

**Fülöp Márta
– Pressing Zsuzsanna**

MTA-TTK Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet
ELTE-PPK Pszichológiai Intézet

Pedagógusok nézetei az iskola szerepéről a versengésre és vállalkozásra való felkészítésben

A sikeres gazdasági élet szükségessé teszi, hogy az abban résztvevők rendelkezzenek megfelelő készségekkel, kompetenciákkal a működtetéséhez. A piaczgazdaság versenyre épül, és működtetői többek között a vállalkozók. A konstruktív versengés képességének és a vállalkozói kompetenciáknak a kialakítása és fejlesztése ezért fontos lehet egy társadalom gazdasági fejlődése szempontjából. Az oktatási rendszer azonban nem készíti fel erre célzottan és szisztematikus oktatás keretében a leendő állampolgárok szélesebb tömegeit, a pedagógusok pedig többnyire saját laikus nézeteiket és attitűdjeiket közvetítik diákjaiknak. (1)

Egy magyar és angol pedagógusok vállalkozókra vonatkozó nézeteit összehasonlító vizsgálatban (Fülöp, Davies, Berkics, Hutchings és Ross, 2004) a magyar tanárok önmaguktól meglehetősen idegennek ítélték meg a vállalkozók és az üzleti élet világát. A jelen kutatás azt kívánta feltárni, hogy milyen szerepet tulajdonítanak az iskolarendszer különböző szintjein dolgozó pedagógusok az iskolának a felnőttkori versengésre és vállalkozásra való felkészítésben; milyen kapcsolatot látnak az üzleti élet és a versengés között; valamint hogy véleményük szerint a vállalkozók milyen állampolgárok, vagyis egyéni gazdasági céljaik mellett mennyire vannak tekintettel a közérdekre a mai Magyarországon.

Bevezetés

Változó kontextus

Hazánkban az elmúlt több mint 20 évben lezajló nagy volumenű gazdasági, politikai és társadalmi változások eredményeként az olyan szociális jelenségek, mint a versengés, a vállalkozás és a vállalkozó mint állampolgár az érdeklődés középpontjába kerültek. A demokratikus folyamatok következményeként a korábban ideológiai okokból tagadott fogalmak, mint a versengés, hirtelen kívánatosá és elismertté váltak a hétköznapi élet és a társadalom legtöbb szegmensében (Fülöp és Berkics, 2002, Fülöp, 2008). Az oktatásügynek is reagálnia kellett a társadalmi átalakulást követő változó igényekre, hiszen a diákoknak más kompetenciákra és készségekre van szükségük ahhoz, hogy sikeresek tudjanak lenni egy alapvetően versenyre épülő társadalomban, ahol a gazdaság motorja a sikeres vállalkozások üzemeltetése, és ahol a biztonság és állandóság eszményei helyett a rugalmasság, a vállalkozókészség és a mobilitás kerültek előtérbe (Mihály, 2001). A poszt-szocialista országokkal kapcsolatban Crawford és Foster (2001) úgy fogalmaztak, hogy a függőség kultúrájából a vállalkozás kultúrájába kellett belépni, Flanagan,

Campbell, Botcheva, Bowes, Csapo, Macek és Sheblanova (2003) pedig a biztonság társadalmából a lehetőségek társadalmába történő átalakulást emelték ki.

Korábbi vizsgálatok azt mutatták, hogy mind a magyar középiskolások, mind a magyar tanárok a versengésnek meglehetősen negatív szerepet tulajdonítanak a társadalomban, azt az immoralitással és az agresszióval kapcsolják össze, vagyis alapvetően destruktívnak tartják (Fülöp, 1998, 2001). Hazánkban mindezek miatt létfontosságú lenne a konstruktív, szabálytartó versengést és ezzel összhangban lévő vállalkozói készségeket szocializálni, és ebben a tanároknak kulcsszerepe kéne, hogy legyen. Hiszen, ahogyan azt Balázs (2009) is megerősíti, az olyan személyiségjegyek, mint a vállalkozókészség és a konstruktív versengés képessége, idegenek a magyar oktatásban, annak ellenére, hogy ezek a gazdaság szempontjából nemcsak legitimek, hanem határozottan elvártak.

