

1 Bevezetés

1.1. A magyar közoktatás intézményrendszere

A ma még érvényes – de éppen módosítás alatt álló – jogszabályok szerint Magyarországon a tankötelezettség időszaka 7-18 éves kor közé esik. Az *általános iskolák* 8 évfolyamosak. Ebből az iskolatípusból azonban a 4., a 6. és a 8. évfolyamot követően is át lehet lépni a következő szintre.

A középfokú oktatás egyik alaptípusát azok az intézmények alkotják, amelyekben érettségi vizsgával zárulnak a tanulmányok. Ilyen intézmények a 8, 6 vagy 4 évfolyamos, általános elméleti képzést nyújtó, és elsősorban a felsőfokú továbbtanulásra előkészítő *gimnáziumok*. A gimnáziumival egyenértékű végzettséget nyújtanak, de egyben lehetővé teszik egy-egy szakmai terület megismerését is a *szakközépiskolák*, amelyek általában 4 évfolyamosak. A középfokú oktatási intézmények másik alaptípusa a *szakiskola*. Ebbe az iskolatípusba az általános iskola 8. osztályának elvégzése után jelentkezhetnek a tanulók. A képzés célja egy kiválasztott szakma elméleti és gyakorlati megismerése. A tanulás itt szakmai vizsgával, és valamilyen szakképesítés megszerzésével zárul.

A tanulók iskolatípusonkénti megoszlása a 2010/2011. tanév elején (kerekített adatok)

Oktatási szint	Iskolatípus	Létszám (fő)	Százalék
Alapfok	Általános iskola	757 ezer	100,0 %
	Gimnázium	199 ezer	34,4 %
Középfok	Szakközépiskola	240 ezer	41,5 %
	Szakiskola	139 ezer	24,1 %

Forrás: Statisztikai gyorstájékoztató a 2010/2011. tanév eleji adatgyűjtés előzetes adatairól (Nemzeti erőforrás Minisztérium)

1.2. A szakmai és a közismereti képzés kapcsolata a magyar iskolarendszerben

Néhány évtizede még minden általánosan képző iskolában módja volt a gyerekeknek arra, hogy különböző *gyakorlati tapasztalatokat* is szerezzenek. Erre régebben a gyakorlati foglalkozás, újabban pedig a technika nevű tantárgy kínált kereteket. Mára ezek a lehetőségek a legtöbb általános iskolából és gimnáziumból kikoptak. A tanköteles kor időszakában a munka világával csak a szakiskolába vagy szakközépiskolába járó fiatalok kerülnek kapcsolatba.

A *szakközépiskola* 9-12. évfolyamán alapvetően érettségire felkészítő, közismereti képzés folyik. Mellette azonban az első két évben szakmai orientációs, a második két évben pedig szakmai alapozó tantárgyakat is tanítanak – az iskola profiljával összhangban. A tanulmányokat lezáró érettségi vizsgának, általános témakörök mellett, részét képezi egy szakmai vizsga is. A végzősök a felsőoktatásban vagy az érettségi vizsgához kötött szakmai képzésben tanulhatnak tovább. Ez utóbbira olykor maguk a szakközépiskolák kínálnak lehetőséget, szakképző évfolyamok működtetésével. Bár számos intézmény kifejezetten magas színvonalú képzést ad, az iskolatípus társadalmi presztízse mégis alacsonyabb, mint a gimnáziumoké.

A *szakiskola* 9-10. évfolyamán nagyobb részt szintén közismereti képzés folyik. Mellette azonban hangsúlyt kap a pályaorientáció, később pedig az iskola profiljának megfelelő szakmai előkészítés és szakmai alapozás. A tényleges szakmai képzés a 11. évfolyamon kezdődik, és általában további két éves tanulást jelent. A szakképző évfolyamokon a gyakorlati képzés túlnyomórészt iskolai tanműhelyekben folyik.

A szakiskolák jelenleg a magyar közoktatás *legalacsonyabb presztízű* intézményei. Döntő többségükbe olyan gyerekek járnak, akik az általános iskolában sikertelenek voltak, s ezért nem tudtak gimnáziumba vagy szakközépiskolába jelentkezni. Ezt igazolja az is, hogy az országos kompetenciamérések adatai szerint a mai szakiskolások 75 százalékának elégtelen a szövegértési képessége. A kulcskompetenciák alacsony szintje, a tanulási motiváció, illetve az érdeklődés alapuló választás hiánya együtt eredményezi, hogy ebben az iskolatípusban nagyon nagy a lemorzsolódás. A szakiskolát elkezdő 100 diákból a tanulmányi idő alatt átlagosan 30 esik ki a rendszerből. Az iskolát befejező 70 közül pedig csupán 21 helyezkedik el azon a szakterületen, amire tanulmányai alatt készült.

Tovább nehezíti a helyzetet, hogy a rendszerváltás után, az 1990-es években a szakképzés irányítása decentralizálttá vált Magyarországon. Sok képzőhely jött létre, olykor túl kevés tanulóval, és számos párhuzamossággal. A beiskolázás pedig alig áll kapcsolatban a munkaerő-piaci igényekkel. Hozzávetőleg tíz év alatt világossá vált, hogy a rendszer rosszul működik. 2000-től ezért számos kísérlet történt a szakképzés hatékonyságának növelésére. Ezek nagyobb része a képzés tartalmának, kisebb része a szervezeti keretekben az átalakítására irányult.

1.3. A közoktatás tartalmi szabályozása

Magyarországon az általános, közismereti képzés az oktatásért felelős minisztérium felügyelete alá tartozik. A szakmai képzés viszont az ágazatok szerint illetékes minisztériumok között oszlik meg. Az egyes szakterületek minisztériumai határozzák meg az adott szakképzési irány vizsgakövetelményeit, s ezzel együtt a tanítás tartalmait is. A szakképzés, illetve az ezt megelőző szakmai orientációs programok tartalmi felépítése ezért nem egységes.

Országos szinten egységes tartalmi szabályozása csak a közismereti oktatásnak van. Ezen belül három szint különül el egymástól:

- A *Nemzeti alaptanterv* a 7-18 éves korosztállyal foglalkozó, minden iskolatípus számára kötelező elvárásokat rögzíti – az általános célok, a műveltségterületenkénti fejlesztési feladatok és a módszertani normák területén.

- Az akkreditált *kerettantervek* – a Nemzeti alaptanterv előírásai alapján – egy-egy intézménytípus működését szabályozzák. Részletesen leírják az adott iskolatípus tantárgyi szerkezetét, tanévenkénti órabeosztását, a közismereti tantárgyak tartalmait, az évfolyamok közötti továbblépés feltételeit.
- Az iskola által kiválasztott kerettantervre épülő *helyi pedagógiai programok* két fő tartalmi egysége a helyi nevelési program és a helyi tanterv. Ezt az intézmények maguk készítik el, az általános előírások, valamint a helyi szükségletek és lehetőségek figyelembevételével.

1.4. A gazdaság témaköréhez kapcsolódó tantárgyak a közoktatásban

A *Nemzeti alaptanterv* nem határoz meg kötelező tantárgyakat és óraszámokat egyik iskolatípus számára sem. Csupán a követelmények rendszerét írja – tíz műveltségterülethez, kilenc kulcskompetenciához és további kilenc kiemelt fejlesztési területhez kapcsolódóan.

A tantárgyi elvárásokat a kerettantervek rögzítik. Az iskolák több, párhuzamos *kerettanterv* közül választhatnak, s ezekben nem feltétlenül azonos sem a tantárgyak megnevezése, sem azok időkerete. A legszélesebb körben használt kerettantervek alapján azonban általánosnak tekinthető, hogy a gazdasággal, a munka világával és a vállalkozásokkal kapcsolatos ismeretek a középfokú oktatás legtöbb intézményében a *földrajz*, a *történelem* és a *társadalomismeret* tantárgyak részeként jelennek meg. Az előbbi kettő általában kötelező, a harmadik pedig választható tantárgy. A tanulására fordítható időkeret iskolatípusonként a következő:

SZAKKÖZÉPISKOLA ¹	Évfolyam			
	9.	10.	11.	12.
Történelem és társadalmi ismeretek	74	74	74	96
Társadalomismeret és etika (választható)	-	-	37	-
Földrajz (+ biológia, fizika, kémia együtt)*	185	185	74	64
Osztályfőnöki órák	37	37	37	37

SZAKISKOLA ²	9.	10.	11.	12.
Történelem és társadalmi ismeretek	74	74	-	-
Földrajz (+ biológia, fizika, kémia együtt)*	203,5	129,5	-	-
Osztályfőnöki órák	37	37	-	-

* A tantárgyak belső arányait a helyi tantervek határozzák meg. A szakközépiskolákban azonban általánosan jellemző, hogy földrajzot csak a 9. és 10. évfolyamon tanulnak a diákok.

