétlenül egységes módon. Pályaválasztási szolgálatok, pedagógiai intézetek, családsegítő szolgálatok, esetleg civil szervezetek lehetnek a bázisai. Kiinduló eleme egy, a tevékenységért felelős közigazgatási szervezet megnevezése, amely egy-egy térségre vonatkozóan megállapodást köt a feladatot ellátó szervezettel.

A támogatás tartalma: a pályaválasztással (iskola-, ill. szakmaváltással) kapcsolatban a megfelelő oktatási intézmény megtalálása, ezt követően olyan személyre szabott támogatás nyújtása, amely a tanulással kapcsolatos motiváció fenntartását szolgálja, valamint az oktatási, a szociális és az egészségügyi intézményrendszer szolgáltatásaira építő navigálás annak érdekében, hogy a lemorzsolódás megelőzhető legyen. A szolgáltatás igénybevétele önkéntesen történhet, de a széleskörű ismertséget és a módszertani támogatást biztosítani kell. A szakiskola és a szolgáltatást nyújtó intézmény között az iskolák szociálpedagógusai biztosítják a szakmai kapcsolatot.

- Ki kellene dolgozni – például az előző szolgáltatásra építve, vagy ha egységes követő rendszer létezik majd, akkor annak keretein belül –

egyfajta követő rendszert, amely a rendszerbe kerüléstől a munkaerő-piaci beilleszkedésig képes a fiatalok nyomon követésére, s amelynek legfontosabb eredményeit (pl. x idővel az iskola elhagyását követően mit csinálnak a kilépők) folyamatosan hozzáférhetővé kell tenni.

- A szakiskolai lemorzsolódás nem csak pedagógiai, de legalább ilyen súllyal társadalmi probléma is, így kezelése is igényli mind a pedagógiai megújulást, mind a szociálpolitikai támogatást.
- A **pedagógiai módszertani megoldás** kulcseleme, hogy a célcsoport számára – a szakpolitikai trenddel összhangban, csak határozottabb lépésekkel – jelentős mértékben projektrendszerűvé kell tenni az oktatást, minthogy a jelenlegi, frontális osztálytermi munka kevésbé működik a célcsoport szempontjából. Így biztosítható az a sokat hangoztatott kívánalom, hogy a szakiskolában az oktatás tevékenység alapú legyen. Ezzel kivédhetővé válik az a korszerűtlen megoldásra való törekvés is, amely ismét 14–15 éves korban kívánná elkezdni a szakképzést.
- A **projektoktatás** némileg magasabb **költségeit** – ez elsősorban eszköz-költséget jelent – be kell építeni a normatívába, mert az a jelenlegi normatívából nem finanszírozható, és terjedése éppen ezért az ellenérdekeltség miatt is lassú.
- A 9–10. évfolyam NAT-on alapuló tartalmi szabályozása, kerettanterve, és annak megvalósítása nem illeszkedik a célcsoport lehetőségeihez, és a középiskolásokkal való lépéstartás helyett még jobban leszakítja e tanulói réteget. Ezt a **két évet az iskola vonzóvá tételére, a személyiség egészének, kiemelten kulcskompetenciáinak fejlesztésére**, az első évben pályaválasztásának elősegítésére, a másodikban szakmacsoportos előkészítésére kell fordítani.
- Meg kell szüntetni azt a helyzetet, hogy a szakiskolások – egyedül ők – úgy kerülnek ki az oktatási rendszerből, hogy általános műveltségük, kulcskompetenciáik szintjének szummatív értékelése nem történik meg. Egy nem a NAT követelményeit mérő, hanem **kompetenciamérésen alapuló „alpműveltségi vizsga”** jogszabályba foglalása és kidolgozása szükséges. Ennek letétele bizonyos számú kreditet kell hogy jelentsen az érettségi megszerzéséhez, amelyre a szakiskolások háromnegyede törekszik. Csökkenteni kell ezáltal a szakiskolai képzés zsákutca jellegét, összhangban az európai szakpolitikai irányelvekkel.
- A **szociális kezelés** két eleme szükséges: egy szegénységet kezelő és egy szakmai támogató. Előbbi kulcseleme egy ösztöndíj, utóbbié egy szociális szakember, lehetőleg szociálpedagógus iskolai intézményesítése lehet.