A 2008-ban kibontakozó globális gazdasági válság világszerte turbulens és kényszerítő változásokhoz vezetett. Az Amerikai Egyesült Államokból tovagyűrűző gazdasági folyamatok hatására erőteljesen csökkent a gazdasági aktivitás, jelentősen nőtt a munkanélküliség és visszaesett a termelékenység, ami számos szociális problémát is előidézett. A GKI (2011) előrejelzése szerint a világ összevont GDP-jének növekedési üteme jelentős mértékben lassul. Európa-szerte az államok összesített adóssága megközelíti, sőt több esetben túl is lépi a GDP 80 százalékát (Európai Bizottság, 2010a; *Economic Statistics Database*, 2011. 08. 01.). Az egyre növekvő eladósodás mellett központi probléma a munkanélküliség ugrásszerű emelkedése is, hiszen a munkavállaló korú népesség 9,6 százaléka jelenleg nem foglalkoztatott az Európai Unióban (Eurostat, 2011). A tanulmány szempontjából talán még fontosabb az ifjúsági munkanélküliség nagy aránya. A 27 tagállamnak átlagosan 21 százalékos ifjúsági munkanélküliséggel kell szembenéznie, de ez az érték például hazánkban 26 százalék, Spanyolországban pedig eléri az extrémnek számító 44 százalékot (Eurostat, 2011; Európai Bizottság, 2010a).

Egy ilyen hirtelen változó és kedvezőtlen gazdasági és szociális környezet igen hatékony alkalmazkodási stratégiákat igényel, a munkanélküliség problémája pedig felveti a rugalmas foglalkoztatás és az önfoglalkoztatás egyre növekvő szükségességét is. A World Economic Forum 2009-es jelentésében hangsúlyozza, hogy a vállalkozásra nevelés lehet az az eszköz, mely nem csupán a gazdasági fejlődés kulcsa, de kiemelkedő szerepet tölthet be új munkahelyek teremtésében, a strukturális gazdasági problémák kezelésében és válasz lehet az elszegényedés kihívásaira is (Volkman, Wilson, Vyakarnam, és Sepulveda, 2009). Az Európai Unió által meghatározott stratégiai irányelvek is – köztük az EU2020 stratégia és a Lisszaboni Szerződés – és különösen a Vállalkozás és Innováció Program (Entrepreneurship and Innovation Programme, EIP) a vállalkozási kultúra fejlesztésének szükségességét hangsúlyozzák (Európai Bizottság, 2010b). Az Unió állásfoglalása szerint elengedhetetlen egyfajta vállalkozói megközelítés meggyökereztetése már egészen fiatal korban, a vállalkozói kompetenciák erősítése és a karrierlehetőségek tisztább felismerése ahhoz, hogy versenyképpé váljon a régió (Európai Bizottság, 2010c).

Ezek az állami és államközi kezdeményezések jól mutatják, hogy milyen központi jelentőségre tett szert a vállalkozásra nevelés és a versenyképességre törekvés az utóbbi időben. Nem vitatható, hogy ezekben a kérdésekben az intézményi szocializációnak, illetve a tanárok közvetítő szerepének meghatározó funkciója van. Az átmeneti gazdaságokat sújtó jelenlegi helyzetben különösen érdekes megvizsgálni azt, hogy miként vélekednek a versengés és vállalkozásra nevelés aktuális jelentőségéről a pedagógusok, milyen szerepet tulajdonítanak önmaguknak ebben, és mennyire látják fontosnak iskolai jelenlétüket és szerepüket.

A vállalkozás és versengés ambivalens megítélésével kapcsolatos korábbi eredmények

Egy magyar és angol általános és középiskolai tanárokat összehasonlító vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a részt vevő magyar pedagógusoknak lényegesen negatívabb képük volt a vállalkozókról és a vállalkozói életformáról, mint a vizsgálatban szintén részt vevő angol tanároknak (*Fülöp, Davies, Berkics, Hutchings és Ross, 2004*). Az angol pedagógusok a kutatás során úgy jellemezték a vállalkozókat, mint meritokratikus, gyakorlatias, a közösségért felelősséget vállaló személyeket. Ez a leírás összhangban van azzal, amit Stephen (2003) a jó állampolgár definíciójának tekint. Szerinte ahhoz, hogy valaki a közösség hasznos tagjává válhasson, szükséges egyfajta tudatosság, felelősség, valamint mások és a szabályok tisztelete. Angol kollégáikkal ellentétben azonban a magyar tanárok elsősorban a moralitás dimenzióját kapcsolták a vállalkozók reprezentációjához; az üzleti életet korruptnak és erkölcstelennek látták (*Fülöp és mtsai, 2004*).