A fentiek mellett, mindkét iskolatípusban van még néhány olyan elem, amely kapcsolódhat a kutatás tárgyához. Ilyen a pályorientáció, amely többnyire az osztályfőnöki tevékenység része, de néha önálló órakerete is kap. S ilyen lehet a szakmai orientáció, illetve a szakmai alapozó oktatás is. Ezek tartalma azonban – mivel konkrét szakmákhoz kötődnek –, nincs egységesen szabályozva.

¹ KHF 2965-5/4/2008. Kerettanterv a szakközépiskolák 9-12. évfolyamai számára

² KHF 2965-5/5/2008. Kerettanterv a szakiskolák 9-10. évfolyamai számára

2 Tantervelemzés

2.1. A tantervek kiválasztása

A tantervek kiválasztásakor arra törekedtünk, hogy a legszélesebb körben használt dokumentumokat vizsgáljuk meg. A *Nemzeti alaptanterv* (2007) így természetesen módon került be a mintába. A szabadon választható kerettantervek többsége valamilyen speciális pedagógiai programhoz vagy tankönyvkiadókhöz kapcsolódik. A helyi tantervek 90 százaléka azonban nem ezekre, hanem az oktatási minisztérium által kiadott kerettantervekre épül. A kutatásba ezért ezeket a központi *sakközépiskolai*, illetve *szakiskolai kerettanterveket* (2008) vontuk be.

Ezek mellett – annak ellenére, hogy nem tartozott a kutatás fő áramához –, feldolgoztuk a *4 évfolyamos gimnázium központi kerettantervét* (2008) is. Ez azért volt fontos számunkra, mert feltételeztük, hogy a tanulói életutak várható különbségei ellenére, az iskolatípusonkénti tantervi struktúra nem fog lényeges eltérést mutatni – s ezt ellenőrizni akartuk.

Végül megvizsgáltuk a 2003-ban indult *Szakiskolai Fejlesztési Program* (SZFP) kerettantervét (2006). A kutatás idején ezt a programot már több száz iskola használta. Látni szeretnénk volna, hogy a szakiskolai oktatás átfogó megújítását célzó program felépítése különbözik-e a hagyományos programokétól.

2.2 A tantervelemzés eredményei

Az alábbi összesítés a kutatás során vizsgált négy nagy kategóriába sorolható tantervi elemek előfordulási gyakoriságát mutatja – százalékos megoszlásban a Nemzeti alaptanterv, illetve a három legszélesebb körben használt középfokú tanterv esetében.

Kód	Kompetenciaelem	Nat N=209	Gimn N=334	Szki N=324	Szak ³ N=103
E	Gazdasági ismeretek	49,29	56,87	53,09	54,37
B	Üzleti ismeretek	8,13	8,69	8,03	11,65
SO	Szociális kompetenciák	24,88	25,75	25,92	24,27
SE	Személyes kompetenciák	17,70	8,69	12,96	9,71
Összesen:		100,00	100,00	100,00	100,00

Az elvárások közel fele – mind a négy központi tanterv esetében – a gazdasági ismeretek, negyed része pedig a szociális kompetenciák körébe sorolható. Az üzleti ismeretekhez és a személyes kompetenciákhoz tartozó elemek osztoznak a tantervi elvárások maradék negyed részén. Az adatokból azonban az is látható, hogy ismeretként, illetve képességként azonosítható elemek aránya nem teljesen azonos a két tantervi típusban. A Nemzeti alaptantervben 57/43, a kerettantervekben pedig 66-61/34-39 százalék.

³ A fejlécekben szereplő rövidítések: Nat = Nemzeti alaptanterv. Gimn = Gimnáziumi kerettanterv (OKM, 2008), Szki = Sakközépiskolai kerettanterv (OKM, 2008). Szak = Szakiskolai kerettanterv (OKM, 2008).

Az alábbi táblázatok a vizsgált nagy kategória belső struktúráját tárják fel.

Kód	Gazdasági ismeretek	Nat N=103	Gimn N=190	Szki N=172	Szak N=56
E1	A gazdaság alapelvei	28,16	24,21	29,65	33,93
E2	A kereslet és kínálat piaci erői	0,97	0,53	1,16	1,79
E3	Kereskedelem és globalizáció	23,30	24,21	18,02	19,64
E4	A piac szereplői	9,71	16,32	15,12	10,71
E5	A monetáris rendszer	5,83	9,47	7,56	12,50
E6	Kormánypolitika és hatások	13,59	10,00	16,28	12,50
E7	Piaci formák	0,00	0,53	0,58	1,79
E8	Cégek a piacon	1,94	0,00	0,58	0,00
E9	Jövedelem	0,00	3,68	4,07	0,00
E10	A gazdaság mutatói	0,97	1,58	0,58	1,79
E11	Munkaerő piac	15,53	5,26	2,33	3,56
E12	Háztartási gazdálkodás	0,00	4,21	4,65	1,79
Összesen:		100,00	100,00	100,00	100,00

A négy legnagyobb arányban szereplő tartalmi elem kiemelése jól érzékelteti, hogy a gazdasággal kapcsolatos ismeretek döntő hányada mindegyik központi tantervben a gazdaság működésének makroszintjével, és általános szabályszerűségeivel foglalkozik. A Nemzeti alaptantervben emellett viszonylag hangsúlyosan jelennek meg a munkaerőpiac ismeretéhez kapcsolódó elvárások is. Ez azonban nem képeződik le a központi kerettantervekben.

Kód	Üzleti ismeretek	Nat N=17	Gimn N=29	Szki N=26	Szak N=12
B1	Üzlet és külső környezete	11,76	55,17	53,85	50,00
B2	Korporációs stratégia és tervezés	11,76	6,90	26,90	25,00
B3	Szervezés	11,76	0,00	3,85	0,00
B4	Irányítás, vezetés	5,88	3,45	0,00	0,00
B5	Ellenőrzés	5,88	0,00	3,85	8,33
B6	Marketing és értékesítés	17,65	20,69	3,85	8,33
B7	Termelés és a működés irányítása	29,41	3,45	3,85	8,33
B8	Gazdálkodás az emberi erőforrásokkal	5,88	10,34	3,85	0,00
B9	Ügyviteli irányítás	0,00	0,00	0,00	0,00
Összesen:		100,00	100,00	100,00	100,00

Az üzleti ismeretek világához köthető elemek száma általában olyan alacsony, hogy statisztikailag nem is elemezhető. A részterület két-két vezető pozícióba került tartalmi eleme azonban sejtet bizonyos tendenciákat. A Nemzeti alaptanterv elvárásaiban kicsit hangsúlyosabbak a rendszerszintű gondolkodást támogató elvárások. A kerettantervekben pedig – különösen a szakközépiskola és a szakiskola esetében – erősebben jelennek meg a munka gyakorlati világához közvetlenebbül kapcsolódó elvárások.

Kód	Szociális kompetenciák	Nat N=52	Gimn N=86	Szki N=84	Szak N=25
SO1	Kommunikációs képesség	34,62	48,84	51,19	48,00
SO2	Konstruktív konfliktuskezelés	11,54	11,63	15,48	0,00
SO3	Kritikai gondolkodás	21,15	13,95	7,14	16,00
SO4	Együttműködési képesség	17,31	18,60	21,43	28,00
SO5	Empátia	15,38	6,98	4,76	8,00
Összesen:		100,00	100,00	100,00	100,00

A szociális kompetencia összetevői közül mind a négy központi tanterv esetében a kommunikációs képesség vezet a sort. Az intézményi kerettantervekben mindenhol az együttműködési képesség áll a második helyen – a gimnáziumtól a szakiskolai tanterv felé haladva, egyre növekvő arányban. A Nemzeti alaptantervben viszont a kritikai gondolkodás körébe sorolható elvárások jelennek meg a gyakorisági sor második helyén.

Kód	Személyes kompetenciák	Nat N=37	Gimn N=29	Szki N=42	Szak N=10
SE1	Belülről vezéreltség	27,03	13,79	30,95	20,00
SE2	Teljesítmény-motiváció	18,92	31,03	19,05	30,00
SE3	Törekvés a függetlenségre	45,95	44,83	40,48	40,00
SE4	Megfontolt kockázatvállalás	8,10	10,34	9,52	10,00
Összesen:		100,00	100,00	100,00	100,00

A személyes kompetencia vizsgált összetevői közül mind a négy tantervben a függetlenségre való törekvés elvárásai vezetnek a sort. Ha ehhez hozzáadjuk a belülről vezéreltség adatait, akkor jól látszik, hogy a központi tantervek elvárásai ezen a részterületen belül 50-73 %-ban a másoknak való alárendeltség elutasítását hangsúlyozzák. Ehhez viszonyítva kevésbé erős a teljesítményben, és a kockázatot is vállaló, felelős döntésekben megnyilvánuló önállóság tantervi támogatottsága.