Ennek megfelelően pályázati alapon olyan – egyértelmű kritériumok alapján meghatározható – szociális ösztöndíj bevezetésére van szükség,

amely az iskolában eltöltött időtől és az iskolai sikerességtől (pl. egy-egy tanév sikeres lezárása) függ. A jelenleg létező támogatási formák – például az „Út a szakmához” program – nem elegendő a megélhetéssel összefüggő lemorzsolódás megakadályozására.

A szakmai támogató rendszer keretében lehetővé kell tenni szociálpedagógusok alkalmazását a szakiskolákban. Ennek forrását az osztálylétszámok kismértékű emelése révén lehetne megteremteni. Ez a pedagógusok terheit nem növeli, hiszen a legsúlyosabb problémák terheit a szociálpedagógus részben leveszi a válláról. Nem nagyobb teher egy 28 fős osztály oktatása jó munkakörben, mint egy 25 fős osztályé a fegyelmi problémák okozta stresszes állapotban, ahol a legproblémásabb diákok problémáinak kezelése elmarad. A szociálpedagógus feladata sokrétű: a diákok mentorálása és felzárkóztatása, prevenció és válságkezelés, az iskola és a család közötti kapcsolat segítése, a pedagógusok szociális érzékenyítése, esetenként továbbképzése, a pedagógiai munkában team-szervezés, vezetési tanácsadás szociális kérdésekben, az iskolán kívüli segítő intézményekkel és szakemberekkel való kapcsolattartás. Az ő szerepe, hogy az iskolából mint „oktató-nevelő” intézményből egy, a társadalmi beilleszkedésre is felkészítő, szocializáló intézmény is legyen.

- Az iskolák számára olyan – **nem automatikusan járó – pénzforrások megnyitása** volna kívánatos, amelyek – számukra kiszámítható módon, de a finanszírozó által is számon kérhető módon – lehetővé tesz olyan iskolai megoldásokat (pl. előzetes pályaaorientációs programok, munkaerő-piaci tréning vagy bármi más, ami kellően indokolt), amelyek hozzájárulhatnak a lemorzsolódás csökkentéséhez. A támogatás esetleg beilleszthető a jelenlegi pályázati rendszerbe, de mindenképpen kiszámíthatónak és számon kérhetőnek kell lennie, s nincs szükség sztenderdizálásra, csupán szakmai megmértetésre, szakmai támogatást is magában foglaló monitorozásra.

Ma ugyan rengeteg akadálya van, de nélkülözhetetlennek látszik előbb-utóbb a pályázati rendszer ágazati jellegű intézményi szervezetének problémacentrikus irányba történő elmozdulása annak érdekében, hogy a komplex problémákra komplex megoldások születhessenek, illetve hogy elkerülhetők legyenek a párhuzamos finanszírozások.

- Amennyiben a szakképzés megkezdésére való felkészülés, a pályaválasztás és/vagy pályamódosítás, a magánéletben adódó nehéz helyzetek úgy kívánják, a diákok egy bizonyos hányadánál – nem több mint 10–20 százalékánál, külföldi gyakorlatokhoz hasonlóan – lehetővé kell tenni, hogy **egy évvel hosszabb képzési idő után kezdjék meg** a szakképzést. Erre különösen a kisegítő általános iskolát végzettek esetében lehet szükség. Ennek a megoldásnak nincsen többletköltsége, ha a bukás okozta évismértlések ezáltal elkerülhetők, és a lemorzsolódás arányai csökkennek.