A versengésről mint fejlesztendő szociális készségről először Nagy József (2000) írt a magyar pedagógiai szakirodalomban. Ő a versengést olyan emberi érdekérvényesítő készségnek tekintette, amelyre szükség van, és éppen ezért az iskolának feladata, hogy meghatározott szempontok alapján fejlessze azt. Kutatási eredmények azonban rámutattak, hogy a magyar pedagógusoknak a versengéssel kapcsolatban is meglehetősen ambivalens nézeteik vannak. A pedagógusok ellentmondásosan értékelik a versengést, számos dimenzió mentén osztják fel jótékony és káros formákra, és a verseny immoralitása, a csalás itt is túlhangsúlyozott része volt a reprezentációnak (*Fülöp, 2001; Smart, Fülöp és Pergar Kuscer, 2006*). Ennek az ambivalens értékelésnek a lehetséges forrására egy kvalitatív kulturális összehasonlító vizsgálat eredményei világítanak rá, melyben magyar, amerikai és japán tanárok válaszoltak meg nyílt végű kérdéseket a versengéssel kapcsolatban. Az eredmények azt valószínűsítették, hogy a magyar tanárok számára nehézséget okoz az új, versenyre épülő társadalmi rendszerhez történő adaptáció. Ők nyilatkoztak a legnegatívabban a versengésről a három nemzet pedagógusai közül, a versenyt egyszerre észlelték elkerülhetetlen rossznak, de szükségesnek is a társadalomban (*Fülöp, 2001*).

A tanárok versengéssel és vállalkozókkal kapcsolatos negatív attitűdjei azért bírnak kiemelkedő jelentőséggel, mert alapvetően kérdőjelezzik meg az intézményi szocializáció hatékonyságát. A fent említett kvalitatív vizsgálatok rámutattak, hogy a tanárok általában immoralisnak látják a gazdasági életet és a versengést, a vállalkozókat pedig nem tekintik felelős, a közért tenni akaró állampolgároknak. E negatív, egyoldalú szemlélet ismeretében azonban fel kell tennünk a kérdést, hogy a magyar tanárok mennyiben lehetnek egyáltalán motiváltak arra, hogy az állami kezdeményezések kivitelezésében aktívan és elkötelezetten vegyenek részt.

Vállalkozói kompetencia

A vállalkozó a hagyományos vállalatgazdaságtani megközelítés definíciója szerint az a személy, aki üzleti tevékenységet kezd vagy folytat; tevékenységének általában velejárója az önálló működés, az új és értékes dolgok létrehozásának folyamata és a pénzügyi, pszichikai és szociális kockázat (*Hisrich, Peters és Shepard, 2010*). A vállalkozás a vállalkozó által létrehozott szervezet, melynek célja közvetlen gazdasági tevékenység végzése, melyért a vállalkozó pénzbeli vagy személyes megelégedettséget jelentő jutalomban részesülhet (*Hisrich és mtsai, 2010*). Az utóbbi két évtizedben a különböző tudományterületek – a pszichológia, a pedagógia, a közgazdaságtan és a szociológia – képviselői számos aspektussal gazdagították ezt a klasszikus megközelítést.

A pszichológiai és pedagógiai szakirodalomban a jó vállalkozót általában olyan kockázatvállaló (*Faragó és Radnóti, 2010*), innovatív és dinamikus személyként jellemzik,

aki képes hatékonyan kezelni a környezeti és egyéb változásokat (Gartner, 1988). A vállalkozó aktívan megfigyeli környezetét annak érdekében, hogy információhoz jusson és új lehetőségekről szerezzen tudomást. Mi több, képes is ezeknek az újonnan megismert lehetőségeknek megfelelően manipulálni cselekedeteit (Shane és Venkataraman, 2000). A vállalkozókat az átlagosnál magasabb teljesítmény-motiváció és aktivitás jellemzi, folyamatosan keresik az újszerű megoldások és az üzleti növekedés lehetőségeit (Cromie, 2000). A vállalkozók legfőbb vonása azonban maga a cselekvés. Vállalkozónak lenni ugyanis nem csupán a szituáció hatékony elemzését jelenti, elengedhetetlen a tervek mozgásba lendítése és a helyzet intuitív működtetése is (Johannisson, Landström és Rosenberg, 1998). Borasi és Finnigan (2010) összesen hét kompetencia-területet jelöl meg, melyek szerintük a vállalkozói létforma alapját képezik és fejlesztésük iskolai feladat. A korábban már említett határozott vízió, a lehetőségek felismerése, az innovatív szemlélet mellett ők fontosnak tartják, hogy a vállalkozó képes legyen kezelni a rendelkezésre álló forrásokat, a kockázatot, az üzlet expanzióját, a felmerülő problémákat, illetve hogy képes legyen konstruktív döntéseket hozni. Az EMPRETEC modell, melyet az ENSZ (2009) kezdeményezésére dolgoztak ki, mindezt tovább gazdagítja a kitartás, a magabiztosság, a minőség iránti elkötelezettség és a kapcsolati hálózatok felépítésének és fenntartásának képességeivel. A menedzsment-szakirodalom ezen felül kiemeli az állampolgári felelősségvállalás, a közjóért vállalt felelősség fontosságát is mint vállalkozói kompetenciát (Hall, 2001).

