
BÁBOSIK ZOLTÁN

A SZAKKÉPZÉS MEGALAPOZÁSÁNAK PEDAGÓGIAI PROBLÉMÁI – EGY VIZSGÁLAT TÜKRÉBEN

A modern társadalom viszonyai között az egyén szociális életképességének megalapozásában a szakképzés kiemelkedő szerepet tölt be, mivel ebben az esetben nem jelentéktelen társadalmi réteg, hanem nagy tömegek szociális életképességének megalapozásáról van szó. Mindezt felismerve a szakirodalom, jelentőségének megfelelően, intenzíven foglalkozik a szakképzés problematikájával, ezen belül is nagy figyelmet szentelve a szakképzés makrovilágának. (Benedek, 2002; 2003; Adonyi, 2002; Szígyártó–Zachar, 2002) Természetesen azt is látnunk kell, hogy a szakképzés az egyén nevelésének-oktatásának-képzésének folyamatában nem előzmény nélküli elem. Előkészítése, alapjainak lerakása, így sikerességének kulcsa is jelentős részben az általános iskola tevékenységéhez kapcsolódik. Kérdés, hogy a mai magyar általános iskola ilyen értelemben vett előkészítő munkája mennyire optimális, vagy ellenkezőleg, milyen hiányosságokat mutat?

Erre kerestük a választ egy közelmúltban elindult kutatás első fázisának keretében. A kutatás empirikus szakaszában az ország különböző pontjain tevékenykedő mérnök-tanárok és szakoktatók kérdőíves kikérdezése történt meg a BME Műszaki Pedagógiai Tanszékén 2005 tavaszán. Az adatgyűjtés arra irányult, hogy összegyűjtsük a szakképzés említett résztvevőinek tapasztalatait és véleményét a következő kérdésekről: munkájukat mennyiben segíti vagy gátolja az általános iskola alapozó képzése; annak milyen eredményeire tudnak támaszkodni; milyen deficiteket érzékelnek, s ezeket mi módon tudják korrigálni; továbbá milyen javaslatokat fogalmaznak meg az általános iskolák tevékenységére vonatkozóan annak érdekében, hogy az eredményesebben tölthesse be a korszerű szakképzést előkészítő, megalapozó szerepét is.

Az ankéton 52 fő vett részt, ami önmagában nem nagy szám, de hozzátehetjük, hogy ugyanakkor a résztvevők az ország különböző pontjain működő 52 szakképző intézményt reprezentáltak. Az alkalmazott kérdőív zárt és nyitott kérdésekből állt. A kérdések részben azoknak a hiányosságoknak a kimutatására, átgondolására irányultak,

amelyek az általános iskola munkájára, helyesebben az általános iskola és a szakképzés törekvéseinek, fejlesztőtevékenységük koncepciójának koordinálatlanságára utalnak.

A *hiányosságok* megjelölését konkrétan az ismeretek, a készségek, az oktatási módszerek, az oktatásszervezés vonatkozásában zárt kérdések indították el. Kértük azt is, hogy az oktatók próbálják nevesíteni, hogy a tapasztalt, általuk felsorolt hiányosságok főként milyen általános iskolai tantárgyakban jelentkeznek a legkoncentráltabban. Végül a hiányosságokra vonatkozó kérdéscsoportot egy nyitott kérdés zárta, amely az előző kérdéskörben nem érintett, az oktatók által megnevezni kívánt egyéb hiányosságok felsorolását, kifejtését tette lehetővé, korlátlan terjedelemben.

A kérdések másik csoportja arra irányult, hogy a megkérdezettek milyen lehetőségeket látnak az általános iskolai nevelés-oktatás *optimalizálására* a szakképzés szempontjából. Pontosítva: itt az általános iskola tantárgyrendszerével kapcsolatban, annak kiemelkedő fontosságú, illetve jobban preferálandó elemeire vonatkozóan tehetek észrevételeket, továbbá azokra a megoldásmódokra mutathattak rá, amelyek véleményük szerint jól szolgálják a szakképzés megalapozását.

Ezt a kérdéscsoportot szintén egy nyitott kérdés zárta, amely arra kérte fel a vizsgálat résztvevőit, hogy minden korlátozás nélkül sorolják fel, körvonalazzák azokat a változtatási javaslatokat, amelyek az általános iskolai nevelés-képzés területén jobban hozzájárulhatnak a szakképzésben folytatódó fejlesztéshez. Lényegében egy, a szakképzés szempontjából optimálisnak tekinthető általános iskolai modell kritériumaira kértünk javaslatokat.

A 12 kérdésből álló kérdőív által gyűjtött anyagot, tekintve, hogy a vizsgálat egy szűknek tekinthető mintán valósult meg, nem matematikai statisztikai feldolgozásnak, hanem kvalitatív elemzésnek vetettük alá, vagyis megpróbáltuk áttekinteni az egyes kérdésekre adott válaszkategória háttérét, összefüggésrendszerét, és ebből megfogalmazni a lehetséges konzekvenciákat vagy hipotéziseket (Szabolcs, 2003). A megbízhatóság és a többoldalú összehasonlíthatóság fokozása céljából a vizsgált mintát és a vizsgálati anyagot rétegeztük. Ez azt jelenti, hogy elkülönítve kerültek feldolgozásra a mérnöktechnikusok és a műszaki szakoktatók válaszai. Ezenkívül a mérnöktechnikusokat is két csoportba soroltuk. Az egyik csoportba azok kerültek, akik szakközépiskolában tanítanak, a másikba pedig azok, akik szakmunkásképzőben. A feldolgozás, a válaszok értelmezése során természetesen azokat az információkat, véleményeket tekintettük általánosabb érvényűeknek, amelyek a válaszadó csoportok többségében megegyeztek.

1. AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI ISMERETKÖZVETÍTÉS HIÁNYOSSÁGAI – A SZAKKÉPZÉS SZEMSZÖGÉBŐL

Arra a kérdésre, hogy: „Tanulóinál milyen ismeretek hiányát ítéli a leg súlyosabbnak?” a válaszok az oktatók mindhárom csoportja esetében szinte azonosak voltak. Azok a mérnöktechnikusok, akik szakközépiskolában tanítanak, leg súlyosabbnak a matematikai

ismeretek hiányát ítélték. Rögtön azután pedig a fizika következett. Érdekes módon további tárgyakat viszont csak nagyon kevesen neveztek meg.

A szakmunkásképzőben tanító mérnöktanárok elsöprő többsége szintén a matematikát nevesítette, mint hiányosságokkal terhelt ismeretkört. A műszaki oktatók, akik kizárólag szakmunkásképzőben tanítanak, többségükben ugyancsak a matematikai deficiteket hangsúlyozták. Az utóbbi két oktatói csoportra is érvényes, hogy további tárgyakat említésre méltó gyakorisággal nem neveztek meg.

Természetesen felvetődik a kérdés, hogy miért ez a két tantárgy az, amelynek keretében az ismeretközvetítés hiányosságai ilyen szembevetően jelentkeznek? Feltételelesen megfogalmazható az a vélemény, hogy ennek a két tantárgynak az esetében az egyes ismeretkörök olyan szoros logikai rendben épülnek egymásra, hogy valamely elem megértésének hiánya szinte lehetetlenné teszi a további eredményes ismeret-elsajátítást. Így az a tanuló, akinél egy ponton deficit jelentkezik, s a megértésbeli problémák leküzdéséhez nem kap időben segítséget, spontán módon kirekesztődik az ismeret-elsajátítás további folyamatából.

A megértésbeli hiányok sok esetben még a pedagógus előtt is rejtve maradnak, így nem mindig tudja időbeli és oktatásmetodikai kapacitásait megfelelően orientálni, és segíteni az arra rászoruló tanulóknak. A hiányosságok leplezését sajnos elősegíti a frontális osztálymunka, ahol éppen a nehézségekkel küzdő tanulók igyekeznek a pedagógus figyelmének hatókörén kívül kerülni, s ez többnyire sikerül is nekik, hiszen ebben a munkaformában nem kerül közvetlen kapcsolatba minden tanuló a feladattal, csak elsősorban azok, akik törekszenek is erre.

A megértés deficitjeit szintén leplezi, de ezen túl még súlyosan fokozza is az ismeretek sokoldalú és megfelelő időtartamú alkalmazásának hiánya. Az alkalmazás fázisa nem csupán a diagnózishoz nyújthat támpontokat, de a megértés hiányainak korrekcióját is lehetővé teszi – részben a pedagógus számára. A tanuló részéről viszont az önkorrekciót szinte kikényszeríti, akár úgy, hogy ráébreszti a hiányosságokra, s mintegy készíteti azok kiküszöbölésére vagy a segítségkérésre, de úgy is, hogy az alkalmazás során olyan gondolkodási folyamatokra kényszerül, amelyek eredményeként a megértésbeli hézagok adekvát felismerésekkel töltődnek fel.

Feltehetően a frontális osztálymunka dominanciája, illetve az oktatási folyamatban az alkalmazás fázisának háttérbe szorulása, s a kettő együttes következményeként a tanulók számottevő rétegének kirekesztődése a teljes értékű tanulási folyamatból az a tényezőcsoport, ami előidézi a tárgyalt két tantárgy keretében megmutatkozó hiányosságokat.

Mindez természetesen csak hipotézis, ezt azonban az oktatók további kérdésekre adott válaszai megerősíteni látszanak. Nézzük meg ezek után, hogy milyen *készségek* hiánya a legszembevetőbb a szakképzésben részt vevő tanulóknál az oktatók szerint.

2. KÉSZSÉGBELI HIÁNYOK ÉS AZOK ELŐZMÉNYEI A SZAKKÉPZÉSBEN RÉSZT VEVŐ TANULÓKNÁL

A készségek mint automatizálódott műveletek vagy műveletelemek kifejlesztése kizárólag tevékenységi folyamat keretében képzelhető el. Kérdés azonban, hogy ez a fejlesztés miképpen zajlik le, milyen fázisai, továbbá milyen pedagógiai feltételei vannak? Mit kell tennie a pedagógusnak azért, hogy ez a fejlesztő törekvés, illetve annak alapja, a tevékenység optimálisan eredményes legyen, s a készségek kialakulásában megmutatókozó deficiteket meg lehessen előzni?