A központi szakközépiskolai és szakiskolai, valamint a szűkebb körben használt Szakiskolai Fejlesztési Program kerettantervének belső arányait összevetve, az alábbi kép rajzolódik ki:

*Szakközépiskolai kerettanterv
(OKM, 2008.)*



*Szakiskolai kerettanterv
(OKM, 2008.)*



*Szakiskolai kerettanterv
(SZFP, 2006.)*



A diagramok jól mutatják, hogy a minisztériumi szakiskolai kerettantervben a vizsgált tartalmi terület belső arányai lényegében leképezik az érettségi adó szakközépiskoláét, s mindkettőben az ismeretközpontú fejlesztés dominál. A Szakiskolai Fejlesztési Program tanterve viszont némileg eltér a hagyományos modelltől. Elvárásainak fele már a kompetenciák erősítésére koncentrálnak.

3 A tanárinterjúk eredményeinek leírása

3.1 Az iskolák kiválasztása

Magyarországon a képzési típusok jól elkülönülnek egymástól. A középfokú oktatási intézmények jelentős része azonban *nem tiszta profilú*. A szakiskolák gyakran működtetnek szakközépiskolai vagy gimnáziumi osztályokat. És fordítva: számos gimnáziumnak, illetve szakközépiskolának vannak szakképző évfolyamai is. Általános alaptevékenységük mellett, az intézmények egy része kísérleti programokban is részt vesz.

Az iskolák *kiválasztásának* egyik *szempontja* az volt, hogy mindhárom településtípus képviselve legyen a mintában. A meglátogatott 7 intézmény közül 3 a fővárosban (Budapest), 2 kisvárosban (Cegléd, Tatabánya) és 2 községben (Pomáz, Piliscsaba) működött. A másik fontos szempont a szakmai profil változatossága volt. A kiválasztott intézmények a mezőgazdaság, az élelmiszeripar, a közgazdaság, a kereskedelem és a vendéglátás területét képviselték. Előnyben részesítettük szakiskolai és szakközépiskolai évfolyamokat egyaránt működtető iskolákat. Az állami fenntartásúak mellett és 2 alapítványi intézményt is választottunk. S végül törekedtünk rá, hogy egy-két helyen kísérleti programok is megjelenjenek⁴.

3.2. A megkérdezett tanárok

Az interjúk során összesen 9 tanárnővel beszélünk. Osztályfőnökként mindannyian segítették a diákok pályorientációját. Többségük a földrajz, illetve a társadalomismeret tantárgy keretében állt közvetlen kapcsolatban a vizsgált témakörével. A közgazdasági szakközépiskolában dolgozók önálló tárgyként is tanították a gazdasági és vállalkozási ismeretek nevű tantárgyat a végzős évfolyamon. A megkérdezettek többsége párhuzamosan dolgozott a szakközépiskolai és a szakiskolai osztályokban. S a szakiskolai tanárok között voltak olyan, akik a gazdasági és vállalkozási ismeretek témakörét a szakképző évfolyamokon tanították.

A válaszolók közül egy tanár volt a pályája elején, egy rendelkezett 6-10 év közötti gyakorlattal, heten viszont ennél régebben dolgoztak Iskolában. Pályájuk átlagosan 2-3 intézményhez kapcsolódott. Hétnek voltak iskolán kívüli munkatapasztalatai is.

⁴ Sajnos az interjúk készítésének idejére az ígértesnek tűnő Szakiskolai Fejlesztési Program (SZFP) forráshiány miatt leállt. Ugyanakkor indult azonban el néhány intézményben az oktatási rendszerből kihullott fiatalok számára második esélyt kínáló Dobbantó program.

A 9 tanár közül 7 kapott valamilyen formában felkészítést a gazdasági ismeretek oktatására. Pedagógiai feladataik nézőpontjából minősítve saját képzésüket, nem volt közöttük olyan, aki nagyon jónak ítélte volna azt. Hárman vélték úgy, hogy valamennyire azért használni tudják a tanultakat. Négyen viszont egyáltalán nem találták megfelelőnek a felkészítésüket az iskolai munkára. Akik valamennyire elégedettek voltak, azok elsősorban az elméleti alapismeretek mélységét dicsérték. Kritikaiként pedig főként a módszertani tudás és a gyakorlatias megközelítés hiányát fogalmazták meg.

3.3 A tanítás legfontosabb jellemzői az interjúk alapján

A *tanítási feltételeinek* megítélése során ellentmondásos kép rajzolódott ki. Volt, aki elegendőnek tartotta a rendelkezésre álló *időt*, a többség viszont kevesellte azt. Az utóbbiak úgy érezték, hogy az idő szűkössége miatt csak elméleti ismeretek frontális átadására van lehetőség. A szociális és személyes kompetenciák fejlesztéséhez, illetve gyakorlatban hasznosítható tudás nyújtásához ez kevés. A tanítás *helyszínével* és *segédeszközeivel* kapcsolatban nem fogalmazódott meg lényeges hiányérzetet a tanároknak. Bár arra többen utaltak, hogy nincsenek megfelelő tankönyvek. Amit általában rossznak tartottak, az a magas, 30-40 fős osztálylétszám volt. Úgy vélték, hogy ez lehetetlenné teszi a képességfejlesztést.

Azzal kapcsolatban, hogy a tanárok mit tartanak *a témakör legfontosabb elemeinek*, az említések gyakorisága alapján, a következő sorrend rajzolódott ki:

1. Az elhelyezkedéshez szükséges személyes kompetenciák kialakulását (9)
2. A munka világában elvárt szociális kompetenciák kialakulását (7)
3. Az általános gazdasági ismeretek megszerzését (6)
4. A szükséges munkaerőpiaci ismeretek megszerzését (5)
5. Vállalkozói ismeretek megszerzését (4)

Saját munkájuk bemutatásakor azonban – az említések gyakorisága alapján – a súlypontok más részterületekre estek:

1. A legfontosabb általános gazdasági ismeretek átadása (alapfogalmak, a piacgazdaság működése)
2. A munka világának általános bemutatása a pályaválasztás segítése érdekében (foglalkozások megismerése, önismereti tesztek írása)
3. A munkaerőpiacon való elhelyezkedéshez szükséges technikák elsajátíttatása (állásinterjú, önéletrajz, munkaszerződés készítése – szimulált helyzetekben)
4. A diákok felkészítése különféle gazdasági jellegű döntésekre
5. Vállalkozói szemlélet kialakítása

A tanítás *forrásainak* és *segédleteinek* feltérképezése során kiderült, hogy a tanárok lényegében nem ismerik egyik központi tantervet sem. Három helyen említették, hogy munkájuk tanév eleji megtervezésekor megnézik a helyi tanterv elvárásait. Négy helyen használtak valamilyen tankönyvet. A tanítás nagyobb részt azonban mindenhol saját készítésű, alkalmi segédletekre épült. Ezek sorát a nyomtatott sajtóból vagy az internetről vett aktuális anyagok vezették. Többen mondták azonban, hogy gyakran használnak saját készítésű prezentációkat és feladatlapokat.

A *tanulói tevékenységek értékelési módja* lényegében megegyezett az értékelés általános iskolai gyakorlatával. A leggyakrabban használt forma a szóbeli feleltetés, illetve az írásbeli dolgozatok íratása volt. Mellettük azonban megjelent az önálló tanulói prezentációk készítése

– valamilyen gazdasági témakörben. És több helyen része volt az ellenőrzésének egy-egy gazdasági vonatkozású űrlap, illetve nyomtatvány kitöltése is.

A közismereti tanulmányokat a szakiskolákban nem zárja le összegző vizsga. A szakközépiskolai érettségi *vizsgáknak* részét képezik ugyan a gazdasági ismeretek, de szerepük súlytalan. A mindenki számára kötelező történelem vizsga részeként találkozhatnak a diákok elméleti jellegű gazdasági kérdésekkel, de ez véletlenszerű. Attól függ, hogy milyen tételt húznak. A gazdasági ismereteket is magában foglaló földrajz és társadalomismeret csupán választható tantárgy az érettségi vizsgán. Ettől csupán a közgazdasági szakközépiskolák különböznek, ahol az érettségi vizsga szakmai részében hangsúlyosan jelenik meg a vizsgált témakör.

4 A társadalmi partnerekkel készített interjúk

4.1 A szociális partnerek kiválasztása

A szociális partnerek kiválasztásának fő *szempontjai* a következők voltak:

- a) Munkáltatók – különböző nagyságúak legyenek, egymástól eltérő gazdasági területeket képviseljenek, és viszonylag sok alkalmazottra gondolva tudják megfogalmazni a véleményüket.
- b) Érdekképviseltek – legyen valamilyen kapcsolatuk az oktatással, és földrajzilag különböző típusú térséget képviseljenek.