Érdekes módon a versengés képességét a definíciók tendenciózan nem említik, ami meglepő, tekintve, hogy a vállalkozások egy jól meghatározható versenystruktúrában jönnek létre, és működésük is versennyel intenzíven átítatott kontextusban zajlik. Kivételet képez ez alól Lumpkin és Dess (1996), akik a vállalkozói orientáció részeként megemlítik a versengő agresszivitást.

Az utóbbi években az állampolgári kompetenciák komplex mintázatának közösségi szinten való fejlesztése az Európai Unió irányelveinek központi eleme (*Európai Parlament és az Európai Unió Tanácsa*, 2006). A magyar Nemzeti Alaptanterv is – az EU által 2005-ben elfogadott *Európai Ifjúsági Paktum* tartalmával összhangban – a nyolc kiemelten fejlesztendő kulcskompetencia egyikeként tartja számon a kezdeményezőkézség és a vállalkozói kompetencia területét (Szabó, 2010).

„A szükséges ismeretek egyrészt az egyén személyes, szakmai és/vagy üzleti tevékenységeihez illeszthető lehetőségek, kihívások felismerését, értelmezését, másrészt a gazdaság működésének átfogóbb megértését, a pénz világában való tájékozódást foglalják magukban. [...] Olyan készségek, képességek tartoznak ide, mint tervezés, szervezés, irányítás, vezetés, delegálás, az elemzés, a kommunikálás, a tapasztalatok értékelése, kockázatfelmérés és vállalás, egyéni és csapatmunkában történő munkavégzés. A pozitív attitűdöt a függetlenség, a kreativitás és az innováció jellemzi a személyes és társadalmi életben, valamint a munkában egyaránt. Feltételezi a célok elérését segítő motivációt és elhatározottságot, legyenek azok személyes, másokkal közös és/vagy munkával kapcsolatos célok vagy törekvések.” (243/2003. (XII. 17.) Korm. Rendelet 202/2007 (VII.31.) Korm. rendelettel módosított, egységes szerkezetbe foglalt szöveg, 12. o.)

Vállalkozásra nevelés

A már említett politikai kezdeményezések mellett több szerző utal arra, hogy a „vállalkozásra nevelés” (‘entrepreneurship education’) iránti érdeklődés robbanásszerűen nő az oktatási rendszer minden szintjén és a tudományos kutatásban is (Klein és Bullock, 2006; Rizza és Varum, 2011). A vállalkozásra nevelés Hindle (2007) definíciója alapján nem csupán a szigorúan vett gazdasági ismeretek transzferjét jelenti. Épp ellenkezőleg, szerinte a vállalkozásra nevelés lényege egyfajta pragmatizmus annak érdekében, hogy a diákok valós tapasztalatokon keresztül meggyújtsák, hogy ki, mit és hogyan tehet annak érdekében, hogy új javakat és szolgáltatásokat tudjon előállítani (Smith, Kickul és Coley, 2010).