A fenti kérdésekkel kapcsolatban máris megfogalmazódik egy újabb kérdés: nevezetesen az, hogy mi is tulajdonképpen a *tevékenység*, amely nélkülözhetetlen a készségek fejlődésében? Erre azt válaszolhatjuk, hogy a tevékenység *feladatszeriákból* felépülő folyamat. Eszerint tehát a fejlesztő hatások tulajdonképpeni kerete, hordozója a *feladat*. Ezzel azonban még mindig megoldatlan az a probléma, hogy a feladaton belül mik a már többször emlegetett fejlesztő hatások, miben tárgyasul végső soron az az elvont fogalom, amit *fejlesztő hatásnak* nevezünk?

Talán nem tévedünk, ha azt mondjuk, hogy a fejlesztő hatás a feladatok által elindított és folyamatosan indukált, esetenként kikényszerített *akciókban* tárgyasul. Ezek az akciók a feladat típusától függően különböző válfajúak lehetnek, s így fejlesztő hatásuk is különböző irányt vesz fel; így eredményük is más-más készség vagy képesség kialakulása lesz.

A feladat keretében kibontakozó, reprodukálódó, a feladat által a gyerekek részéről mintegy „kiprovokált” akciók a gyakorlatban általában a következő változatokban figyelhetők meg:

- Intellektuális akciók
- Motorikus akciók
- Kommunikatív akciók
- Kooperatív akciók
- Szocio-morális akciók

Már a felsorolt akciók viszonylag nagy száma is jól jelzi azt a széleskörű fejlesztő hatást, amit a feladatok a készségek, képességek, kompetenciák különböző köreire kifejthetnek.

Látható tehát, hogy feladatok nélkül a készségek körében elképzelhetetlen a fejlesztés. Ebből az következik, hogy csak azok a tanulói rétegek jutnak fejlődési lehetőséghez, akik részesülhetnek a feladatvégzésben, akik kapcsolatba kerülhetnek a feladatokkal. Azok, akik ebből a lehetőségéből kimaradnak, egyúttal kirekesztődnek a fejlesztési folyamatból és feltételrendszerből is. Ez a *spontán kirekesztődésnek* nevezett helyzet, amit a szakirodalom már évekkel ezelőtt leírt, de amire sem a gyakorlat, sem pedig a neveléstudomány a mai napig nem fordított kellő figyelmet. (Bábosik, 2003)

Nem elhanyagolható, a szakképzés jelenét, s még inkább a jövőjét érintő kérdés, hogy a szakképzésben jelenleg részt vevő tanulók milyen mértékben tartozhattak az általános iskolában a spontán kirekesztődéssel hátrányos helyzetbe hozott réteghez?

A megkérdezett oktatók által egyhangúlag megnevezett készségek hiányosságainak széles köre arra utal, hogy a szakképzés tanulói jelentős részben a spontán kirekesztődés által érintett rétegből kerülhettek ki.

A válaszok nyomán világosan körvonalazódik a hiányzó készségek köre. Arra a kérdésünkre, hogy „Milyen készségek hiányát ítéli a legsúlyosabbnak?“, a válaszok az alábbi módon alakultak.

A szakközépiskolában tanító mérnökstanárok a *helyesírás* és ugyanilyen arányban a *szövegértés* és *kifejezőképesség* hiányosságait nevesítették. A szakmunkásképzők mérnökstanárai első helyen a *számolási készség* fejletlenségét, másik helyen azonos gyakorisággal a *szövegértés* és az *íráskészség* kialakulatlanságát ítélték súlyos mértékűnek.

A műszaki oktatók esetében első helyre a *beszédkészség* hiányosságai kerültek, másodikiként pedig azonos gyakorisággal a következő három készség hiányosságait emelték ki: a *szövegértését*, a *számolását* és az *olvasását*. Bár külön nem kérdeztünk rá, mindhárom oktatói csoportban feltűnően nagy számban említették meg egy képesség hiányos fejlettségét. Ez pedig az *önálló logikus gondolkodás* alacsony fejlettségi szintjét, illetve voltak, akik úgy fogalmaztak, hogy a *problémamegoldó gondolkodás* képességének hiányát tapasztalják a gyerekeknél.

A válaszokban tükröződő helyzetkép igazolni látszik azt a már megfogalmazott feltételezésünket, hogy a szakképzésben részt vevő tanulóknál mutatkozó ismeretbeli, s még inkább a készségek körében mutatkozó hiányosságok a megelőző nevelési-képzési ciklus néhány pregnáns oktatásszervezési problémájára vezethetők vissza. Ezek körül a legegységesebbnek tekinthető az ismeretek sokoldalú alkalmazását megkívánó feladatok alacsony gyakorisága, ami jól kitapintható következményekkel jár a készségek fejlődésében, helyesebben fejlődési elégtelenségében.

