

Berényi Eszter

Ifjúság, iskola, oktatás

I. Félmúlt és jelen

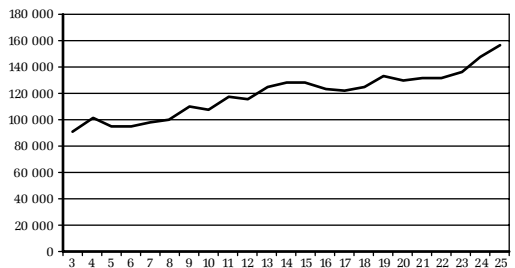
Ha képzésről-oktatásról beszélünk, akkor alapvetően meg kell különböztetnünk a formális és az informális tudásszerzés csatornáit. Ebben a fejezetben elsősorban az oktatás formális intézményrendszerével fogunk foglalkozni, de előjáróban érdemes leszögezni, hogy egyre inkább széles körben elfogadottá válik az a tény, hogy a formális képzési rendszeren *belül* is nagy jelentőséget kell tulajdonítani az informális tudásszerzés jelentőségének. Az informális tudásszerzés szerkezete eltér a formálisan szerzett tudásétól, ugyanakkor úgy tűnik, hogy az ily módon szerzett ismeretek döntő szerepet játszhatnak az egyéni életpálya sok szakaszán. Az informális tanulás a kutatási tapasztalat szerint egyik domináns formája a családban átadott tudás. Elsősorban a krízishelyzetekre vonatkozva adhatnak fontos mintát, túlélési stratégiákat közvetíthetnek például a munkanélküliség átvészeléséhez. Az informális tanulásra való motiváció a legerősebbnek az egyéni életút során kialakuló fontos életesemények alkalmával (önállósodás, családalapítás, stb) jelentkezik.¹

Visszatérve a formális oktatás keretrendszeréhez, le kell szögeznünk, hogy a magyar oktatás szerkezete, sok más országban tapasztalttól eltérően, alapvetően egy nyolcosztályos alsófokból, és egy négyosztályos középfokból tevődik össze, tehát nálunk a máshol külön egységként megjelenő alsóközépfok jellemzően az általános iskolák felsőtagozatának felel meg. Tovább árnyalja a helyzetet természetesen az úgynevezett szerkezetváltó, 6, illetve 8 osztályos gimnáziumok léte, ezek azonban a népességnek csak kisebb hányadát iskolázzák, valamiféle elit-jelleget ígérve.

Az esélyegyenlőségi szempontok figyelembevételén alapulva a közelmúlt egyik hangsúlyos oktatáspolitikai törekvése volt a szerkezetváltó gimnáziumok további háttérbe szorítása.

Demográfiai válság

Az előző jelentéshez hasonlóan hangsúlyoznunk kell, hogy a magyar oktatási helyzetre a 21. század első évtizedében egyértelműen rányomja bélyegét a csökkenő gyerekszám, amely először az általános iskolákat érintette, de később elérte a középszintet is. A demográfiai válságot, amely a politikai viharokat is kavarázó iskolabezárásokhoz vezet, jól illusztrálja az alábbi ábra:



1. ábra. A 25 évesen aluli korosztályok létszáma a mikrocenzus adatai alapján, 2005²

Az iskoláskorú népesség csökkenése az egész országban érezteti hatását, de a kisebb falvakban még erősebben befolyásolja a gyerekek, serdülők és fiatalok oktatási helyzetét, mint Budapesten – és ez nem csak a kistelepülések erőteljesebb előregedésével van összefüggésben, hiszen az sem mindegy, hogy egy iskola bezárása következtében három saroknyival, vagy 3 falunyival arrébb kell-e a jövőben iskolába járni.

Munkanélküliség

Az oktatásban való részvétel szorosan összefügg a munkaerő-piaci lehetőségekkel is. Magyarország egyike azoknak az országoknak, ahol a legerősebb ez az összefüggés: miközben egy felsőfokú diplomával rendelkezőnek nagyon jók (hasonlóan jók, mint Nyugat-Európa legtöbb országban) az esélyei arra, hogy ne váljon belőle munkanélküli, addig az alacsony végzettséggel rendelkezőknek

majdnem kétharmada esik ki a foglalkoztatottságból. Az iskolai végzettségbeli különbségekből fakadó munkaerő-piaci esély-különbségek tehát Magyarországon kiugróan magasak.