A vállalkozásra nevelés elsődleges célkitűzése (az állam szempontjából) a foglalkoztatás növelése. Sokan vitatják azonban, hogy ezt a célját valóban képes-e elérni, és azt is, hogy egyáltalán lehet-e a vállalkozást tanítani (*Oosterbeek, Praag és Ijsselstein, 2007; Klein és Bullock, 2006*). Az Európai Bizottság kezdeményezésére végrehajtott Best Procedure Projekt – melynek célja az európai polgárok vállalkozói attitűdjének támogatása az oktatás révén – tapasztalatai azonban azt mutatják, hogy a középiskolai mini-vállalkozásokban részt vevők mintegy 20 százaléka valóban alapít saját céget a későbbiekben, a programokban való részvételnek pedig emellett számos egyéb pozitív hatása van, például a résztvevők elégedettségére és szociális felelősségvállalására vonatkozóan (*Európai Bizottság, 2005; Szabó, 2010*). Bamford (2000) arra is rámutat, hogy a vállalkozóinak tekintett kompetenciakészlet napjainkban valójában már a munkavállalókkal szemben felállított általános követelmény, így gyakorlatilag kikerülhetetlen a vállalkozásra nevelés a közoktatásban. A vállalkozások alapításával kapcsolatban a vállalkozásra nevelés és az iskolai versengés szoros kapcsolatára utal Falck és Woessmann (2010) eredménye, akik kutatásaik során azt találták, hogy az iskolai versengés mértéke pozitívan hat a vállalkozás indításával kapcsolatos intenciókra. Ez az eredmény még akkor is szignifikáns maradt, ha kontrollálták az olyan faktorokat, mint a szülők foglalkozása vagy a tanulók képességei.

A nemzetközi trendeket jól mutatja, hogy számos országban, például Írországban (*Szabó, 2010*) és Finnországban (*Ikävalko, Ruskovaara és Seikkula-Leino, 2009*) a mini-vállalatokkal és virtuális cégekkel kapcsolatos programok szervesen beépülnek a közoktatási intézmények gyakorlatába. Európában évente 600 ezer tanuló vesz részt tanulói vállalatokban (*Szabó, 2010*). Ezzel összhangban Magyarországon is egyre explicitebb módon jelenik meg a közoktatásban a vállalkozásra nevelés mind tanórák keretében, mind különböző civil szervezetekkel való együttműködés révén (például Junior Achievement Magyarország – Young Enterprise, Junior Chamber International, Vállalkozás 2000 Alapítvány, Demokratikus Ifjúság Alapítvány, stb.). Ez utóbbiak választható, gyakorlatias szemléletű programokat jelentenek. A legismertebb a Junior Achievement mozgalom, mely 1993 óta van jelen hazánkban és jelenleg 493 iskola a tagja. A JAM jellemzően szimulált diákvállalkozásokon keresztül juttatja vállalkozási tapasztalathoz a programban részt vevő diákokat. A 2010–2011-es tanévben összesen 13 190 diák vett részt a JAM programjain, közülük 3852 diák a 8–12 éves korosztályból került ki. (2) A Demokratikus Ifjúságért Alapítvány vállalkozói klubok szervezésével járul hozzá a hazai középiskolások vállalkozásra neveléséhez. A programban, melyet a Morgan Stanley cégcsoport is támogat, elsősorban olyan diákok edukációját tűzték ki célul, akik tanulmányaikat nem a közgazdaság területén folytatják. (3) A pénzügyi szervezetek a pénzügyi kultúra fejlesztését célzó programjaikkal járulnak hozzá a fentebb felsoroltakhoz. A Magyar Nemzeti Bank kiemelkedő szerepet játszik ebből a szempontból, hiszen nem csupán látogatóközpontot üzemeltet, illetve szakkönyvtárat tart fent (*Gera, 2008*), de az Öngondoskodás Alapítvánnyal együttműködésben *Pénzügyi Oktatási Program* címen 2008-ban pályázati lehetőséget is biztosított 25 iskola számára egy pénzügyi témájú kísérleti oktatási program lebonyolításához. (4)

A növekvő érdeklődés ellenére azonban a vállalkozásra nevelés minősége és hatékonysága igen változó képet mutat az Európai Unióban és Magyarországon is. Így például a szakterületen gyakran példaképnek tartott Finnországban – ahol az ország vezetése több programmal támogatta az elmúlt években a vállalkozói nevelés kérdését az alap-, közép- és felsőfokú oktatásban egyaránt – kutatási eredmények azt demonstrálták, hogy habár a finn tanárok számára nem idegen a vállalkozásra nevelés gyakorlata, mégis figyelemre méltó elmaradás tapasztalható még az alapvető fogalmi definíciók értelmezése területén is (*Ikävalko és mtsai, 2009*).