Mindehhez hozzájárul az, hogy a feladatrendszer elosztása, „terítése” olyan módon történik jellemzően, hogy az érdemi akciókat nem kíván meg minden gyerektől, így a fejlesztő folyamatból és hatásrendszerből sok tanuló kirekesztődik. Ezt az összefüggéshálót a legkézzelfoghatóbban a kommunikációs készségsoport kiemelten emlegetett hiányosságai igazolják. Az itt mutatkozó deficitek ugyanis arra utalnak, hogy a tanulók nem kapnak alkalmat a sokoldalú kommunikációra, vagyis ritkán kerülnek olyan tényleges kommunikatív akciókat elindító és működtető feladathelyzetekbe, amelyek ezt a készségsoportot kellő hatékonysággal fejlesztenék. Ebben az esetben mindenekelőtt a kooperációra épülő feladatok (páros munka, csoportmunka, projektmunka) alkalmazásának hiányáról van szó, amelyeket a frontális tevékenységsszervezési modell a fejlesztő hatás tekintetében nem pótolhat.

A *kooperatív tevékenységi modellek* mindenekelőtt a kommunikációs készségek fejlesztésében azért kiemelkedő jelentőségűek, mert ezek esetében az a törvényszerűség érvényesül, hogy *kommunikáció nélkül nincs kooperáció*. A kooperatív feladatok tehát

kikényszerítik a kommunikációs akciókat a résztvevőkből, így értelemszerűen jó hatásokkal fejlesztik a kommunikációs készségeket.

Ahol tehát a tanulók körében a kommunikációs készségek szembetűnően deficitesek, megalapozottan következtethetünk a kooperációt kívánó feladatok kínálatának hiányára.

Kiemelendő körülmény, hogy mindenekelőtt az olvasás- és az íráskészség, valamint a szövegértés teljes értékű fejlesztése már az alsó tagozatban meg kellene, hogy történjen, vagyis az itt jelentkező hiányok az alsó tagozatra vezethetők vissza. Ezek a korai deficitek azonban, mint látjuk, sajnos megmaradnak, mert korrekciójuk a felső tagozatban sem történik meg. Ez további arra utaló jel, hogy a felső tagozat fejlesztő tevékenységéből hiányoznak a kommunikációs készséget jól fejlesztő, kooperációra épülő feladatszerűak.

A vizsgálatban alkalmazott következő kérdés így szólt: „A tapasztalt hiányokat milyen általános iskolai tantárgyakra vezeti vissza?” Ennek a kérdésnek egyrészt kontrollszerepet szántunk olyan értelemben, hogy a válaszokban megjelennek-e majd ismételt, megerősítő utalások a hiányolt készségekre. Másrészt azt vártuk, hogy nevesítésre kerülnek azok a tantárgyak, amelyek a szakképzés tekintetében fontos szerepet töltenek ugyan be, ennek ellenére azonban kevésbé fókuszálnak a szakképzés igényeire, így sem tartalmuk, sem az alkalmazott módszereik nem szolgálják kellő hatásokkal a meg lehetőségeken nagy tanulói réteg célirányos fejlesztését.

A válaszok arra utalnak, hogy az oktatók jól azonosították az ismeretbeli és a készségek körében mutatkozó hiányokat a különböző tantárgyakkal; a megkérdezettek körében ebben a vonatkozásban nincs semmiféle divergencia, félreértés vagy szakszerűtlen értelmezés. A tapasztalt hiányokat a szakközépiskolában tanító mérnöktanárok túlnyomó többsége a matematikára mint tantárgyra vezeti vissza, a második helyre pedig azonos szavazatszámmal a fizika, valamint a magyar nyelv és irodalom került. A szakmunkásképzőben működő mérnöktanárok szintén majdnem kivétel nélkül a matematikára utaltak, feleannyian neveztek meg a fizikát, és ennél mindössze eggyel kevesebben a magyar nyelv és irodalom tantárgyat. A műszaki oktatók esetében első helyen szerepelt a matematika, második helyen a magyar nyelv és irodalom, a harmadik helyen pedig, még mindig jelentős számban az írás-olvasást mint alsó tagozatos tantárgyat neveztek meg a hiányosságok forrásaként.

Érdeemes kiemelni, hogy több oktató is utalt az alsó tagozat rendkívül fontos ismeretközvetítő, képző és személyiségformáló szerepére, amelynek szinte az egész életutat meghatározó hatásai vannak pozitív, de sajnos negatív értelemben is, ha nem kellő hatékonysággal funkcionál. Az itt hátramaradó ismeret- és készségbeli hiányok a válaszadók szerint is hosszú távon fennmaradnak, de ezekből olyan személyiségbeli deformitások is származhatnak, amelyek veszélyeztetik a majdani felnőtt szociális életképességét. Ezt az – egyébként teljesen helytálló, és a neveléstudomány által is sokoldalúan igazolt – álláspontot az egyik oktató a következőképpen fogalmazta meg válaszában: „A hiányosságok már alsó tagozatban jelentkezhetnek, például az írás-

olvasás, szövegértés, matematika területén, amelyek végigkísérik a gyerek további tanulmányait is, mert a hiányok miatt elmarad a többiektől, ezáltal elveszti önbizalmát, tanulási motivációit.”

Mindebből a tanulság az, hogy az általános iskola alsó és felső tagozatán folyó nevelésnek, képzésnek optimális esetben hosszú távú célokat figyelembe véve kellene folynia, és ebből a célrendszerből a mai és távolabbi európai uniós körülmények között semmiképpen nem maradhat ki a szakképzés.