Az ifjúsági munkanélküliség egyike a magyar társadalom legjelentősebb problémáinak. Minél korábban lép ki valaki a munkaerőpiacra (azaz, minél alacsonyabb végzettséget szerez), annál nagyobb az esélye, hogy munkanélkülivé váljon, amint ezt a 2. táblázat is szemlélteti.

1. táblázat. Foglalkoztatási ráta iskolai végzettség szerint az OECD-országokban a 25–64 éves népességben, 2004 (%)³

Ország	Felső középfok alatt	Felső középfok	Felsőoktatási diploma
Portugália	72	80	88
Svédország	67	81	85
Dánia	62	80	86
Hollandia	59	78	86
Franciaország	58	75	82
Spanyolország	57	73	82
Írország	57	76	86
Finnország	57	74	85
Görögország	57	69	82
Egyesült Királyság	53	79	89
Ausztria	52	74	82
Olaszország	52	74	82
Belgium	49	73	84
Németország	49	69	83
Csehország	42	75	86
Lengyelország	37	61	82
Magyarország	37	71	83
Szlovákia	22	70	84

2. táblázat. Ifjúsági munkanélküliség a 15–24 éves korosztályban, 1998–2005⁴

Év	15–19 éves		20–24 éves		15–24 éves	
	Ezer fő	Munkanélküliségi ráta (%)	Ezer fő	Munkanélküliségi ráta (%)	Ezer fő	Munkanélküliségi ráta (%)
1998	28,2	26,5	57,1	11,4	85,3	14,0
1999	21,6	24,7	54,4	10,8	76,0	12,9
2000	18,4	25,5	50,3	10,7	68,7	12,7
2001	13,2	22,4	41,9	9,7	55,1	11,3
2002	11,7	27,1	44,8	11,1	56,5	12,6
2003	11,8	32,2	43,1	11,5	54,9	13,4
2004	12,0	34,9	43,9	13,4	55,9	15,5
2005	12,4	37,8	54,5	17,5	66,9	19,4

Emellett érdemes még röviden említést tenni arról is, hogy a kutatási adatok arról tanúskodnak, az ifjúsági korosztályok nemcsak a munkanélküliség, de a szegénység által is leginkább fenyegetett társadalmi csoport. A TÁRKI 2005-ös monitor jelentése szerint a fiatalok egyenesen a legmagasabb szegénységi kockázatú csoportot jelentik. „...a legrosszabb életkörülmények között a generációs metszetben nem a nyugdíjasok, hanem azok a fiatalok vannak (egy-egy belépő korosztály 10–12 százaléka), akik az iskolákat elvégezve nem tudnak elhelyezkedni[...]. Az általános, 12 százalékos szegénységi rátával szemben a 0–15 évesek körében a szegénység 15, a 16–24 évesek körében pedig 17 százalékos.”⁵

II. 2006–2007

Miként az előző jelentésben, úgy idén is az egyenlőtlenségek szerepét fontos hangsúlyozni a magyar oktatási viszonyokban; az előbbi jelentésben mindezt különös tekintettel az alapfokú oktatásra mutattuk be. Az alapfokú oktatás szerepe rendkívül fontos, kiváltképpen Magyarországon, ahol a rendkívül korai szelekció miatt a gyerekek iskolai pályafutása sok tekintetben már 6–7 éves korukban eldőlt, de legalábbis behatároltá teszi lehetőségeiket. Ezzel kapcsolatban a tavalyi év egyik legfontosabb oktatáspolitikai kezdeményezése a Köznevelési Törvény 66. paragrafusának módosítása, amelynek célja az iskolai körzethatárok módosítása annak érdekében, hogy a különböző szomszédos körzetek népességének összetétele ne lehessen nagyon eltérő egymástól, illetve kísérletet tettek arra is, hogy az iskolák szabad gyermekválogatási jogát korlátozzák. Az idei jelentésben ugyanakkor különös figyelmet szentelünk a magyar oktatási rendszer egy másik, az oktatási expanzió és a munkaerő-piaci elvárások változása miatt talán egyik legproblémásabb szintjének, a szakiskolai képzésnek.

Elsősorban azonban egy olyan jelenségre hívjuk fel a figyelmet, amely önmagában is figyelemre méltó, ugyanakkor általa a magyar oktatá-

si rendszer legfontosabb sajátosságait is be lehet mutatni. Ez pedig a mérés-értékelés gyakorlata a hazai oktatásban, s a továbbiakban főként néhány oktatási mérés tükrén keresztül kívánjuk megvilágítani a magyar oktatási helyzet néhány fontos probléma-gócát.