Öt szervezet vezetőjével készítettünk interjút. Közülük 3 a munkáltatókat képviselte, 2 fő pedig vállalkozói csoportokat tömörítő érdekvédelmi szervezetet.

4.2. A szervezetek és a megkérdezett személyek rövid jellemzése

Multinacionális háttérű, kiskereskedelmi hálózat, amelynek jelenleg 10 áruháza van Magyarországon. Interjúpartnerünk az egyik vidéki áruház (Solymár) pénztár-menedzsere volt. A cégen belül hozzávetőleg 100 alkalmazott – pénztárosok és vevőszolgálati munkatársak – tevékenységét koordinálja. Ezen kívül ő irányítja azoknak az oktatóknak a munkáját is, akik a céghez belépő dolgozók felkészítését végzik.

Tízfős humán szolgáltató kisvállalkozás (Budapest), amely országszerte számos különböző profilú gazdasági szervezettel dolgozik együtt pályázati források megszerzése érdekében, illetve a támogatott projektek megvalósítása során. A cégvezető által megfogalmazott vélemények így nem csupán közvetlen munkatársaira vonatkoztak, hanem a gazdasági szereplők szélesebb körére érvényesek.

Többségi japán tulajdonú, közel 4000 alkalmazottat foglalkoztató autógyár (Esztergom), amelynek termékeit egész Európában forgalmazzák. Dolgozói 50-60 kilométeres körzetből, a Duna magyar és szlovák oldalán lévő településekről járnak be az üzembe. Beszélgetőtársunk a gyár vezérigazgató-helyettese, valamint a belépő dolgozók felkészítéséért felelős asszisztens volt.

Fővárosi kamara, 50 belső és sok külső munkatárssal. Tagszervezeteinek a száma eléri az 500-at. Interjúalanyunk a szervezet oktatási és továbbképzési igazgatója volt. Az igazgatóság fontos szerepet tölt be a szakiskolák és a munkahelyek közötti kapcsolatok építésében, valamint a jelenleg folyó szakképzési reform irányításában.

Megyei kamara, 17 belső munkatárssal dolgozik, és szintén mintegy 500 tagszervezet, illetve kisvállalkozót képvisel. Beszélgetőtársunk a szervezet egyik osztályvezetője volt, aki egyben a szakképzési döntések előkészítésével foglalkozik az egész közép-magyarországi térség területén, a Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottság tagjaként.

4.3 Az eredmények leírása

Beszélgetőtársainkat arra kértük, hogy három különböző nézőpontból ítélik meg a vizsgált kompetenciaterület négy elemét: a) mennyire tartják fontosnak ezeket a most munkába álló fiatalok szempontjából, b) mennyire fontosak az egyes elemek saját cégük, illetve az általuk képviselt vállalkozói csoportok szemszögéből, c) hogyan ítélik meg a mai fiatalok teljesítményét az egyes részterületeken. Az adatok alapján a következő kép rajzolódott ki:

A kompetenciaelemek *fontossága a mai fiatalok szempontjából* (ötös skálán osztályozva):

1. szociális kompetenciák: 4,4
2. a vállalkozói gondolkodáshoz kapcsolódó személyes kompetenciák: 4,4
3. üzleti ismeretek: 3,4
4. gazdasági ismeretek: 3,2

A kompetenciaelemek *fontossága a válaszadók által képviselt cég, illetve vállalkozó csoport nézőpontjából* (ötös skálán osztályozva):

1. a vállalkozói gondolkodáshoz kapcsolódó személyes kompetenciák: 4,4
2. szociális kompetenciák: 4,2
3. üzleti ismeretek: 3,4
4. gazdasági ismeretek: 3,4

Az iskolát elhagyó, és munkába lépő *fiatalok tudásának* megítélése:

- Partnereink semelyik részterületen nem minősítették nagyon jónak a fiatalok tudását.
- Közepesnek ítélték szociális és személyes kompetenciáikat.
- Gazdasági és üzleti ismeretek szintjét viszont többségükben alacsonynak, kisebb részben pedig nullának minősítették.

Az iskolai *tanterveket* a munkáltatókat képviselő partnereink egyáltalán nem ismerték. És a kamarai szakemberek is csupán a szakmai képzésekről tudtak képet alkotni. A szakképzést megelőző időszak tanterveit nem tudták minősíteni. Ugyanígy, nem tudtak véleményt formálni az általános képző iskolákban *megvalósuló gazdasági és vállalkozói oktatásról* sem. A közoktatással való *kapcsolata* mindegyik cégnek, illetve szervezetnek esetleges volt. A kamarák ugyan rendszeres kapcsolatot tartottak a területileg hozzájuk tartozó szakiskolákkal, ez azonban szinte kizárólag a szakmai képzésre és a szakmai vizsgáztatásra irányult.

05 A különböző forrásokból nyert információk egybevetése

5.1. A tantervek hierarchiája

A jelenlegi Nemzeti alaptanterv a 2003-ban kidolgozott változat 2007. évi módosítása. A korrekcióra azt követően került sor, hogy 2006 végén megjelent az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. A tantervmódosítás célja az volt, hogy ezeket a *kulcskompetenciákat* beépítsék a dokumentumba. Lényegében azonban nem történt más, mint hogy a leírásokat beillesztették a tanterv bevezető részébe. Nem társult hozzá a műveltségterületi követelmények átdolgozása. S nem készült olyan útmutató sem, amely a tanárokat segítette volna abban, hogy miként érvényesítsék az új elvárásokat napi munkájukban.

A módosítás *formális* jellegét támasztja alá, hogy „új” Nemzeti alaptanterv szerint „átdolgozott” 2008. évi központi kerettantervekben továbbra is túlsúlyban vannak az ismeretalapú elvárások. Az eltérés különösen a *személyes kompetenciák* esetében szembetűnő, amelyek 2007-ben jelentősen felértékelődtek a Nemzeti alaptantervben. A személyes kompetenciák körébe sorolható elvárások az alaptantervi követelmények között 18 százalékot tesznek ki, míg a kerettantervben csupán 9-12 százalék között mozognak.

Érdeemes összevetni egymással a gimnázium, a szakközépiskola és a szakiskola központi kerettantervek belső arányait és a konkrét tartalmait is a vizsgált területen. Ezek alapján valószínűsíthető, hogy a szerzők nem abból indultak ki, hogy mit kell tudnia az egyik vagy a másik iskolatípusból kilépő fiataloknak. Az adatok alapján úgy tűnik, mintha a munka világához legközelebb álló szakiskolák tanterve az érettségít adó szakközépiskolák *követelményeinek leszállításával* készült volna. S ugyanígy, a szakközépiskolai tanterv is a gimnáziumi tanterv redukálásával jöhetett létre.

A vizsgált mintában ez alól csak a 2003-ban induló *Szakiskolai Fejlesztési Program* tanterve (2006) képezett kivételt. Ez a program egyszerre célozta meg a diákok alapképességeinek és személyiségének fejlesztését, miközben a tanulás tartalmait igyekezett a munka világához közelíteni. A fejlesztők teljesen új modellt és taneszköz-rendszert hoztak létre a szakiskolák 9-10. évfolyama számára, amely abból próbált kiindulni, hogy *milyen elvárásokat támaszt a munkaerőpiac* a tanulókkal szemben. A tanulás folyamatát tevékenységközpontúvá alakították, és nagy hangsúlyt fektettek a munka világában szükséges gyakorlati kompetenciák fejlesztésére. Sajnos azonban az ő tervezésük sem a gazdaság valós visszajelzéseire épült, s a fejlesztők nem nagyon kerestek kapcsolatot az iskolákon kívüli szakemberekkel. A munka világa így kísérletet sem tett a program megmentésére, amikor a kormányzat 2009-ben váratlanul megvonta tőle a központi támogatást.

Az, hogy a magyar szakiskolai oktatás ma zsákutcában van, több tényező összeadó hatásának tekinthető. Közöttük azonban mindenképp ott szerepel a tantervkészítés fenti jellemzője is, amely nem számol azzal, hogy a szakmatanulásra, illetve az egyetemi továbbtanulásra való felkészülés között nem csupán mennyiségi különbség van. A két irány – azt követően, hogy egy egységes képzési rendszerben minden diák stabil alapképességek birtokába jutott –, *funkcionálisan eltérő, más tartalmú tanulást* igényel. Jelenleg a nem megfelelő tartalomtervezés következtében már a bemeneti szabályozás szintjén kódolva van az oktatási rendszerben és a közgondolkodásban a szakmatanulás „alacsonyabb-rendűsége” az érettségít adó iskolákban való tanuláshoz képest.