Hosszabb távon megfontolandó egy szakmai próbaév vagy néhány szakmai hónap általános, vagy legalábbis minden ezt igénylő tanuló számára történő beiktatása a szakiskolai tanulmányok elé, amely a pályaválasztást, illetve annak esetleges módosítását segítheti. Ez összeköthető a szakiskolai tanulmányokhoz szükséges kompetenciafejlesztéssel.

Ugyancsak törekedni kellene arra, hogy az iskolarendszerű szakképzésbe ne csak egyszer egy évben, szeptemberben lehessen bekapcsolódni. Dániában erre már régóta évente négyszer van mód, és a szakképzés TISZK-ekbe koncentrálásával nálunk is megvalósítható volna legalább a keresztféléves indítás. Ne fordulhasson elő, hogyha valaki tanulni akar, korrigálná korábbi iskolai kudarcait, akkor hónapokat kelljen várnia.

- A jelenlegi iskolaszervezet sok tekintetben nem alkalmas a tanulókkal kapcsolatos problémakezelésre. Kiemelten kellene foglalkozni éppen ezért az **intézményfejlesztéssel**. Különös jelentőséget ad ennek a szakképző intézmények TISZK-ekbe történő átszervezése.

Példaként említhetjük a pedagógusok szakmai munkaközösségekbe történő szerveződését, amely a tantárgycentrikus oktatás logikáját követi, ahelyett, hogy a személyiségközpontú oktatást helyezné előtérbe, hiszen ebben a rendszerben az egy-egy diákot tanító tanárok így egymással szervezetten nem találkoznak.

Az intézményfejlesztéssel kapcsolatos költségek minimálisak: a jó gyakorlatok megismertetésén keresztül is jelentős változások érhetők el. A Szakiskolai Fejlesztési Program egykori 'D' komponensének intézményfejlesztő gyakorlata korszerű szemléletű, szélesebb körben is terjesztésre érdemes.

- A szakiskolák **hazai tanulási hálózatba** szervezése (konkrét projektek, belföldi tanulmányutak révén) és a **nemzetközi hálózatokba történő bekapcsolódás támogatása** kívánatos, hogy a hasonló helyzetű társadalmi problémák kezelésében a know-how beáramlása és hazai szétterjedése folyamatos legyen.

A nemzetközi tanulás a nagy fejlesztési programokban állandó elem. Hatékonyága – mind a Szakiskolai Fejlesztési Programban, mind az Equal-programban – problémás, mert bár mindkét esetben elvárás a részvétel, az közvetlenül nem kapcsolódik helyi szükségletekhez. Jó példaként ott van a Leonardo és Socrates program, amely helyi igényekhez és szükségletekhez igazított, helyben tervezett (nem „package study visit”), minőségi kritériumai kidolgozottak. Ennek mintájára Szakiskolai Fejlesztési Programban – sajnálatosan kis forrással és volumenben – idén a kedvezően fogadott és minősített 2007-es pályázatok után már másodszer van lehetőség „Leonardo típusú” belföldi tanár- és diákmobilitási programok megvalósítására pályázni. Ennek a nem túl költséges, de igen eredményes továbbképzési, tapasztalatszerzési, motivációs eszköznek széles körű hozzáférhetősége több mint időszerű.