A mérés-értékelés az elmúlt évek hangsúlyos oktatáspolitikai területévé vált. Az „evidence-based policy making”, azaz a tényeken alapuló politikacsínálás nemzetközi (eredetileg OECD) ajánlásának is megfelelően mindez nem magyar sajátosság, a mérés-értékelés szerepe az oktatásban mindenhol érezhetően felértékelődik.

A magyarhoz hasonló decentralizált oktatási irányítással rendelkező országokban azonban ennek a szerepe még hangsúlyosabb: a lényeges autonómiával rendelkező iskolafenntartók (önkormányzatok) és maguk az iskolák irányítása és ellenőrzése is leginkább a tanulói méréseken keresztül válik lehetővé a központi kormányzat számára. A jövőben a rossz tanulói mérési eredményekkel rendelkező iskoláknak, illetve fenntartóiknak intézkedési tervet is kell majd készíteniük, azaz, a mérési eredményekre való reflexiót ezentúl számon is kéri majd a hozzáadott pedagógiai érték tekintetében hosszútávon nem megfelelően működő iskoláktól.

Mérés-értékelés

A mérések rendszeréből kettőt kell kiemelnünk: egyrészt, a híres-hírhedt PISA-méréseket, amelyekre 2006-ban immár harmadik alkalommal került sor. A PISA célpopulációját a tizenöt éves diákok alkotják. Mivel a PISA egy gazdasági irányultságú szervezet (OECD) megrendelésére készül, célja elsősorban a mindennapi életben használható tudás vizsgálata. Azt méri, hogy a tanulók milyen mértékben alkalmazzák szövegértési képességüket a hétköznapi helyzetekben megjelenő szövegek megértésekor és értelmezésekor; vagy mennyire képesek felismerni, megérteni, értelmezni és megoldani egy matematikai vagy természettudományi jellegű problémát, ha ilyennel találkoznak. A mérés állandó részét ké-

pezik még a diákok családi és iskolai háttérével összefüggő információkat gyűjtő kérdőívek.

Amikor Magyarország először vett részt a PISA-mérésben, 2000-ben, az eredmények szinte sokkolták nemcsak a szakmai, hanem a szélesebb közönséget is: az addig a hagyományos, jóval inkább tankönyv-központú mérésekben tapasztalt, általában jó magyar eredmények után a készségekre-kompetenciákra fókuszáló mérési eredmények tanúsága szerint a magyar diákok egyrészt rosszul teljesítettek átlagosan, másrészt viszont ez volt az első széles nyilvánosságot kapott alkalom arra, hogy az is kiderüljön: a magyar oktatási rendszer nagyon egyenlőtlenül működik, az ország különböző településeinek különböző iskoláiban teljesen eltér egymástól a pedagógusok felkészültsége, a tanulási környezet, stb; mindezeknek következtében Magyarországon Európában szinte egyedülálló módon határozza meg egy tanuló eredményeit egyrészt családi háttere, másrészt az, hogy melyik iskolába jár.

2007-ben láttak napvilágot a 2006-os PISA-vizsgálat fontosabb eredményei. Az alábbiakban a vizsgálat magyar eredményeit összefoglaló kiadványból idézünk:⁶

„A részletes vizsgálat megerősítette, hogy tanulóink természettudományból a középmezőnyben helyezkednek el, matematikából viszont a nemzetközi átlag alatt teljesítenek. Most már harmadik alkalommal látjuk azt is, hogy a szövegértés terén a fejlett országok listájának alsó harmadában vagyunk. Ugyancsak ismétlődő üzenet, hogy azok közé az országok közé tartozunk, amelyekben a tanulók tudását a legerősebben meghatározza családi háttérük, ahol legnagyobbak az iskolák közötti különbségek, és ahol ezek a különbségek nagyrészt a tanulók társadalmi-kulturális különbségeit képezik le. Amíg az elsőként említett tudásszintbeli lemaradásokat csak hosszabb távon lehet kezelni, ez utóbbiakra, az iskolai szelekció megfékezésére már rövidebb távon eredményeket hozó megoldásokat is lehetne találni. A kelet-közép-európai térségben Szlovénia (519) és Csehország (513) haladta meg az OECD országok átlagát. A ma-

gyar diákok megismételték 2000-es és 2003-as eredményüket, 504 pontjuk az OECD-országok átlagánál (500) számszerűen valamivel magasabb, ám statisztikailag az átlaggal egyenértékű. A magyar természettudomány-oktatás helyzete kevesebb aggodalomra ad okot, mint a szövegértés és a matematikáé. A leszakadók aránya viszonylag alacsony (15%, szemben a szövegértéssel és a matematikával, ahol meghaladja a 20%-ot), és a lemaradó diákok teljesítménye is jobb, mint a legtöbb ország hasonló helyzetben lévő diákjaié, egy részük felzárkóztatása tehát nem reménytelen. [...]