A továbbiakban azokról az oktatási módszerekről, illetve metodikai problémákról próbáltunk tájékozódni, amelyek a szakképzésben működő oktatók szerint szerepet játszhatnak az eddig tárgyalt ismeret- és készségbeli hiányok előidézésében.

3. ALACSONY HATÉKONYSÁGÚ, ILLETVE OPTIMÁLIS OKTATÁSI MÓDSZEREK ÉS OKTATÁSSZERVEZÉSI MEGOLDÁSMÓDOK A SZAKKÉPZÉS ELŐKÉSZÍTÉSÉBEN

Az oktatási, képzési deficitok mögött meghúzódó vagy feltételezhető oktatásmetodikai problémákra vonatkozó válaszok az eddigi hipotéziseinket lényegében megerősítették, illetve a szakképzés megalapozásában jelentkező további hiányosságokra mutattak rá. Az oktatási módszerekre irányuló kérdésünk így szólt: „Az ismeretek és készségek fejlettségében mutatkozó hiányokból milyen oktatási módszerbeli problémákra következett?”

A szakközépiskolában tanító mérnökstanárok három metodikai problémát jelöltek meg. Legtöbbjük szerint „hiányoznak az alkalmazást kívánó feladatok”. Majdnem ugyanennyien említették, hogy *sok az anyag*, gyors a tempó, és kevés az idő a gyakorlásra. Így a jártasságok nem tudnak készségszintűvé fejlődni. A szakmunkásképzők mérnökstanárai érdekes módon azonos számban említettek három negatív körülményt: a *gyakorlás*, az *egyéni foglalkozás* és a *gyakorlati képzés hiányát*, illetve elégtelen voltát.

A műszaki oktatók sok tényezőt neveztek meg, amelyek azonban lényegében egyeznek az előző két csoport által említettekkel. Ezek a következők voltak: a *„személyre szabott”* módszerek hiánya; a *fokozatosság* hiánya; az *ismétlés* és a *gyakorlás* hiánya; a *túl gyors tanítási tempó*; az *önálló gondolkodás fejlesztését szolgáló megoldásmódok hiánya*.

Amint látható, az előzőekben feltételezett vagy tárgyalt hiányosságokra a válaszok egyértelműen utalnak. További problémaként a *túlméretezett tananyag* jelenik meg, ami gátjává válik – mint köztudott – a készségek fejlesztésének. Érzékelik továbbá a szakképzés közreműködői a *differenciálás hiányát*, továbbá a túlméretezett ismeret-halmazokból következő, az egyéni deficitok sokaságát termelő – mert arra figyelmet fordítani nem képes –, kapkodó, túl gyors oktatási (ismeretközvetítési) tempót; vagyis

a gyerekek befogadási kapacitására figyelő, módszeresen, „fokozatosan” építkező, az ismeretrendszer fejlesztését az alkalmazással egyensúlyban tartó oktatás-képzés hiányát.

A felsoroltak, mint az ismeretes, régi és a szakirodalomban régóta, gyakran szóvá tett problémák. Ezek megléte ma is akkora súlyú és gyakoriságú, hogy érzékelhetően és zavaróan hat ki a szakképzésre, illetve bizonyos korrekciós lépések megtételét is szükségessé teheti a szakképzés folyamatában, ami természetesen kedvezőtlenül terheli meg azt.

Az oktatásmetodikai problémákra vonatkozó kérdés mellett az oktatásszervezés esetleges hiányosságaira is választ kerestünk. Ezzel lényegében arra törekedtünk, hogy mérlegre telessük az általános iskolában alkalmazott különböző tevékenységsszervezési modellek (frontális osztálymunka, egyéni munka, csoportmunka, páros munka, projektoktatás) előnyeit vagy hátrányait a szakképzés szemszögéből.

Ez a kérdés tehát úgy szólt, hogy: „Milyen oktatásszervezési okokat feltételez az ismeretbeli, illetve a készségek körében mutatkozó hiányok mögött?”

A szakközépiskolában tanító mérnöktanárok visszautaltak az egyik, már említett okra: „túl gyorsan, túl sokat tanítanak”. Feleenyien bár, de megemlítették még, hogy *kiscsoportos*, illetve *differenciált* oktatásra nincs mód, valamint a logikus egymásraépülés nem mindig valósul meg a tananyagban, és „szelektálni kellene a feldolgozandó ismeretek körében”. A szakmunkásképzőben működő mérnöktanárok döntő többsége szerint is „a tanterv túl sok lexikális anyagot tartalmaz”. A műszaki oktatók azonos számban jelezték azt, hogy túlméretezett a tananyag, valamint hogy túl magas az óraszám. Ez utóbbi körülmény miatt a diákok órarendje túlszűfolt, s így kevés idejük marad az ismeretek elmélyült, tényleges elsajátítására és alkalmazására. Tehát kevesebb tananyagot kellene tanítani alacsonyabb óraszámban.