5.2. A tantervek és az iskolai gyakorlat

Általános tapasztalatunk volt, hogy a tanárok nem ismerik, és *nem használják* munkájuk megtervezéséhez a *központi tanterveket*. Ezek csak közvetett formában, s olyan mértékben hatnak a tevékenységekre, amilyen mértékben valaki lefordította azokat az iskolai helyi tantervek, illetve a tankönyvek nyelvére. A megkérdezett kilenc tanár közül azonban csak hárman említették, hogy év elején meg szokták nézni a helyi tantervet. S csupán négyen mondták, hogy használnak valamilyen tankönyvet, amivel különben egyikük sem volt elégedett. Mindennek alapján úgy tűnik, a megkérdezettek iskolai tevékenységét alig befolyásolja, hogy mi található a központi tantervekben. Egyéb tapasztalatokra is építve, általánosságban elmondható, hogy a magyar pedagógiai kultúrának kevéssé része a bemeneti szabályokként megfogalmazott, céloknak alárendelt osztálytermi munka. A gyakorlati tevékenységet legerősebben általában a tankönyvek strukturálják.

5.2.1. Életvitel és gyakorlati ismeretek

A tantervekhez való jellemző viszonyulás miatt nem okoz komolyabb problémát senki számára, hogy a Nemzeti alaptantervnek 1995 óta van egy olyan szelete, amelyhez az iskolák túlnyomó többségében semmilyen tantárgy nem tartozik. Ez az *Életvitel és gyakorlati ismeretek* műveltségterület, amelyhez az általunk vizsgált témakör legtöbb eleme kapcsolódik. Megfelelő tantárgy vagy órakeret hiányában azonban ez a terület ugyanúgy súlytalan az iskolai gyakorlatban, mint a tantervi bevezetőbe illesztett kulcskompetencia-leírásokban szereplő elvárások. E műveltségterületnek csupán néhány eleme jelenik meg elszórtan egyik-másik tantárgy kötelező tananyagában. Nagyobb részük csak az *osztályfőnökök számára készült ajánlásokban* kap helyet⁵, amelyek végrehajtása azonban még a szavak szintjén sem kötelező. De a heti egy osztályfőnöki óra mint keret, a valóságban alkalmatlan is arra, hogy tervszerű tudásátadás és képességfejlesztés terepe legyen. Ez az osztály „közös ügyeinek” megbeszélésére szolgáló idő.

5.2.2. A pályaválasztás segítése

Ugyanígy, csupán általános ajánlásként szerepel a tantervekben a *pályaaorientációs foglalkozások* szervezése. A tartalom kialakítása azonban az intézmények feladata – így a központi tantervek elemzése során nem kaptunk képet arról, hogy mi történhet a foglalkozásokon. Elgondolkodtató azonban, hogy e témakör hangsúlyosan csupán a szakiskolák 9. évfolyamán jelenik meg (a gimnáziumokban egyáltalán nem, a szakközépiskolában pedig esetlegesen) – azt követően, amikor a fiatalok már meghozták a tanuláskoruk szakirányára vonatkozó „döntésüket”. Mivel a rendszer úgy működik, hogy ritkán van szó valódi pályaválasztási döntésről, a pályaaorientációs foglalkozások egyik funkciója az adott iskola szakmai kínálatához való utólagos szocializáció lehet. Az interjúk tapasztalatai azt mutatták, hogy emellett – a rendelkezésre álló heti egy órában – általában néhány olyan alapvető készség kialakítását célozzák meg a tanárok, amelyre a munkába lépés során szüksége lehet majd a fiataloknak. Ilyenek voltak például a következők: eligazodás az

⁵ Ajánlás (Életvitel, életmód, a mindennapi élet kultúrája – segédanyag az osztályfőnököknek)

álláshirdetések között, önéletrajz és motivációs levél írása, telefonon való tájékozódás, vagy állásinterjúkon való részvétel.

A pályaaorientációs foglalkozások vezetése többnyire az osztályfőnökök feladata, akik – alapszakjuktól függően – vagy rendelkeznek, vagy nem rendelkeznek gazdasági ismeretekkel. Az, hogy a foglalkozások keretében mit és hogyan valósítanak meg, általában saját belátásukra van bízva. A pályaaorientációs célú tevékenység hatékonysága így a mai magyar iskolarendszerben erősen kérdésesnek tűnik. E tekintetben egyetlen különleges és meggyőző kivételt találtunk az interjúk készítése során, amely azonban a kutatás időszakában még csak kísérleti jelleggel működött.

A pályaválasztás segítése a Dobbantó programban

A *Dobbantó program* egy éves időtartamú, második esélyt nyújtó, komplex szakiskolai program az oktatási rendszerből végzettség nélkül kisodródott 16-23 éves fiatalok részére. Fő célja annak elősegítése, hogy a fiatalok rátaláljanak a nekik leginkább megfelelő szakmára, és személyiségükben, motivációikban megerősödvé visszatérjenek valamilyen tanulási pályára. A program minden eleme ehhez a célhoz alkalmazkodik – a tanulási környezet kialakításától a taneszközökön át a tanítási módszerekig.

Az osztálytermi foglalkozások a következő három tartalmi területre koncentrálnak: a) az alapképességek korrekciós jellegű megerősítése, b) a személyes és szociális kompetenciák fejlesztése – életpálya-építési és munkaerőpiaci ismeretekhez kapcsolva, c) a Magyarországon választható szakmacsoportok megismerése, és a velük kapcsolatos érdeklődés tesztelése.

Az osztálytermi munkát szervesen kiegészítő iskolán kívüli tevékenységek:

Job shadowing – (munkahelyi megfigyelés) heti 1 nap. Az osztály tagjai közösen választják ki azt a 6-8 szakmacsoportot, amelyik a legtöbb fiatalot érdekli. Ezekkel ismerkednek meg a tanítási órákon, és ezekhez kapcsolódóan keres számukra az iskola olyan külső partnereket, ahol fogadni tudják a tanulókat néhány fős csoportokban. A diákok egy-egy szakemberhez csatlakoznak, és „árnyékként” követik őt fél napokon keresztül. Közben megadott szempontok szerint figyelik a tevékenységét, de kérdezhetnek is tőle. Tapasztalataikat munkalapok segítségével rögzítik. Élményeiket a másnapi a tanítás keretében, közösen dolgozzák fel. Az év során kb. 30 ilyen munkahelyi látogatásra kerül sor.

Munkatapasztalat szerzése – 8 héten keresztül heti 1 teljes munkanap. A tanév második felében, a korábban megismert munkahelyek közül minden tanuló oda mehet el, amelyik a legközelebb áll az érdeklődéséhez. A diákok egy-egy teljes napot töltenek el a kiválasztott munkahelyen: a munkakezdéstől a zárásig. Mentorok irányítása mellett, különféle tevékenységeket próbálhatnak ki. Tapasztalataikról munkanaplót vezetnek. A következő napon pedig közösen dolgozzák fel élményeiket az osztályban.

A program – az *egyéni fejlődési tervek* részeként – személyre szabottan is támogatja a fiatalok pályaválasztását. A tanév elején mindenkinek felméri a szakmai érdeklődési irányait, s ennek alapján körvonalazódnak a lehetséges tanulmányi területek. Félévkor – az addigi tapasztalatok alapján –, a közösség segítségével, a diákok pontosítják elképzeléseit. A tanév végé pedig – jó esetben – mindenkinek elköteleződik valamilyen irányban: a) középiskolában tanul tovább, b) elkezd valamilyen szakma tanulását, c) munkába áll.

5.2.3. A gazdasági és vállalkozói ismeretek oktatása

A vizsgált témakörhöz a középiskolák 11. és/vagy 12. évfolyamán választható jelleggel oktatott gazdasági és vállalkozói ismeretek tantárgy áll a legközelebb. Ez a tantárgy a komplex *társadalomismeret egyik részterülete*. A gazdaság témaköre helyett az iskolák pszichológiát is választhatnak. Mi azonban célzottan olyan helyeket kerestünk meg, ahol ezt az ismeretkört tanítják. A szakiskolákban ugyanez a téma csak a szakképző évfolyamokon jelenik meg, amelynek vizsgálata nem képezte a kutatás részét. A tanárok azonban sokszor *párhuzamosan tanítottak intézményük szakközépiskolai és szakképző osztályaiban*. A kétféle csoportban végzett munkájuk között se tartalmi, se formai szempontból nem volt lényeges eltérés. Legfeljebb annyi, hogy a szakközépiskolákban egységnyi idő alatt több ismeretet tudtak átadni, mint a szakiskolákban. Ez megerősítette azt a képet, amely a tantervek alapján rajzolódott ki előttünk a kétféle képzés viszonyáról.