Elgondolkodtató, hogy Törökországon és Mexikón kívül, amely a két legelmaradottabb OECD-tagország gazdaságilag, csak Szlovákiánál és Lengyelországnál költöttünk fajlagosan többet az oktatásra. Magyarország azokhoz az országokhoz tartozik, amelyeknek az eredménye nem változott a PISA 2000 óta eltelt hat év során. A magyar diákok eredményei annyira megegyezők, mintha valamennyi mérést ugyanaz az 5000 gyerek írta volna. A tantervekben és általában az oktatásügyben bevezetett változások hatása tehát jelenleg még nem éri el az oktatás gyakorlatát. Magyarországon – ahogyan az az iskolatípusokra bomló oktatási rendszer miatt várható is – a tanulói képességek közötti különbségek nagy része (az OECD-átlag 60%-a) az iskolák közötti különbségekből származik.

Különösen magas ez az arány, ha figyelembe vesszük, hogy Magyarországon egyébként viszonylag alacsony a tanulók szóródása. Ha minden ország esetében az ország saját teljes varianciájához viszonyítunk, Magyarországon messze a legmagasabb, 70%-os az iskolák közötti különbségekből származó rész (a következő legmagasabb arány 60%, amely Németország esetében fordul elő). Az iskolák közötti különbségek nagysága azt eredményezi, hogy Magyarországon a tanulók iskolaválasztása nagyobb mértékben határozza meg későbbi eredményüket, mint a PISA 2006 felmérésben részt vevő legtöbb országban. Magyarországon, Franciaországban és Luxemburgban van a legkevesebb esélyük a tanulónak arra, hogy a szociális, kul-

turális és gazdasági háttérük alapján elvártnál jobb eredményt érjenek el.

Magyarországon az iskolarendszer a szociális, gazdasági és kulturális háttér szerint szegregált, az egyes iskolák nagymértékben különböznek a tanulók családi háttere alapján, ugyanakkor az iskolákon belül viszonylag homogén tanulócsoporthoz tartoznak. Az oktatás finansziális problémái is jelentősek. Az OECD tagországai között mindössze négy olyan országot találunk, ahol az egy diákra fordított oktatási kiadások alacsonyabbak volnának a magyar adatoknál.”

Bár különböző nagymintás tantárgyi mérések már korábban is léteztek a magyar oktatásban, részben a PISA eredmények ösztönözték egy minden korábbinál átfogóbb tanulói mérési rendszer kialakítását. Így jött létre a kompetenciamérések rendszere, amelynek keretében adott évfolyamon immár teljes körű mérést végeznek a magyar tanulókról. Mint neve is mutatja, a kompetenciamérés sem tantárgyi tudást mér. Szerkezete és célja sokban hasonlít a PISA-hoz, ezért is nevezhetik sokan „PISA-klón”-nak. Ugyanakkor ennek a mérésnek a célja nem az, hogy nemzetközi összehasonlításban mutassa be a magyar oktatási helyzetet, hanem elsősorban az, hogy a diákok mérési eredményein keresztül az intézmények kaphassanak látványosabb képet saját működésükről.

A mérési eredmények többek között ismét csak előtérbe állítják azt a tényt, hogy a magyar oktatási rendszerben igen jelentős szerepe van a különböző településtípusok közötti egyenlenségeknek, mint azt az alábbi táblázat is szemlélteti:

3. táblázat. A 6. és a 10. évfolyamon tanulók átlagteljesítménye településtípusonként, 2004 (standard pontszám)⁷

Település típusa	Matematika	Szövegértés
Budapest	508,8	512,0
Megyeszékhely	498,4	501,3
Város	473,4	479,9
Község	438,3	444,3

Forrás: A 2004. évi Országos kompetenciamérés adatbázisa alapján Horn Dániel számításai

A településtípusok közötti egyenlőtlenségeket még jobban felerősítik a magyar oktatási rendszer más országokban szinte elképzelhetetlenül korai szelekciós mecahnizmusai, amelyekért sok tekintetben a szabad iskolaválasztás tehető felelőssé. Minél nagyobb egy település, annál nagyobb a gyerekek válogatási lehetősége – de annál nagyobb az iskolák lehetősége is arra, hogy válogassanak a gyerekek közül. A következő táblázatból ez is kiderül.