Összegezve a kérdésre adott válaszok lényegét megállapítható, hogy ezek teljes összhangban állnak az előzőekkel, ugyanis megerősítik azokat, emellett azonban karakterisztikusabban emelik ki a szakképzés szempontjából legfőbb hiányosságokat. Eszerint a két leginkább érzékelhető probléma, amire a már sokszor emlegetett tanulói deficittek visszavezethetők: *a túlméretezett ismeretanyag*, valamint *a frontális munka egyértelmű dominanciája* (vagyis, ahogy az oktatók fogalmaztak, a kiscsoportos és a differenciált oktatás hiánya).

Meg kell azonban jegyezni, hogy ez a két probléma korántsem látszik egyenrangúnak, még kevésbé egymástól függetlennek. Kétségtelenül súlyosabb tehertétel, és a további negatívumok gyökere a tananyag túl nagy volumene. Ez készteti sietségre, sok esetben kapkodásra a pedagógusokat, ez vonja el az időbeli kapacitásokat az alkalmazástól és az ismeretek tényleges megértésétől, a megértésbeli hiányok korrekciójától, a sokoldalú gyakorlástól, vagyis a készségek fejlesztésétől is. Emellett az időbeli kapacitáshiány indítja a pedagógusokat a módszerbeli leegyszerűsítések irányába is, tehát a hatékonyabb, de gondosabb előkészítést igénylő oktatásszervezési modellek (csoportmunka, páros munka, differenciált egyéni munka, projektmunka) helyett az

egyszerűbb, sematikus, ugyanakkor kevésbé jó hatásfokú frontális munkaforma alkalmazásának állandósítására.

A vázolt összefüggések alapján talán nem túlzás megfogalmazni azt a következtetést, hogy a szakképzés előkészítését illetően mindenképpen, de általánosságban is igaz lehet az, hogy a tananyag volumenének 20%-os csökkentése az általános iskola hatékonyságát nem rontaná, hanem valószínűleg ugyanilyen arányban javítaná.

Egyre világosabban látható tehát, hogy a problémák gyökere a még mindig meglepően domináns helyzetben lévő ismeretcentrikus szemléletmódban rejlik, amely nem kedvez a szakképzésnek sem. Nem előnyös a tanulók fejlesztése-fejlődése tekintetében, eltávolít az iskolától, demotiváló hatást fejt ki a tanulókkal szemben, elszegényíti a módszertani, tevékenységszervezési eszköztárat, de nem jó a pedagógusok szempontjából sem, mert megfosztja őket a sikerélményektől, az eredményességet igazoló visszajelzéstől és a változatosan szervezett, nem monoton munka örömeitől.

Még mindig a hiányosságok területén maradván, de kevésbé behatárolva a válaszadók mozgásterét, egy nyitottabb kérdést fogalmaztunk meg: „Milyen egyéb hiányosságokat feltételez az általános iskolai képzésben?” A kérdéssel ismételtlen ellenőrizni szeretnénk volna eddigi következtetéseinket, különösen a legutóbb felvázolt összefüggérendszerrel az ismeretcentrikus szemléletmóddal kapcsolatban. Emellett természetesen arra is számítottunk, hogy a nyitott kérdésre adott válaszok egyéb jelentős problémákra is felhívják a figyelmet.

Várakozásaink részben teljesültek is. A szakközépiskolában tanító mérnökstanárok válaszaiban ismételtlen a gyakorlás, az alkalmazás hiánya dominált. Ezenkívül említették a szemléltetés ritkán történő alkalmazását, továbbá azt, hogy a szülőket nem vonják be az oktatási-nevelési folyamatba, végül pedig a *megfelelő tankönyvek és számítógépek hiányát*. A szakmunkásképzőben tanító mérnökstanárok legnagyobb számban az olvasási készség kialakulatlanságát, a funkcionális analfabétizmus gyakoriságát tették szóvá. Ezenkívül megemlézték az elméleti tananyag túlsúlyát a *gyakorlati ismeretekkel* szemben, valamint a számolási készség fejletlenségét. A műszaki oktatók legnagyobb számban, figyelmet érdemlő módon azt kifogásolták, hogy az általános iskola *elmulasztja a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását*, s így ez a tanulói réteg számottevő lemaradásait magával hozva kerül be a szakképzésbe. A lemaradás a válaszok többsége szerint a kommunikációs képességekben és az önálló gondolkodás képességében tapasztalható.

Látható tehát, hogy a problémák, a tanulóknál tapasztalható lemaradások változatai az előző kérdésekre adott válaszokhoz hasonlóan, illetve azonos változatokban kerültek itt is nevesítésre. Egy új sajátos elem azonban kiemelés érdemel, nevezetesen a különböző okokból lemaradó tanulók felzárkóztatásának elmulasztása vagy nem kielégítő teljesítése az általános iskola részéről. Ezt a problémát az előzőekben hipotetikusán már érintettük, s ugyancsak feltételelesen az ismeret-centrikus szemléletmód és iskolamodell velejárójaként értelmeztük. Ez az összefüggés a most tárgyalt oktatói

válaszok tükrében igazolódni látszik, s így az ismeretcentrikus gyakorlat további káros mellékhatása kerülhetett a figyelem előterébe.