Magyarországon Darázs, Szomor, Szűcsné Szabó és Varga (2004) végeztek szisztematikus empirikus vizsgálatokat a vállalkozásra nevelés valós hatékonyságával kapcsolatban. Először 2004-ben telefonos megkeresés alapján igyekeztek felmérni, hogy mennyiben esik egybe a fővárosi középfokú közoktatási intézmények gyakorlata a törvényi előírásokkal. Az önbevalláson alapuló adatok meglepően kedvező képet festettek. Az iskolák 75 százaléka állította, hogy integrált formában vagy különálló óra keretében oktat gazdasági tárgyakat. Az oktatás minőségi jellemzőinek vizsgálatára ekkor nem volt lehetőség, ezért a vizsgálatok második hullámában a középfokú oktatásból frissen kikerült egyetemi hallgatókat kérdeztek meg (*Szomor*, 2005). Ezen eredmények jócskán árnyalták a képet, hiszen kiderült, hogy szemben a szakközépiskolák tanulóinak 80 százalékaival, akik valóban tanultak gazdasági ismeretekkel vagy vállalkozással kapcsolatos tantárgyat, a gimnáziumban tanulók 93 százaléka nem kapott ilyen irányú ismereteket. Hűvös (2009) ezen eredményekkel összhangban arra hívja fel a figyelmet, hogy a vállalkozásra nevelés nem igazán tudott gyökeret eresztetni a magyar alap- és középfokú oktatásban, a felnőttoktatásban pedig csupán a vállalkozóvá váláshoz szorosan kapcsolódó elemek (például közgazdaságtan, szakmai ismeretek) nyernek teret (*Hűvös*, 2009).

Összefoglalva tehát úgy tűnik, hogy habár a NAT és a nagy stratégiai dokumentumok tartalmazzák a versengés és a vállalkozás szocializációjával kapcsolatos alapvető irányelveket, mégis problematikus és zavaros a helyzet azzal kapcsolatban, hogy mit is kellene pontosan átadniuk a pedagógusoknak a napi gyakorlat során, milyen állampolgároknak van szüksége a társadalomnak és a gazdaságnak, és feltételezhetően arról sincs egyértelmű konszenzus, hogy mi a tanárok és az iskola szerepe a versengésre és vállalkozásra való felkészítésben.

Jelen vizsgálat célja ezért elsődlegesen az volt, hogy feltárja a tanárok nézeteit azzal kapcsolatban, hogy milyen szerepet tölthet be az iskola az életbeli versengésre és a felnőttkori vállalkozásra való felkészítésben, és milyen mértékben képes felkészíteni a felnőttkori vállalkozásra. Mivel a sikeres vállalkozó definíciójából tendenciózan hiányzik a versengés képessége, kíváncsiak voltunk, hogy a tanárok maguk mennyire kapcsolják össze a vállalkozás fogalmát a versengéssel, illetve hogy a korábbi vizsgálatok és a nemzetközi politikai kezdeményezések tükrében mennyiben látják a vállalkozókat felelős, a közérdekkel törődő állampolgároknak.

Résztvevők

Vizsgálatunkban 264 magyar pedagógus vett részt. A minta 52 százaléka általános iskolában, 48 százaléka pedig a középfokú oktatásban (gimnáziumban, szakiskolában, szakközépiskolában) tanított. A tanárok átlagéletkora 42,9 év volt ($SD = 7,7$), életkoruk 23 és 73 év között változott. A minta döntő többsége, 199 személy nő volt. (Ez az arány közel azonos a középfokú oktatás alsóbb évfolyamaiban tanító pedagógusok 2007/2008-ban a TALIS felmérés során megállapított országos nemi megoszlásával [OECD, 2009]).

1. táblázat. A minta nemi megoszlása a különböző oktatási fokok között

	Alapfokú oktatás	Középfokú oktatás	Hiányzó adat (iskola)
Férfi	17	39	4
Nő	108	74	17
Hiányzó adat (nem)	-	2	3

Módszerek

A vizsgálatban a tanárok egy nyíltkérdéses kérdőívet töltöttek ki, amely a demográfiai adatokra vonatkozó kérdéssor mellett szabadon megválaszolandó kérdéseket tartalmazott

a versengésre és a vállalkozásra neveléssel kapcsolatos nézeteikre, valamint a vállalkozók és a közérdek kapcsolatára vonatkozóan.

A feltett kérdések az alábbiak voltak:

– Ön szerint milyen feladatot tölt be az iskola az életbeli versengésre való felkészítésben?

– Lát-e valamilyen kapcsolatot a versengés és a vállalkozás között?

– Mit gondol, mennyire készít fel a mai magyar iskola a vállalkozásra, az üzleti életre?