4. táblázat. Az általános iskolai első évfolyamos tanulók beszkolázási körzet szerinti összetétele településtípusonként az iskolaigazgatók válaszai alapján, 2005 (%)⁸

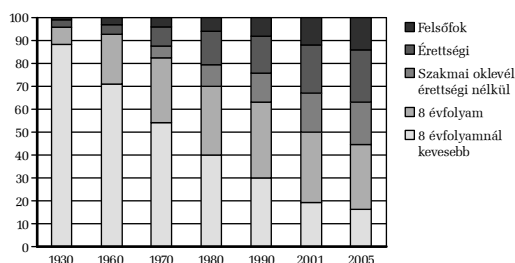
Településtípus	Körzetes tanulók a jelentkezők között	Nem körzetes a felvettek között	Felvettek a jelentkezők arányában
Község	89,9	10,1	99,7
Kisváros	84,1	15,9	96,1
Nagyváros	66,2	33,8	92,6
Főváros	64,6	35,4	83,4
Átlag	82,4	17,6	96,3

A kompetenciamérések egyik legnagyobb problémája jelenleg, hogy a hazai oktatási rendszer egészére korántsem jellemző a kompetencia-orientáltság. Különösen problémás a kompetenciamérések szempontjából, hogy miközben az érettségi szerepe az elmúlt évek során megerősödött (vö. a felsőoktatási felvételiben játszott szerepével), ugyanakkor jellege továbbra is tantárgy-központú maradt, azaz, mind a pedagógusok, mind a diákok rövid távú érdeke az, hogy erre a vizsgára készüljenek fel sikeresen, s ez sokszor ellentmondásba kerül a kompetencia-alapú oktatás kritériumaival, ami pedig a hosszútávon, a munkaerőpiacon kamatoztatható készségek elsajátítását jelentené. A legnagyobb probléma azonban az a kompetenciaméréssel, hogy miközben a központi kormányzat ezzel az eszközzel erőteljesen igyekszik motiválni a pedagógusokat és az intézményeket arra, hogy saját munkájukat egyre inkább a mérési eredmények tükrén keresztül értékeljék, ugyanak-

kor még mindig kevés segítséget biztosít ahhoz, hogy a pedagógiai gyakorlat során a kompetencia-alapú oktatásra az átlagosan teljesítő intézményekben is nagyobb hangsúly essen.

Oktatási expanzió

A demográfiai válságtól függetlenül, de annak hatásai miatt még erőteljesebben megy végbe az oktatási expanzió, amely minden oktatási fokra kiterjed. Ezt illusztrálja az alábbi ábra, amelyről az is leolvasható, hogy napjainkra az expanzió a felső szintekre helyeződött át.



2. ábra. A népesség iskolázottsága, 1930, 1960, 1970, 1980, 1990, 2001 és 2005 (%)⁹

Az expanzió részben egyszerűen a törvényi előírásokból, nevezetesen a tankötelezettség 18 éves korig való kiterjesztéséből is fakad. Néhány évtizede még az általános iskola tétje az volt, hogy utána valaki továbbtanul-e, avagy nem; ma már azonban mindenki továbbtanul, a kérdés úgy merül fel, hogy milyen intézményben. Itt kell megjegyeznünk, hogy ugyanakkor az expanzió még így sem teljes: évente mintegy ötezer tanuló 16 éves koráig sem fejezi be az általános iskolát, és több mint húszezer azoknak száma, akik az általános iskola befejezése után nem tanulnak tovább, vagy lemorzsolódnak a középfokú képzésből. Az expanzió azonban sok szempontból nem takar mást, mint az oktatási szintek inflálódását, s mint ilyenben, azok számítanak az oktatási folyamatok legnagyobb veszteségeinek, akik a középfokú tanulás legalacsonyabb presztizsű intézménytípusaiba, az érettségit nem adó szakképző intézményekbe mennek.

Szakképzés

A magyar oktatási rendszer egyik legproblémásabb, a versenyképességgel is erőteljesen összefüggésbe hozható eleme a szakképzés rendszere, amelyre sokan méltán tekintenek zsákutcaként. Az általános iskolákban legalacsonyabb teljesítményszintet elérők jutnak ezekbe az intézményekbe, s fejezik is be itt tanulmányaikat.