Újabb problémaként jelenik meg, mint láttuk, a tankönyvekkel kapcsolatos kifogás, bár a válaszokból nem derül ki, hogy konkrétan ezzel kapcsolatban mire is kellene gondolnunk. Ez további vizsgálódás, elemzés tárgya lehet.

A *számítógépek* hiányára vonatkozó jelzés azonban már komolyabb mutatóértékel bír, hisz arra utal, hogy a szakképzés igény szintje ezen a ponton meghaladja az általános iskola nyújtotta szolgáltatások színvonalát. Még figyelemre méltóbb a *gyakorlati ismeretek* volumenének hiányolása. Ez részben az Európai Unió közoktatási praxisához való közeledés igényét is tükrözi a szakképzés közreműködői részéről. Ismeretes, és nem egy publikáció által tárgyalt kérdés ugyanis az, hogy a már korábban uniós taggá vált országok milyen jelentős mértékben preferálják a gyakorlatközeli tantárgyak és tananyagok beemelését a tantervekbe, szinte minden képzési szinten (Komenczy, 2001; Szemere, 2001; Brunner, 2004).

Azt is tudjuk, hogy ebben a vonatkozásban a magyar általános iskolai képzés nem jár az élen, de az is bizonyos ugyanakkor, mint látjuk, hogy a szakképzés igényelné az előrelépést ezen a területen is. Természetesen a megnevezett hiányosságoknak kettős mutató értéke van. Egyrészt jelzik a problémákat, másrészt azonban utalnak arra is, hogy a szakoktatás közreműködői szerint milyen lenne az optimálisan működő általános iskola modellje, értelemszerűen a szakképzés elvárásainak jobb előkészítésének szemszögéből.

Kérdéseink utolsó csoportja már erre a problematikára irányul.

4. AZ OPTIMÁLISAN MŰKÖDŐ ÁLTALÁNOS ISKOLA – A SZAKKÉPZÉS SZEMSZÖGÉBŐL

A most áttekintésre kerülő kérdések javaslatokat, ajánlásokat kértek az oktatóktól az általános iskola működésbeli hiányosságainak kiküszöbölésére vonatkozóan. Az első erre vonatkozó kérdés a kiemelkedő fontosságú tantárgyakra irányul, és így szól: „Ön szerint az általános iskolai képzésben mely tárgyakat kellene jobban preferálni ahhoz, hogy az említett ismereteknek és készségeknek ne legyenek híján a tanulók?”

A szakközépiskolában tanító mérnök tanároknál első helyen szerepelt a matematika, utána a magyar nyelv és irodalom, majd a fizika, a történelem, és a két utolsó helyen – azonos számú szavazattal – a testnevelés és az olvasás. A szakmunkásképzők mérnök tanárai túlnyomó többséggel szintén a matematikát nevezték meg, a második helyre a fizika, a magyar nyelv és irodalom, valamint az olvasás került, és mindegyikre ugyanannyian szavaztak. A műszaki oktatók első helyre szintén a matematikát állították, a másodikra pedig – azonos gyakorisággal megnevezve – a fizikát, valamint a magyar nyelv és irodalom tantárgyat.

A válaszok tehát a vizsgált oktatói minta mindhárom rétegében ellentmondásmentes összhangban állnak, mint az a többi kérdés esetében is tapasztalható volt. Természetesen a válaszok értelmezése során a preferált tantárgyak kategóriája azt jelenti, hogy ezekre kell különös figyelmet fordítani az optimális hatékonyság tekintetében, vagyis ezeknél a tárgyaknál kell elsősorban a hatékonyságot garantáló feltételeket (alkalmazás, sokoldalú gyakorlás, szemléltetés, felzárkóztatás, a megértést jól segítő tankönyvek, gyakorlatközeli tananyagok, hatékony és tevékenykedtető tanulósszervezési modellek) megteremteni.

Adatgyűjtésünk keretében szerettünk volna támpontokat kapni arra vonatkozóan is, hogy az oktatók szerint melyek az általános iskola működésének azon elemei, amelyek már most is jól kamatoztathatók a szakképzésben, s amely elemek éppen ezért megőrzendők, fenntartandók. Az ide kapcsolódó kérdésünket úgy fogalmaztuk meg, hogy: „Ön szerint milyen vonatkozásban készíti elő jól az általános iskola a szakképzést?”

A vizsgált minta mindhárom csoportjának reagálása a kérdésre alapvetően negatív volt. A szakközépiskolában tanító mérnöktanárok közül ugyanannyian válaszolták azt, hogy az általános iskola lényegében nem készíti elő megfelelően a szakképzést, mint ahányan azt, hogy az alapismeretek vonatkozásában. A szakmunkásképzők mérnöktanárainak döntő többsége szintén tagadó választ adott, csak 1-1 fő említette a számítógépes ismereteket, az idegen nyelvet és az általános műveltséget. A műszaki oktatók egy kivételével ugyancsak tagadólag reagáltak arra, hogy az általános iskola valamilyen vonatkozásban is jól előkészítené a szakképzést.