- Fontos a **pedagógusok, szociálpedagógusok felkészítése** és a szociálpedagógus szakmának a szakiskolai szervezetbe való beilleszkedésének támogatása a kezdeti időszakban.
- A tanárképzésben jelentős szerepet kell kapnia – kötelező és fakultatív elemként is – a hátrányos szociális helyzetű, gyenge tanulási képességű és motivációjú diákokkal való foglalkozás pedagógiája, módszertana, kontextusa. Fontos, hogy az alapképzés után olyan mesterképzésekre nyíljon lehetőség, amelyek kifejezetten a hátrányos helyzetű, illetve szakiskolai képzésre készítenek fel.
- Addig is, amíg nem kerülnek ki ilyen speciálisan képzett pedagógusok a felsőoktatásból, kiemelten kell támogatni a **szakiskolai pedagógusok ez irányú továbbképzéseit**. Ehhez szükség lenne olyan programok kidolgozásának támogatására, amelyek a szakiskolákban oktatók és pedagógiai munkát segítő személyzet közös, lehetőleg az adott iskola problémáira alapozott ismeret- és készségfejlesztését célozzák meg, egyben szakértői segítséget ajánlva az iskolai munkához.
- A tanárok, szociálpedagógusok felkészítésének egyik formája lehet a **tanárképzési szakemberek szakmai tanácsadóként történő bekapcsolódásának** támogatása a szakiskolai fejlesztési programokba. Ugyancsak érdemes lehet az átalakuló tanárképzésben a szakiskolákat bekapcsolni a tanárjelöltek fogadására alkalmas bázisiskolai hálózatba, és a szakiskolai tanárokat a mentori tevékenységre felkészíteni, illetve az erre már létező kezdeményezéseket támogatni. Ezzel nagy esély nyílna arra, hogy a tanárképzés érzékenyebbé váljon a tanulók „alsó harmadának” a problémáira és a leendő tanárok realitásos felkészítésére.
- Hasznos lehet a szakiskolák és a pedagógusképző intézmények közti **kutatási-fejlesztési-képzési és továbbképzési együttműködések** támogatása, amelyek segíthetnek az iskolai problémák szakszerűbb megértésében és feldolgozásában, a szakiskolai tanárok önreflektív képességeinek és elemzési eszköztárának növelésében.
- A szakiskolai fejlesztési programokba érdemes a tanárképzési **szakemberek szakmai tanácsadóként történő bekapcsolódását** támogatni, amely mindkét fél számára hasznos tanulási folyamatot jelenthetne.
- A Szakiskolai Fejlesztési Program vélhetően sok eredményt hozott a vizsgált réteg lemorzsolódásának csökkentésében. Az **SZFP eddigi működésének átfogó értékelése** azonban várat magára. Egy ezzel kapcsolatos hatásvizsgálat feleslegessé tenné olyan kísérletek finanszírozását, amelyek az SZFP keretein belül már megtörténtek.

A már lemorzsolódottak problémáinak kezelésére vonatkozó javaslatok

- Olyan képzési programok országos lefedettségű hálózattá szervezése kívánatos, amelyek a középfokú végzettséget célozzák meg az ezzel nem rendelkezők számára, de az oktatás mellett fokozottan figyelembe veszik és kezelik az érintett fiatalok szociális, mentális problémáit is.

Országos lefedettségű hálózaton azt érjük, hogy egy felelős szervezet (praktikusan egy közigazgatási szervezet, például megyei önkormányzat) kötelessége lehetővé tenni, hogy minden érintett fiatal számára ajánlható legyen ilyen képzési program.
- El kell érni e képzési programok pénzügyi stabilitását, amit célszerű összekötni a szakmai teljesítménnyel. Éppen ezért javasoljuk, hogy a finanszírozásnak legyenek normatív és pályázati elemei is, s ezek az elemek legyenek összhangban a szakiskolák támogatásával annak érdekében, hogy a kétféle képzési program kínálatát ne pénzügyi, hanem szakmai szempontok alakítsák. El kell kerülni azt, hogy e programok a fiatalok számára vonzóbbak legyenek a rendes iskolai programoknál, és abba mintegy „önkéntes lemorzsolódás útján” menjenek át. A „mainstream” képzési utak mindig előnyt kell hogy élvezzenek.

Normatív formában a képzési elemek kívül megjelenhetnek olyan speciális elemek is (pl. felzárkóztatás, szociális munkások tevékenysége), amelyek a szakiskolai képzésben nem feltétlenül finanszírozandók normatív formában.
- Ahhoz, hogy a lemorzsolódottak számára indított képzési programok legalább részben normatív alapon finanszírozhatók legyenek, szükségesnek látszik e programok definiálása, jogi és pénzügyi helyzetének rendezése, figyelembe véve azt is, hogy ilyen programokat iskolák és civil szervezetek egyaránt megvalósíthatnak.