Mindezt alátámasztja az, amit a szakképzésben résztvevők intergenerációs mobilitásáról tudni lehet: „Az elmúlt 30 évben bekövetkezett oktatási expanzió következtében a szülők iskolázottsági adatai ugyan fokozatosan javultak, a szakiskola mégis a legalsó társadalmi rétegek középfokú iskolája maradt.”¹⁰ Az alábbi táblázat egy erre vonatkozó kutatási eredményt tükröz.

5. táblázat. A szakmunkástanulók megoszlása apjuk képzettsége szerint¹¹

Apa képzettsége		2001, %
iskolázottsága		
	8 osztály alatt	,8
	8 osztály	16,4
	szakmunkásképző	57,4
	érettségi	21,0
	felsőfok	4,3
szakképzettsége		
	van	82,6
	nincs	17,4
összesen		100,0
N		1760

Magyarországon a tanulók középfokú intézmények közötti eloszlása Európában szinte példátlan módon jósolható a tanuló családi és társadalmi háttere alapján: „az urbanizáltabb településeken élő, rendezettebb családi helyzetű, magasabb iskolázottságú, előnyösebb foglalkozású, és jobb keresetű társadalmi csoportok gyerekei az elsősorban felsőfokú továbbtanulásra felkészítő szerkezetváltó és hagyományos gimnáziumi osztályokba járnak. [...] Míg a min-

den szempontból hátrányos társadalmi helyzetű szülők gyerekei az átlagnál jóval nagyobb eséllyel kerülnek be a szakiskolákba. Ebből az összefüggésből egyenesen következik az is, hogy a rendszerváltást követő közoktatási reformok elsősorban az előnyös társadalmi rétegeknek kedveztek, hiszen az iskolaszervezet átalakításából származó előnyökből (szerkezetváltó gimnáziumok), és az új iskolafenntartók megjelenéséből (egyházi és alapítványi iskolák) származó előnyökből is elsősorban az ő gyerekeik profitáltak. [...] A szakmunkástanulók között a statisztikai adatok szerint 10 év alatt megduplázódott a veszélyeztetető családi körülmények között élő tanulók aránya, és ugyancsak kétszeresére nőtt a tanulási és beilleszkedési problémával küszködő tanulók aránya, miközben a másik két középfokú iskolában (gimnázium, szakközépiskola) ugyanezek az arányok csaknem változatlanok maradtak.”¹²

A középfokú iskolák társadalmi megítélésére vonatkozó közvélemény-kutatások adatai szerint az elmúlt évtizedben a középfokú iskolák közül egyértelműen a szakiskola bizonyult a legkevésbé vonzó képzési formának.

6. táblázat. Milyen középfokú iskolában érdemes továbbtanulni?¹³

Képzési forma	1999	2002	2005
gimnázium	19%	23%	21%
szakközépiskola	44%	50%	43%
szakiskola	8%	10%	20%
Nincs jelentősége	19%	12%	11%
Nem tudja	10%	5%	5%

Az elmúlt évek során tovább erősödött az a tendencia, hogy a szakiskolai képzési formában főként azok a gyerekek tanulnak tovább, akiknek nincs esélyük arra, hogy bejussanak egy magasabb presztízsű középiskolába. Mindezek után nem meglepő, hogy a szakiskolai képzésben résztvevők teljesítményei a tanulói méréseken rendre messze a többi képzési formában tanulók átlagai alatt maradnak.

Az elmúlt években több erőfeszítés is történt a szakképzés reformjára, a képzések „való élet-hez” való igazítására. Ezek közül az egyik legfontosabb lépés az NFT I. forrásaiból elkészült és 2006-ban kiadásra került, megújított OKJ. „A modulokból összeálló 416 féle képesítés új rendszerének nagy előnye, hogy ez a struktúra lehetővé teszi, hogy egy szakképző program részleges elvégzése ne feltétlenül vessen kárba, ha önmagában vagy kis további terheléssel elismert rész-szakképesítést eredményezhet.”¹⁴ Az OKJ megújulása mellett a szakképzés-fejlesztési társulások megalakulására vonatkozó 2007. nyári törvénymódosítást kell még fontos és pozitív változásként kiemelnünk.