Amikor a tantervet minősítették, a tanárok saját helyi tantervükről beszéltek – ami az általunk elemzett központi tantervekre épült. Hozzávetőleg kétszer annyi kritikát fogalmaztak meg, mint amennyi pozitívumot.

Az *erősségek* sorát a gazdasági alapismeretek vezették. Ez összhangban áll a kutatás más eredményeivel: a) a tantervekben ez volt a leghangsúlyosabb részterület, b) leginkább ennek oktatására kaptak felkészítést a tanárok, és c) ők maguk is erre helyezték a legnagyobb súlyt a tanításban.

A többi vélemény azonban már *zavarba ejtő* volt. A pozitívumok listáján megjelent, hogy a tanterv lehetőséget kínál a kompetenciák fejlesztésére, és a gyakorlatban hasznosítható ismeretek szerzésére. A másik listán viszont az szerepelt, hogy a tanterv túlságosan elméleti, kevés teret szán a hasznos ismeretek közvetítésére a kompetenciák fejlesztésére. A tanári szabadságot egyszerre említették erősségként, a támogatás hiányaként pedig negatívumként a másikon. Egyesek értéként emelték ki, hogy a tanterv segíti a korszerű módszerek alkalmazását, míg mások az állították, hogy a tanterv nem támogatja ezt.

Az ellentmondásos kép mögött egyaránt meghúzódhatnak a helyi tantervek és a tanári értékrendek egyedi különbségei. Mindez azonban mégis jelzi, hogy a gazdasági és vállalkozói ismereteknek nincs általánosan elfogadott tematikája és módszertana a közoktatásban.

5.2.4. A legfontosabb dilemmák

A tantervelemzés és a tanárokkal való beszélgetés alapján egyaránt jól érzékelhető, hogy a gazdasági oktatás legfontosabb kérdései ugyanazok, mint amelyek a magyar közoktatás egészét foglalkoztatják az utóbbi években:

- a) Milyen arányban kell a mindenki számára kötelező oktatásban általános elméleti, illetve a mindennapi életben hasznosítható, gyakorlatias ismereteket nyújtani?
- b) Hogyan lehet szervesen összekapcsolni az ismeretközvetítés és a kompetenciafejlesztés feladatát annak érdekében, hogy az alapképzésből kikerülő minden diák sikeresen tudjon továbbhaladni a maga választotta úton?

Elméleti és gyakorlati tudás

Egyelőre feloldhatatlan ellentmondásnak látszik, hogy a tantervek, a tanárképzés és a tanári munka középpontjában egyaránt az elvont gazdasági ismeretek állnak – miközben a tanárok többsége érzi, hogy ez nem elég érdekes és nem elég hasznos a diákok számára. A probléma

egyik forrása a magyar pedagógiát uraló *deduktív* megközelítésmód lehet. A tanárok nagy részében él az a meggyőződés, hogy a személyes tudás kulcsa a megfelelő kategóriák elsajátítása, amiket aztán már csak alkalmazni kell a gyakorlatban. Ebből a nézőpontból a konkrét, egyedi helyzetek megismerésének funkciója az, hogy alátámasszák, illusztrálják az „igazságot”. Jól szemlélteti ezt a megközelítést az alábbi vélemény:

„A legfontosabb feladat a gazdasági alapfogalmak átadása, mert anélkül a tanulók semmit sem tudnak csinálni.”

A magyar közoktatásban ritkán jelenik meg ennek a fordítottja, az *induktív* út – amikor személyesen megszerzett egyedi tapasztalatok alapján, a diákok maguk általánosítanak, és alkotnak fogalmakat. Pedig könnyen belátható, hogy ez milyen előnyökkel járna a hatékony tudásépítés szempontjából. Erre utal az alábbi tanári vélemény:

„Nem biztos, hogy a megtanult elméletet alkalmazni is tudják a tanulók.”

Hiába igazolja azonban számos tapasztalat, hogy szemléletváltásra lenne szükség, nincs értékelhető elmozdulás. Valószínűleg azért, mert ez a fajta pedagógiai gondolkodás mélyen gyökerezik az általános magyar politikai kultúrában. Ebben újra és újra visszatér az a gondolat, hogy létezik valamilyen egyetlen igazság, és van, aki tudja, illetve megmondja, hogy mi az. Az üzleti életben való sikeres eligazodás és a vállalkozás képessége azonban csak ellentétes logika talaján – az egyedi, eltérő utak keresése és kipróbálása révén fejlődik ki.

Van azonban egy másik tényező is, amely akadályozza, hogy a gazdasági elméleten túlmenő ismeretek is megjelenjenek a közoktatásban. A *humán jellegű általános műveltségnek* Magyarországon soha nem képezték részét az üzlet és a pénz világának gyakorlatias ismeretei, s a köztudatban ez ma is így van. Jól szemlélteti ezt az e kategóriába sorolható tantervi elemek alacsony szintje (8-12 %). A tanári vélemények szintjén ugyancsak már megfogalmazódik, hogy változtatni kellene ezen a helyzeten:

„Fel kell készíteni a diákokat arra, hogy a gazdaság aktív szereplői legyenek.”

„Fontos, hogy képesek legyenek dolgokat összehasonlítani, döntéseket hozni...az információknak utánajárni és a legjobb alternatívát választani”

Ismeretközvetítés és kompetenciafejlesztés

Ugyancsak feszítő problémát jelez a rendszerben az alábbi három tény együttes megjelenése:

a) a személyes kompetenciák fejlesztésével kapcsolatos elvárások aránya jelentéktelen a központi tantervekben, b) vélekedéseik szintjén a tanárok e kompetenciaterület fejlesztését ítélték a legfontosabbnak, c) tényleges gyakorlatukban azonban kevés figyelmet fordítanak erre a területre. Kisebb mértékben, de ugyanez az ellentmondássor azonosítható a szociális kompetenciák területén is.

Az értékeléskor érdemes figyelembe venni, hogy az interjúk készítésekor “divatos” volt Magyarországon fontosnak tekinteni a kompetenciák fejlesztését. Egyrészt azért, mert a Nemzeti alaptanterv 2007-ben jogi szinten ebbe az irányba mozdult el. Másrészt azért, mert 2005-től kezdődően nagy mennyiségű, uniós pénzügyi forrás szolgált a pedagógusok szemléletformáló továbbképzését ezen a téren. Mint az alábbi idézet jelzi, voltak olyanok, akik megértették a kívánatos változás a lényegét:

„Aki a szükséges személyes kompetenciákkal rendelkezik, annak nyert ügye van... a gazdasági ismereteket meg tudja tanulni hozzá menet közben...”

Más jelek azonban arra utalnak, hogy a váltás szükségességének gondolata sokakban még inkább csak a szavak szintjén él. Ezt támasztja alá, hogy a tényleges tanítási folyamatot az általános gazdasági alapismeretek, frontális módon való átadása uralja. A tanulói tudás értékelésének domináns formája pedig a hagyományos feleltetés és dolgozatíratás. A kompetenciafejlesztés leginkább mint különböző akadályok miatt elérhetetlen vágy fogalmazódott meg a beszélgetések során. Ezt szemléltetik az alábbi gondolatok:

„Nem áll rendelkezésünkre külön időkeret a szociális és a személyes kompetenciák fejlesztéséhez.”

„36-40 fővel nem lehet... tevékenységekre építeni a tanulást.”

Az ilyen típusú megjegyzések azt jelzik, hogy sokak számára kompetenciafejlesztés az ismeretek átadásán kívüli többletfeladatként jelenik meg. A tevékenységre épülő tanulást pedig csak kis létszám mellett tudják elképzelni. Az általános pedagógiai kultúra mellett nehezíti a váltást, hogy a szülők és a diákok egy része is nehezen fogadja el a hagyományostól eltérő tanulási-tanítási módszereket. Erre utal az alábbi tanári megjegyzés:

„A kompetencialapú oktatásról azt hiszik a gyerekek, és még inkább a szülők, hogy ez nem tanulás, csak játszadozás.”