– Hogyan látja, mennyire vannak tekintettel az egyéni vállalkozók a közérdekre a mai Magyarországon?

A szabadon megfogalmazott válaszokat kvalitatív tartalomelemzésnek vetettük alá, és különböző szempontok szerint kategorizáltuk. A kategorizációt két független kutató végezte, a vitás esetekben konszenzus döntött. Az adatok elemzéséhez az Atlas.ti 6.2-es verziószámú szövegelemző programot alkalmaztuk.

Eredmények

Milyen feladatot tölt be az iskola az életbeli versengésre való felkészítésben?

Az első kutatási kérdéssel kapcsolatban érdekes dilemma, hogy egyáltalán mennyiben gondolják úgy a tanárok, hogy az életbeli versengésre való felkészítés valóban az iskola és a pedagógusok felelőssége is. A válaszok alapján elmondható, hogy a válaszadó magyar tanárok elsősorú többsége, 97 százaléka nyilvánvalóan úgy gondolja, hogy az iskolának fel kellene készítenie a diákokat az életben folyó versengésre. Közülük azonban csupán a válaszadóknak valamivel több, mint a fele, 56 százaléka gondolta úgy, hogy az iskola jelenleg el is látja ezt a feladatot. A válaszadók 28 százaléka szerint az iskola csak egy bizonyos mértékig tölti be szerepét a versengésre való felkészítésben, 5 százalékuk úgy gondolja, hogy „attól függ”, vagyis bizonyos feltételek mellett felkészít, míg más feltételek teljesülése esetén nem. A tanárok 8 százaléka vélekedett úgy, hogy bár szükség volna rá, a versengés szocializációjára a mai iskolarendszer egyáltalán nem képes.

Fontos, hogy mindössze a válaszadók 3 százaléka gondolta úgy, hogy az iskolának nem feladata a későbbi versengésre való felkészítés. Ők válaszukat azzal indokolták, hogy (1) az iskolának inkább együttműködésre kellene nevelnie, (2) a mai destruktív versengésre nem készíthet fel az iskola, illetve (3) az általános iskolának és az iskolának általában nem ez a célja.

Az iskola funkciói a versengésre való felkészítésben

A tanárok jelentős többsége (73 százalék), legyen bár elégedett vagy elégedetlen az intézményi működéssel, igen széles skálán tulajdonít meghatározott pozitív funkciókat az iskolának a versengésre való felkészítésben. Akik, azt hangsúlyozták, hogy az iskola bizonyos módokon felkészít az életbeli versengésre, a következő szempontokat emelték ki (sokan többet is): Az iskola tisztességes, szabálytartó, érdemalapú, megfelelő értékek mentén zajló versengést tanít, ahol a győztes és a vesztes valóban a teljesítménye alapján értékelődik. A válaszadó pedagógusok 19 százaléka szerint az iskola feladata, hogy közvetítse a diákok felé a helyes értékeket, az egészséges és hasznos verseny feltételeit és kereteit.

„[Az iskola feladata] ...A tisztességes verseny szabályainak megismertetése a tanulókkal, azok betartása iskolai versengési szituációkban...” (37 éves nő, általános iskola)

A válaszadók 19 százaléka szerint az iskola szerepe az életbeli versengésre való felkészítésben az, hogy a gyerekek rutint szerezhetnek az ilyen helyzetekben, az iskolai ver-

sengés felkelti és fejleszti a versenyszellemet. Olyan, mint egy verseny előtti hosszú edzési periódus. Hozzászoktat a versenyhez, ahhoz, hogy a teljesítményt értékeli, és ettől az értékeléstől függ az, hogy valaki hová helyeződik egy társadalomban (milyen munkát kap stb.).

„Az lenne a feladata [az iskolának], hogy a gyerekek szokják a versenyek »drukkját« [...] A megmértetés nehézségeivel találkozhatnak.” (45 éves nő, általános iskola)

A válaszadó tanárok szerint az iskolai versengés versenyképessé teszi a versengésben majdan részt vevő diákokat azzal, hogy piacképes tudást ad (idegen nyelvek, IT, vállalkozási ismeretek stb.), és kibontakoztatja a képességeiket (18 százalék).