Felsőfokú oktatás

A felsőfokú képzések egy, más európai országokkal ellentétben nálunk meglehetősen népszerűtlen formája a diplomát nem adó felsőfokú szakképzési rendszer. A felsőfokú képzéseken belül ilyen formában tanuló magyar diákok aránya körülbelül 5–6%. A felsőfokú szakképzés a magyar oktatási rendszer egyik furcsa mostoha-gyermekének tűnik: miközben elméletileg ez valamiféle, munkaerőpiacra való felkészítés lenne, addig valójában úgy tűnik, hogy az oktatás túllontúl is kevésbé gyakorlat-orientált; a hallgatók munkaerő-piaci esélyeit nem képes növelni, inkább valamiféle felsőoktatási belépő ígéretével hitegeti azokat az idejárókat, akik középiskola után közvetlenül nem jutottak be a felsőoktatásba, de ez a céljuk.¹⁵ A felsőfokú szakképzés léte nyilvánvalóan az oktatási expanzió egyik következménye is; ugyanakkor fennmaradása úgy tűnik, fontos oktatáspolitikai cél, s ezért a képzést biztosító intézményeket különböző ösztönzőkkel teszik érdekeltté abban, hogy fenntartsanak ilyen képzési formákat is.

A felsőoktatás a Bologna-folyamat jegyében három szintűvé válik: ennek első szintjén, a fent taglalt felsőfokú szakképzés mellett található az elvileg szintén a munkaerőpiacon hasznosítható alapfokú („BA”) diplomát nyújtó képzéstípus,

amelyet a mesterképzés követ, s ez után következik a posztgraduális szint. Az átalakulástól önmagában nem lehet várni az oktatás megújulását, ugyanakkor a remények szerint „e szerkezeti keretek egyúttal a hallgatói létszámok szabályozását is szolgálják, mivel a mesterképzésre felvehető államilag támogatott hallgatói létszámkeretet a alapfokozatú képzésbe belépőknek körülbelül egyharmadában határozták meg.”¹⁶

Az európai képzési formához való igazodás egy másik hozadéka egy, a korábbinál erőteljesebb európai mobilitási csatornát is megnyithat, ami a nemzetközi összehasonlításban rendkívül immobileknak tűnő magyar ifjúsági korosztályokra nézve mindenképpen örvendetes lenne.

III. Ajánlások

Jelen keretek között nem lehetséges minden apró részletre kiterjedően elemezni a magyar oktatási szférát. Ezért e helyütt szándékunk elsősorban néhány problémás pont kiemelése volt, s ezek bemutatása az oktatás általános keret-összefüggéseiben belül. A magyar oktatási viszonyokat továbbra is nagyfokú egyenlőtlenségek, és alacsonyfokú versenyképesség jellemzi. Kedvezőtlen kép bontakozik ki egyrészt az iskolázás során elsajátított tudást, készségeket, másrészt az oktatásban megjelenő társadalmi egyenlőtlenségeket, illetve az oktatás során megszerzett tapasztalatok és végbizonyítványok felhasználását illetően. Mindezek következtében a magyar diákok nemzetközi viszonylatban igen alacsony teljesítményeket érnek el.

Mindenképpen üdvözlendő néhány, az esélyegyenlőség megteremtését szolgáló kormányzati intézkedés. Jelenleg jól látszik az is, hogy a rendszeren belüli, mégoly radikális változások sem képesek sokat változtatni a rendkívül korai szelekció rendszerén, amely nemcsak a hátrányos helyzetűekre nézve káros, hanem a teljes iskolai populáció alulteljesítéséhez is vezető, Európában szinte példátlan mértékű differenciálódást hoz létre az iskolák között. Örvendetes ugyan, hogy a kormányzat részéről látható annak fel-

ismerése, hogy változtatásra van szükség e tekintetben, s ennek köszönhetően született meg a Köznevelési Törvény már említett 66. paragrafusának módosítása. Ugyanakkor a gyakorlatban a törvény általi szabályozás nem elég, hiszen magukat a helyi szintű szereplőket (iskolafenntartók és iskolavezetők, tanárok) kell érdekeltté tenni abban, hogy intézményeikben érvényt szerezzenek az esélyegyenlőségnek.

Ehhez mindenekelőtt az oktatással kapcsolatos társadalomtudományos kutatások eredményeinek visszacsatolására, a nemzetközi tapasztalatok megismertetésére lenne szükség, amihez jó alapot jelenthet a jelenleg működő tanár-továbbképzési rendszer.