5.3 A társadalmi partnerek és az iskolák világa

A szociális partnerek *nem ismerték* a közoktatás központi tanterveit. Az iskolákkal való kapcsolataik – leszámítva a kamarák részvételét a szakmai vizsgáztatásban – esetlegesen voltak. Ezért sem a tantervekről, sem a tanításról nem tudtak megalapozott véleményt alkotni. Csak azt tudták megítélni, hogy milyen az iskolát elhagyó, és a munka világába belépő fiatalok tudása. Szociális és személyes kompetenciáikat közepesnek ítélték. Gazdasági és üzleti ismereteiket viszont egybehangzóan alacsony szintűnek. Az utóbbi nem meglepő, hiszen valóban nem kap hangsúlyt sem a tantervekben, sem az oktatásban. Ennek következményét így summázta az egyik cégvezető: *„Magyarország a pénzügyi analfabéták országa...”* Az általános gazdasági ismeretek azonban szinte teljes egészében kitöltik a rendelkezésre álló tanítási időt. Az eredmény mégis gyenge. Jellemző értékelés ehhez kapcsolódóan: *„A gazdasági kérdésekről csak azoknak van valami fogalmuk, akik kereskedelmibe jártak...”*

A rossz teljesítményben – a korábban említett okok mellett – szerepet játszhat a korszerű taneszközök hiánya is. Erre utalnak az alábbi tanári vélemények:

„nincsenek igazán jó, aktuális tankönyvek, egy-két alap dolog megtalálható bennük, de az csak tényleg az alapokra jó...”

„van egy nagyon komplex összefoglaló Társadalomismeret könyv, ami tartalmaz gazdasági részt is...persze itt az ismeretanyag dominál, és nem a képességfejlesztés...”

A tanítás lényegében a tanárok által összeválogatott újságcikkekre és internetes forrásokra épül. S a tudásmérés eszközeit is maguk állítják elő.

5.3.1. Az iskolák és a munka világa közötti kapcsolat

A vizsgált témakör kompetenciaelemei és gyakorlati ismeretei – leszámítva a korábban bemutatott Dobbantó programot – nagyobb részt kiszorulnak a tanórákról, és legfeljebb a tanórán kívüli tevékenységek körében kapnak helyet. Ezek között az alábbi típusokat tudtuk azonosítani:

- Meghívott szakemberek által tartott, gazdasági témájú előadások.
- Egy-egy munkahely meglátogatása, beszélgetés az ott dolgozókkal.
- Egy tanévnyi időt átfogó, civil szervezetek által irányított diákvéllakozások⁶.
- Bankok által szervezett délutáni szakkörök⁷.
- Iskolán belüli gazdasági témájú vetélkedők – önálló felkészüléssel.
- Egy-egy tevékenység kipróbálása a szakiskolai tanmühelyekben.
- Szerződéses diákmunkákban való részvétel – az iskola közvetítésével.

E programok mindegyike hasznos és hiánypótló, de megjelenésük esetleges. Az, hogy e téren mi történik az iskolában, a pillanatnyi személyi kapcsolatoktól és anyagi lehetőségektől függ. Rendszerszinten tehát nincs kapcsolat a közoktatás és a munka világa között.

5.3.2. A szociális partnerek elvárásai az oktatással szemben

Összevetve a tantervekben, a tanárok szubjektív fontossági sorrendjében és tényleges gyakorlatában, valamint a szociális partnerek elvárásaiban megjelenő súlypontokat, a következő kép rajzolódik ki:

- A tantervek középpontjában a gazdasági ismeretek állnak. Mellettük hangsúlyosan jelenik meg a szociális kompetenciafejlesztés igénye. Az üzleti ismeretek és a személyes kompetenciák részterülete viszont alárendelt helyzetben van.
- A tanárok szubjektív értékrendjében a személyes és a szociális kompetenciák foglalják el a vezető pozíciót, miközben tényleges munkájukat az általános gazdasági ismeretek oktatása uralja. Az üzleti ismeretek értékrendjükben és gyakorlatukban is alárendelt szerepet játszanak – ám mégis hangsúlyosabbak azonban, mint a tantervekben. A személyes és szociális kompetencia fejlesztésére viszont „nem jut idejük”.
- A szociális partnerek átlagos fontossági sorrendjét a személyes és szociális kompetenciaterület vezeti, melyek mögött egy egész osztályzattal marad le mindkét ismeretterület.

A törésvonal tehát a tantervek és az azt nagyjából leképező gyakorlat, valamint a tanárok vágyai és a szociális partnerek ezekkel egybecsengő elvárásai között húzódik. A tanárok – bár alig ismerik a tanterveket –, mégis azok logikája szerint dolgoznak. Ha a jobban követnék saját értékválasztásaikat, valószínűleg közelebb kerülnének a munka világának elvárásaihoz.

Az átlagok mögé tekintve azonban az is látható, hogy a vállalkozói kamarák és a munkaadók képviselőinek véleménye nem egységes. Míg a szociális kompetencia mindkét fél számára fontos, az ismeretek és a személyes kompetenciák jelentőségét eltérően ítélik meg. A kamarák munkatársai magasra értékelték az ismereteket, és alacsonyabbra a személyes kompetenciákat. A nagy cégek képviselői viszont – mint azt az alábbi idézet szemlélteti –, épp fordítva gondolkodtak:

„Olyan mérvű a szakosodás a cégen belül, hogy egy dolgozónak igazából csak azt kell tudnia, amit rábíznak... Amire szükség van, azt itt megtaníjták neki. Tehát csak tanulási képességre van szüksége... Nem várjuk el, hogy a munkás... azon túlmenően gondolkozzon, amit rábíztak.

⁶ A kutatás időszakában a Junior Achievement Hungary és a Young Enterprise Alapítvány szerveztek ilyen diákvéllakozásokat.

⁷ A pénzügyi ismereteket nyújtó szakkört pedig a Magyar Nemzeti Bank Pénziránytű című oktató programja képviselte.

Alkalmazkodó készségre és együttműködésre szükség van. De nem kell, hogy kreatív legyen, sőt jobb, ha nem kreatív, hanem végrehajtja fegyelmezetten a feladatot.”

A követendő képzési stratégia tehát alapvetően függ attól, hogy a döntéshozók inkább a betanított munkások vagy inkább az önálló vállalkozásra képes szakmunkások országaként vizionálják-e a jövő Magyarországot.

6 Következtetések és javaslatok

6.1. A helyzetkép fő jellemzői

A kutatás tapasztalatai alapján, a szakmai képzést megelőző, gazdasági és vállalkozói oktatásra vonatkozóan, az alábbi állítások fogalmazhatók meg:

- A tartalmi terület egésze alárendelt szerepet játszik a közoktatásban. Amennyiben mégis megjelenik a tanításban, akkor az elméleti gazdasági jellegű ismeretek uralják, s gyakorlatias üzleti-pénzügyi ismeretek alig jelennek meg benne.
- A tanárok tisztában vannak a gazdasági-vállalkozói tudás és kompetenciák fontosságával, s azt tudják, hogy ezek fejlesztése a hagyományostól eltérő módszereket igényelne. Tényleges iskolai munkájukban azonban nem érvényesül ez a felismerés. A tanításban a frontális előadás, a tanulói tudás értékelésében pedig a hagyományos feleltetés és dolgozatíratás dominál – bár mindkét területen megjelennek a diákok aktívabb és kreatívabb részvételére építő formák is.
- Ahol a témakör szerepel az iskola helyi tantervében, ott rendszerint törekszenek rá, hogy a tanórákból hiányzó üzleti-pénzügyi ismeretek megszerzésére, és gyakorlati készségek fejlesztése tanórán kívüli lehetőségeket biztosítsanak.
- A közoktatás és a munka világa közötti kapcsolatok elenyészőek és esetlegesek.
- A munka világának képviselői alapvetően elégedetlenek azzal a teljesítménnyel, amit a közoktatás a vizsgált területen nyújt. És különösen alacsonynak érzik azt az ismeretszintet, aminek a kialakítására a legtöbb figyelmet fordítja az oktatás.

6.2. A jelenségek legfontosabb okai

A tantervek és az interjúk tapasztalatainak egybevetése, valamint szakmai fórumokon folytatott beszélgetések alapján a fentiek háttérében az alábbi okok sejthetők:

Általános, strukturális problémák

- A gazdaság témakörének gyakorlatias – üzleti és pénzügyi – elemei idegenek attól az általános műveltségképtől, amelyre a magyar tantervek és a közismereti tanárok szerepfelfogása épül.
- A tanulás fogalma elsősorban elméleti ismeretek könyvekből való elsajátításaként él a tanárok, a szülők és a diákok gondolkodásában egyaránt. Az ismeretközvetítés és a kompetenciafejlesztés ezért két különálló terület a közgondolkodásban.
- Az elmélet és a gyakorlat nem egymással folyamatos párbeszédet folytató formaként van jelen az oktatásban, hanem egymást követő fázisokként. E modellben az iskola adja az „elméletet”, a munka világa pedig az „alkalmazás” terepe. A közoktatást nem

hatja át az élethosszig tartó tanulás logikája – az ismeretszerzés és a gyakorlati alkalmazás ciklikus váltakozása.

- A közoktatás sem általában véve, sem a vizsgált témakör szempontjából nem kapcsolódik rendszerszerűen sem a szakmai képzéshez, sem pedig a munka és a gazdaság reális világához. A munka világa felől ugyan időnként érkeznek gyenge, együttműködést kereső impulzusok a közoktatás felé, de a közoktatás irányítása nem támaszkodik sem a külső környezet elvárásaira, sem pedig az erőforrásaira.