Definiáláson azt értjük, hogy jogszabályban meghatározzuk, hogy mely képzési programok, milyen feltételek teljesülése esetén tartoznak ebbe a körbe, milyen típusú finanszírozási rendszerben működnek, milyen szakmai és pénzügyi ellenőrzés mellett.
- A lemorzsolódott fiatalok számára indított képzési programokat elérhetővé kell tenni mindenki számára, ennek érdekében ki kell alakítani egy olyan rendszert, amelyben egyes szervezetek (pl. szociális szervezetek, közigazgatási intézmények stb.) felelősségévé, illetve személyek (a fenti szervezetek munkatársai) munkaköri feladatává válik az illetékességi területükön lakó, illetve a tevékenységük során megismert rászoruló fiatalok tájékoztatása a képzési lehetőségekről.

- E felelősségi rendszert egy olyan adatbázisnak kell segítenie, amelyben meghatározott életkorig (pl. a tanköteles kort követő években, 18 és 25 éves kor között) regisztrálva vannak mindazok, akik nem rendelkeznek középfokú végzettséggel, lehetőség szerint nyomon követve munkaerő-piaci helyzetüket is.
Ilyen regisztrációs rendszerre találunk külföldi megoldásokat, például néhány skandináv országban. E példák tanulmányozása után lehet dönteni a regisztrációs rendszer hazai adaptálásának részleteiről, adatvédelmi, informatikai és pénzügyi feltételeiről.
- Javasoljuk e képzési programok olyan követési rendszerének megvalósítását, amely külső (nem a programokat megvalósító) szervezetek tevékenységén alapul, s nem csak rövid távon – a sok programnál bevett hat hónapon belül – méri az egyes programok és a rendszer egészének beválását, hanem hosszabb távú hatását is vizsgálja.
- Javasoljuk, hogy a programokban részt vevők szociális problémáit a szakiskolai képzésnél javasolt szociálisösztöndíj-rendszer segítse. E támogatási rendszer legyen összhangban a középiskolai tanulók számára biztosított támogatási rendszerrel annak érdekében, hogy a kétféle program közötti átjárást ne az eltérő juttatások vezéreljék.

Summary

**Györgyi Zoltán (ed.):
Integration – Chances in Education. Studies on 'Second Chance' Equal
Program**

*Hungarian Institute for Educational Research and Development,
Budapest, 2008
Research Papers 282*

The Equal project called Second Chance was completed between 2005 and 2008. The aim was to realise educational programs that tried to prevent disadvantaged students from lagging behind, with different types of methodology, in three Hungarian educational institutes. The participants of the program tried out solutions to avoid the dropping out of vocational school students in two vocational schools; and they offered vocational training programs for students who had already failed and dropped out from vocational education in the third institute. These programs were monitored by researchers and teacher training experts, who co-operated with the teachers of the three educational institutes and led researches in the settlements of the vocational schools, among the participating students and teachers and their families.

Now we publish four from the studies that were made in the framework of the researches. The studies were made at different points of time and separately from each other, depending on different hypotheses of different researchers. However, the topics and the messages are in harmony with each other in many cases, and this fact shows that the researchers had similar views of the problems and the solutions to them. When we publish these studies we want to emphasise above all that even among the circumstances of our time there is some basis we can build on, and there are solutions that help obvious progress.

In his study Balázs Török analyses values and problems that influence learning and socialisation process and that are carried on from the family, and on this basis he summarises the important things to do. Though he does not express it, but his message is that in many cases multiply disadvantaged students had positive family patterns. Patterns that are not recognised by school, or even though recognised, they do not build on them. The same way they could build on the motivation that is hidden in the social relations.

In his study, based on interviews made in some small regions, Zoltán Györgyi comes to the conclusion that the institutes of adult education in Hungary are not able to offer chance of catching up for drop outs. The system is

not flexible enough to fulfil this, and can apply very restrictedly to the needs both of the students and the work force market. The institutes prefer their own, short term interests, and this creates supply only for the 'elite' of drop outs. Reasons can be traced back not only to the imperfections of the educational system, but to the working mechanisms of the work force market as well.