A vázolt, egyöntetűen negatív összkép ismét arra utal, hogy sajnálatos mértékben hiányzik az általános iskola célkategóriái közül ez a sok gyerek sorsát érintő elem, vagyis a szakképzéshez szükséges készségek és kompetenciák megfelelő alapozása. Ehhez a kérdéshez szorosan kapcsolódik utolsó, nyitott kérdésünk, amely éppen arra kérdezett rá, hogy milyen módosulások esetén válna optimális mértékben alkalmassá az általános iskola a szakképzés előkészítésére. E kérdés így szólt: „Sorolja fel, hogy Ön szerint miben kellene változnia az általános iskolai képzésnek ahhoz, hogy jobban megalapozza a szakképzést?”

A szakközépiskolában tanító mérnöktanárok szerint szilárd alapismeretek elsajátítását kellene biztosítani, gyakorlatias ismereteket közvetítve, szintén gyakorlatias készségeket kifejleszteni az optimális iskolának, s emellett fontos lenne a *pályaválasztást* hatékonyabban és szakszerűbben előkészíteni. A szakmunkásképzők mérnöktanárai több gyakorlati foglalkozást és intenzívebb *munkára nevelést* tartanának fontosnak. Ugyanilyen súllyal említik az elmaradó tanulók felzárkóztatásának és a szakszerű *pályorientációnak* a fontosságát. A műszaki oktatók a fiúk részére alapozó technikai képzés bevezetését javasolnák, továbbá általában az intenzívebb készségfejlesztést, kevesebb lexikális ismeret közvetítését, ehelyett a szakképzéshez szükséges tantárgyak és ismeretkörök nagyobb volumenű beemelését a tantervbe, végül pedig a *munkamorál* és *munkafegyelem* következetes erősítését tartanák fontosnak.

A felsorolt újabb kívánalmak – mint a pályaaorientáció szakszerűbb érvényesítésének szükségessége vagy a munkamorál és munkafegyelem erősítése – további következtetésekhez adnak alapot. Nyilvánvaló ugyanis, hogy a passzív ismeretbefogadást kívánó oktatásszervezési modell egyik elvárás teljesítéséhez sem nyújt megfelelő keretet. Nem készítet intenzív és fegyelmezett munkavégzésre, kooperációra különösen nem. Nem teszi lehetővé a gyerek számára saját adottságainak sokoldalú kipróbálását, ezáltal ön-maga objektív megismerését, így nem segíti a leendő pálya helyes megválasztását sem.

A passzív ismeretbefogadás folyamatában ugyanakkor a tanuló egyedi sajátosságai, a különböző feladattípusokkal kapcsolatos sikeressége vagy sikertelenségei sem nyilvánulnak meg, nem válnak megismerhetővé a pedagógus számára, így a pedagógus a pályaaorientációhoz sem kap megfelelő támpontokat.

5. ÖSSZEGZÉS

A vizsgálat meglepően nagy eltérést mutatott ki a szakképzés elvárásai, valamint az általános iskola által a szakképzés számára nyújtott alapozó képzés profilkja és hatékonysága között. Ezt a nagy eltérést hosszabb távon nem teszik fenntarthatóvá sem a társadalmi-gazdasági igények, sem pedig a szakképzés által érintett egyre nagyobb számú tanulói réteg érdekei, nevezetesen szociális életképességük megalapozásának sürgető kényszere. Mindkét félnek ugyanis elsődrendű feladata megtenni azokat a pedagógiai lépéseket, amelyek strukturális változtatások nélkül, költségvetési ráfordítások nélkül, pusztán a pedagógiai szakmaiság fokozottabb érvényesítése mellett is számottevő hatékonyságnövekedést valószínűsítenek mind a szakképzést megalapozó általános iskolai fázisban, mind pedig magában a szakképzésben. A jelen tanulmány ezek közül a megteendő pedagógiai lépések közül vázolta fel a legfontosabbnak tartottakat.

Forrásmunkák

- Abonyi Ágnes: A hátrányos helyzetű tanulók szakképzéséről. In.: Benedek András (szerk.): Szakképzés az ezredfordulón. Oktatási Minisztérium. Budapest, 2002. 236–243.p.
- Bábosik István: A spontán kirekesztődés mint iskolai ártalom. In.: István Bábosik–Richard Olechowski (szerk.): Tanítás-tanulás-értékelés. Peter Lang Kiadó. Frankfurt am Main, 2003. 167–175.p.
- Benedek András: Változó szakképzés. OKKER. Budapest, 2003
- Brunner, E.-J.: Átmenet az iskola világából a munka világába. In.: Bábosik István: Nevelélmélet. Osiris Kiadó. Budapest, 2004. 289–297.p.
- Komenczi Bertalan: Közös európai oktatásfejlesztési célkitűzések 2001 tavaszán. Új Pedagógiai Szemle. 2001. 4.sz. 128–134.p.
- Szabolcs Éva: Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában. Műszaki Könyvkiadó. Budapest, 2001
- Szemere Pál (szerk.): Gondolkodjunk Európában! Az európai dimenzió a tantervben. Új Pedagógiai Szemle. 2001. 4.sz. 111–127.p.
- Szógyártó Gyöngyi–Zachár László: Az iskolarendszeren kívüli szakképzések alakulása. In.: Benedek András (szerk.): Szakképzés az ezredfordulón. Oktatási Minisztérium. Budapest, 2002. 116–127.p.