A mérés-értékelési rendszerek eredményeinek hangsúlyossá tétele szintén igen fontos feladat lenne. A legnagyobb probléma a már említett ellentmondás a kompetenciamérések rendszere és az oktatási rendszer működésének egésze között feszül. Hasonlóan érzékeny pontja a mérés-értékelési rendszereknek, hogy milyen mértékben vannak kötelezve az intézmények arra, hogy az eredményeken alapulva változást hozzanak létre oktatási gyakorlatukban. A jelenlegi előírások szerint bizonyos, rosszul teljesítő intézményeknek, illetve fenntartóiknak intézkedési tervet kell készíteniük majd a problémák orvoslására vonatkozóan. Kiemelkedően fontos lenne az, hogy ezek az intézmények és fenntartók időben kapjanak komoly szakértői segítséget ahhoz, hogy intézkedési terveik valódi változások alapjaivá válhassanak.

Jelenleg az általános iskolában megjelenő egyenlőtlenségi viszonyok a középfokon még súlyosabb formában öröklődnek tovább: az eleve hátrányos helyzetből érkezők a zsákutcába torokló szakképzésbe jutnak, miközben a felnőtt korosztályban, éppen a nem megfelelő, kontra-szelektált szakképzési rendszer következtében, később szakemberhiány jelentkezik. A szakképzés piacorientálttá tételével tehát egyrészt meg lehetne szüntetni az itt megjelenő, felerősödő társadalmi szegregációt, másrészt segíteni lehetne a fiatalokat piacképes, megbecsült szakmákhoz jutni.

Irodalom

- Bajomi Iván–Berényi Eszter–Eröss Gábor–Imre Anna (2006): *Ahol ritka jószág a tanuló*. Oktatásirányítás, cselekvési logikák és egyenlőtlenségek Budapestten. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Halász–Lannert (szerk)(2006): *Jelentés a Közoktatásról, 2006*. Budapest: OKI.
- Liskó Ilona (2007): *Szakképzés és lemorzsolódás*. Tanulmány az Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal számára, Budapest. www.oktatas.magyarorszag-holnap.hu
- Mártonfi György (2007): A szakképzési rendszer és a szakképzés-politika az életpálya és az azt végigkísérő tanulás (LLL) perspektívájából. In: *Áttekintés az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram hazai megvalósításáról az egész életen át tartó tanulás szemszögéből*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- PISA2006, *Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal, 2007.
- Szívós Péter–Tóth István György (szerk.) (2006): *Feketén-Fehéren*. Társi Monitor Jelentések 2005. Budapest: Társi.
- Tót Éva (2006): *A munkavégzéshez kapcsolódó informális tudás*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.
- 3 Forrás: Halász–Lannert (szerk): *Jelentés a Közoktatásról, 2006*. 2006, Budapest, OKI.
- 4 Forrás: Halász–Lannert (szerk): *Jelentés a Közoktatásról, 2006*. 2006, Budapest, OKI.
- 5 Szívós Péter–Tóth István György (szerk): *Feketén-Fehéren*. Társi Monitor Jelentések 2005. Budapest, 2006, Társi
- 6 PISA2006, *Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest, 2007
- 7 Forrás: Halász–Lannert (szerk): *Jelentés a Közoktatásról, 2006*. 2006, Budapest, OKI
- 8 Forrás: Halász–Lannert (szerk): *Jelentés a Közoktatásról, 2006*. 2006, Budapest, OKI
- 9 Forrás: Halász–Lannert (szerk): *Jelentés a Közoktatásról, 2006*. 2006, Budapest, OKI
- 10 Liskó Ilona: *Szakképzés és lemorzsolódás*. Tanulmány az Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal számára, Budapest, 2007
- 11 Liskó Ilona: *Szakképzés és lemorzsolódás*. Tanulmány az Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal számára, Budapest, 2007
- 12 Liskó Ilona: *Szakképzés és lemorzsolódás*. Tanulmány az Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal számára, Budapest, 2007
- 13 Forrás: Halász–Lannert (szerk): *Jelentés a Közoktatásról, 2006*. 2006, Budapest, OKI
- 14 Mártonfi György: A szakképzési rendszer és a szakképzés-politika az életpálya és az azt végigkísérő tanulás (LLL) perspektívájából. In: *Áttekintés az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram hazai megvalósításáról az egész életen át tartó tanulás szemszögéből*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2007.
- 15 Liskó Ilona közlése alapján.
- 16 Forrás: Halász–Lannert (szerk) (2006): *Jelentés a Közoktatásról, 2006*. Budapest: OKI.

Jegyzetek

- 1 Minderről bővebben lásd: Tót Éva: *A munkavégzéshez kapcsolódó informális tudás*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest, 2006
- 2 Forrás: Halász–Lannert (szerk): *Jelentés a Közoktatásról, 2006*. 2006, Budapest, OKI