A témakörhöz kapcsolódó sajátos problémák

- A gazdasági témákat érintő – történelem, társadalomismeret és/vagy földrajz szakos – tanárok nem kapnak megfelelő felkészítést ahhoz, hogy jól értsék a témakör belső összefüggéseit.
- Az osztályfőnökök nem rendelkeznek megfelelő tudással ahhoz, hogy valóban jól tudják segíteni diákjaik pályaválasztását.
- A gazdasági és vállalkozási ismertek oktatására szakosodott tanárok képzése elméleti jellegű, módszertanilag kevés segítséget kapnak az iskolai feladatok ellátásához.
- A kompetenciaterülethez inkább csak általános elvek kapcsolódnak a szabályozásban. Nincsenek a mai világ elvárásaira reagáló, korszerű a tantervek.
- A témakör nem kap kellő hangsúlyt a kimeneti szabályozásában, a vizsgák szintjén.
- A tanításhoz nem állnak rendelkezésre jól kezelhető, tartalmilag jól strukturált, és a fiatalok számára motiváló taneszközök.

6.3. Dilemmák és tendenciák

Jelenleg a teljes magyar oktatási rendszer – ide értve a közoktatás mellett a szakképzést és a felsőoktatást is –, alapvető átalakulások előtt áll. Ez új törvényeket, tanterveket és képzési struktúrákat jelent. A tervezést azonban sajnos nem kíséri széleskörű, nyilvános párbeszéd sem a közoktatáson belül, sem az oktatás egyes szintjei között, sem pedig az oktatás és külső gazdasági környezet között.

A bevezetőben jellemzett szakképzési rendszert a német *duális szakképzés* mintájára kívánja átalakítani a kormányzat. A tervek kidolgozásában kulcsszerepet játszott a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara. Az új modell közelíteni kívánja a szakképzést a munkaerőpiac igényeihez, és a korábbinál nagyobb szerepet szán a gyakorlati képzésre. Ezzel egyidejűleg azonban kikerült a szakképzésből a hagyományos értelemben vett közismereti oktatás. Az új rendszere nem kívánja felvállalni az általános iskolákból hiányos tudással érkező fiatalok alapképességeinek pótlólagos fejlesztését. A váltás után a szakmai képzés keretében – csekély óraszámban – már csak úgynevezett „civilizációs ismereteket” fognak nyújtani az iskolák. Ennek tartalma azonban ma még nem világos.

Az elfogadás előtt álló *új közoktatás törvény* reagálhatna úgy erre a helyzetre, hogy az általános iskola tevékenységének középpontjába az alapképességek magas szintű kialakításának feladatát állítja. Minden jel arra mutat azonban, hogy nem ez fog történni. Miközben 18-ról 15 vagy 16 éves korra szállítják le a tankötelezettség korhatárát, a közoktatás programjában az erkölcsi értékek és a nemzeti identitást megalapozó kulturális ismeretek fognak a középpontba kerülni. Jelenleg ennek szellemében folyik a tantervek átdolgozása. A fejlesztési követelményeket meghatározó eddigi alaptanternv helyébe lépő, *új Nemzeti alaptanternv* a célok mellett rögzíteni fogja a tanítás kötelező tartalmait is, amelyek a

teljes tanítási idő 90 %-át fogják lefedni. Az iskolák a fennmaradó 10 %-ot alakítják saját elképzeléseik szerint.

Azt a szakadékot, amely az általános iskolából kikerülő és a szakképzés felé terelt gyerekek alapképességeinek szintje, illetve a leendő duális képzési rendszer igényei között tátong, egy új felzárkóztatási forma, a „*hid-program*” bevezetésével szándékozik áthidalni a kormányzat. Ennek részleteiről azonban még nem sokat lehet tudni – talán csak annyit, hogy a 13-14 tanulókat célozza meg, az általános iskolán belül.

Alapvető kérdés az is, hogyan lehet majd biztosítani, hogy az általános iskolából a szakképzésbe kerülő gyerekek életútját ne csupán az alakítsa, hogy 14 éves korukig társaiknál alacsonyabb teljesítményt nyújtottak a hagyományos tantárgyi ismeretek elsajátításában. A törvény tervezete hangsúlyozza ugyan az iskolai *pályaorientációs* tevékenység fontosságát. De részletek még erre vonatkozóan sem láthatók.

6.4. Javaslatok

Figyelembe véve a várható változásokat, szakmai szempontból az alábbi lépések látszanak reálisan megvalósíthatónak:

- Az általános iskolában szerephez kellene jutniuk olyan *gyakorlati tevékenységnek*, amely lehetővé teszi a gyerekek ilyen irányú adottságainak korai felismerését és megbecsülését. Erre időt kínál a jelenlegi terveknek az a mozzanata, amely egész napossá kívánja átalakítani az általános iskolát. Egy ilyen profilbővítés elősegíthetné egyúttal az iskola és a helyi gazdálkodó, illetve civil szervezetek közötti rendszerszerű kapcsolat kialakulását.
- A reálisabb továbbtanulási döntések realitását segítené elő, ha a tanulók különféle formákban, sokféle foglalkozással ismerkedhetnének meg az általános iskolában. Ezt jól támogathatná egy európai fejlesztésű, többnyelvű, életkorok szerint színtezett, tematikusan strukturált *adatbázis*, amely érdekes, szabadon letölthető forrásokat a munka világához kapcsolódóan, és a feldolgozásukat segítő feladatokkal és módszertani útmutatókkal együtt.
- A vállalkozói képességet megalapozó személyes és szociális kompetenciák hosszú idő alatt, sok kis hatás eredményeként jönnek létre, ezért legjobban keresttantervi formában fejleszthetők. Ugyancsak európai összefogással, érdemes lenne ezért kidolgozni a *vállalkozói kompetencia keresttantervi fejlesztési programját*, amelyben a tanterv mellett, életkor szerint színtezett formában, és a lehetséges tantárgyi kapcsolódások megjelölésével, az internetről szabadon letölthető formában helyet kapna a tanári munkában használható feladatok, tevékenységek és tesztek gyűjteménye is.
- Mivel a szakmatanulás sikerének záloga bizonyos *alapképességek* megléte, pontosan meg kell határozni ezek elvárt szintjeit, és ki kell dolgozni az ezek *mérésére alkalmas eszközöket*.

- Azért, hogy az elvárt alapképességek hiánya senkit ne akadályozzon meg a szakmatanulásban, ki kell dolgozni egy moduláris szerkezetű, rugalmas és változatos tanulási formákat kínáló „Híd-programot”, amelynek
 - a) „gyökerei” leérnek az általános iskola utolsó két évfolyamába,
 - b) „ágai” pedig belenyúlnak a szakképzés időszakába – támogatást adva egy-egy hiányzó tudáselemnek, a duális szakképzés elméleti részéhez társuló, pótlólagos megszerzéséhez, s amely
 - c) azok számára, akiknek ennél több időre és nagyobb támogatásra van szükségük, egy teljes tanévnyi korrekciós programot kínál⁸.
- Az új duális szakképzés részeként tervezett „Civilizációs ismeretek” program számára ki kellene dolgozni egy gyakorlatias *pénzügyi alapismeretek* modult.
- A középiskolás diákok *üzleti és pénzügyi ismereteinek* megalapozásában fontos szerepet játszanak a tanórák kívüli tevékenységek. Ezeket pályázati támogatásokkal, és a gazdasági szféra bevonásával, a tanulás rendszerszintű összetevőivé kellene tenni.
- Szemléletformáló *médiakampányt* kellene indítani annak érdekében, hogy a társadalom tagjai széles körben felismerjék az üzleti és pénzügyi ismeretek személyes életük szempontjából való fontosságát.
- A magyar diákok többsége tanulmányainak befejezéséig semmilyen pénzkereső munkát nem végez. Számukra és a társadalom számára is fontos lenne, hogy a gazdaság és a civil szféra összefogásával létrejöjjön egy olyan hálózat, amely a tanulással összehangolható, heti néhány órás fizetett tevékenységeket és egyben munkatapasztalatokat kínálna a középiskolás fiataloknak.

S végül, fontos lenne, hogy az üzleti és a pénzügyi ismeretek – mint a korszerű műveltség fontos elemei –, megjelenjenek az érettségi vizsga követelményei között. Ehhez azonban már a jelenlegi általános műveltségi kánon – nemzeti konszenzuson nyugvó – újrafogalmazására volna szükség.

⁸ Ez az elem a korábban bemutatott, és két éves tesztelés során nagyon sikeresnek bizonyult Dobbantó program tapasztalataira épülhet.