In her study Mária Nagy deals with the necessity, functioning, and failure of teacher competences in the education of disadvantaged students on the basis of the experiences of an international study. She emphasises besides other conclusions that programs like Second Chance can indicate the necessary change in the attitude and thinking of teachers and in identifying their professional competences. She calls attention to the fact, that a program like this cannot be complete without the necessary in-service training programs. Recognising competencies or the need of them will not bring about a solution. Pre-service and in-service teacher trainings should take a more important role in this field.

In his study György Mártonfy draws the framework of an alternative vocational educational program. It is a program which, taking into consideration the reasons why disadvantageous students drop out from school, may effectively keep these students within the school, and offer them a kind of knowledge and competencies that help them to be successful either after school or in the secondary vocational education in the long run, not only on the work force market but in their continued studies applying to the needs to the work force market.

A Kutatás közben sorozat újabb füzetei:

2008

- 281 Liskó Ilona – Fehérvári Anikó:** Hatásvizsgálat – a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről
280 Zoltán Györgyi (ed.) Giving Opportunities, Leaving Disadvantages – Case Studies of programmes from three EU Countries to prevent dropping out

2007

- 279 Zoltán Györgyi (ed.)** Give a chance ... – Case Studies of programmes from four EU Countries to help young people's social and professional inclusion
278 Hrubos Ildikó – Tomasz Gábor (szerk.): A bolognai folyamat intézményi szinten

2006

- 277 Szemerszki Marianna:** Ifjúságsegítő képzés a felsőoktatásban
276 Fehérvári Anikó – Györgyi Zoltán: Kiút a gödörből: Az országos Foglalkoztatási Közalapítvány KID-programja
275 Fehérvári Anikó – Liskó Ilona: Az Arany János Program hatásvizsgálata
274 Polónyi István – Timár János: Oktatáspolitikai és demográfia
273 Tót Éva: A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás
272 Gábor Kálmán: Kollégisták a felsőoktatásban
271 Bajomi Iván – Berényi Eszter – Erőss Gábor – Imre Anna: Ahol ritka jószág a tanuló – Oktatásirányítás, cselekvési logikák és egyenlőtlenségek Budapesten
270 Gábor Kálmán – Szemerszki Marianna: Sziget Fesztivál 2005
269 Szemerszki Marianna: A nem állami felsőoktatási intézmények hallgatói

2005

- 268 Liskó Ilona:** A roma tanulók középiskolai továbbtanulása
267 Sáska Géza: A szocialista és a polgári nevelés radikális alternatívái
266 Havas Gábor – Liskó Ilona: Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában
265 Polónyi István: A felsőoktatási beiskolázási keretszámok szakmai szerkezete

2004

- 264 Tót Éva:** Oktatási indikátorok – Az OECD INES Network-B tevékenysége
263 Györgyi Zoltán – Mártonfi György: A Leonardo mobilitási program hatása a résztvevőkre
262 Polónyi István: Patyomkin finanszírozás – Hogyan tovább a felsőoktatás finanszírozásával?
261 Török Balázs: A gyermeküket óvodáztató szülők körében végzett országos felmérés eredményei
260 Török Balázs: A kisgyermekkorai nevelés és gondozás nemzetközi összehasonlításának alapja
259 Liskó Ilona: Perspektívák a középiskola után
258 Biró Zs. – Hrubos I. – Lovász G. – Pásztor A.: Az oklevélmelléklet rendszere néhány európai egyetemen
257 Liskó Ilona: A szakképző iskolák kollégiumai
256 Polónyi István: A felnőttképzés megtérülési mutatói
255 Polónyi István: A hazai felsőoktatás demográfiai összefüggései a 21. század elején
254 Forray R. Katalin – Híves Tamás: A szakképzési rendszer szerkezeti és területi átalakulása (1990-2000)