„Fontos szerepet tölt be. Olyan általános és szakmai előképzettséget biztosít, amely lehetővé teszi az életbeli szerepvállalásokat. Az iskola közvetíti az élet eredményeit, elvárásait és mellérendeli mindazokat a személyiségjegyeket, készségeket, akaratot, amely a követelményekhez igazodik. Az iskola egyre inkább biztosítja az idegen nyelvtudást, a számítógép-kezelést, a vállalkozói szemléletet, az optimizmust sugározza. Lényeges és meghatározó szerepe van.” (53 éves férfi, középiskola)

Az iskola megtanít győzni és veszteni, a siker és a kudarc elviselésére, feldolgozására, illetve arra, hogy hogyan lehet talpra állni a verség után (15 százalék).

„Megismerhetik a küzdés fogalmát – győzelem és kudarc élményét. A siker, a megelégedettség, a »valamit elértem«, »legyőztem gyengéimet« boldog tudatát. A tehetség, a szorgalom, a kitartás összefüggéseit.” (43 éves nő, általános iskola)

Az iskolai versengés ugyanakkor fontos személyiségtulajdonságokat alakít ki: megtanít komolyan dolgozni, egy cél elérése érdekében erőfeszítést tenni, összpontosítani (13 százalék); fejleszti az önismeretet, mert lehetővé teszi, hogy a diákok megismerjék saját gyengeségeiket és erősségeiket, hogy miben érdemes versengeniük és miben nem, és elősegíti, hogy tovább tudjanak fejlődni és önmagukat felülmúlni (14 százalék).

„Az iskolának fel kell készítenie tanulóit az egészséges versengésre. Ki kell alakítani önismeretét, megalapozni egy érvényesülni tudó személyiség pozitív erkölcsi tulajdonságait. Pl. önbizalom, bátorság, kitartás, egyenes jellem, mások megértése, segítése, jó beilleszkedési képességek.” (53 éves nő, általános iskola)

Az iskolai versengés fejleszti a szociális készségeket is, mert megtanítja, hogy miként tudja egy ember a helyét kivívni a csoportban, együttműködésre és toleranciára, konfliktuskezelésre nevel, megtanítja a másik ember teljesítményének elismerését és értékelését (11 százalék).

„Az iskolához, az osztályhoz tartozás, a közösségbe beilleszkedést, az alkalmazkodást, vagy éppen a közösségből kiemelkedést, vezető szerep vállalását gyakoroltatja a diákokkal. Segíteni kell az önismeret, a kreativitás, a kommunikációs készség fejlesztésében. Formája: anyanyelvi oktatás, önismereti tréningek (középszintű iskolában), sport-és tanulmányi versenyek szervezése.” (49 éves nő, középiskola)

A tanárok közel egytizede (10 százalék) utalt arra, hogy a versengés, a versenyszellem hosszú távú motiváló erőként segítheti a tanulókat a jobb teljesítmények elérésében.

„Abban az esetben, ha a motiváció megfelelő, pozitívan hat a tanulókra. A versenyekre való felkészítés, a küzdelem azért, hogy ki vehet részt a Szakma Kiváló Tanulója Versenyen. Cél: szakmunkás-bizonyítvány korábbi megszerzése, értékes tárgyjutalmak, melyek a mi szakmánkban, a vállalkozóként történő életkedést segítik.” (38 éves nő, középiskola)

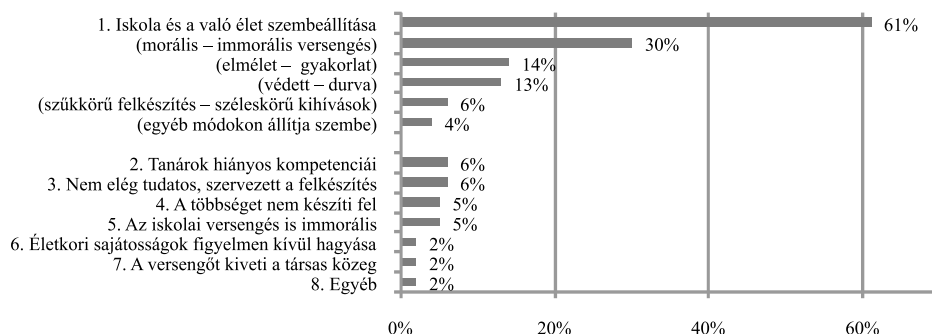
Az iskolai versengés hatására javul az alkalmazkodóképesség, könnyebb lesz a diákok számára a versenyhelyzetekkel való megküzdés. A gyerekek nem csupán hozzászokhat-

nak a versengő szituációkhoz, de nőhet a frusztrációval, stresszel szembeni ellenállóképességük is (4 százalék).

„A versengés szabályait megismerteti a tanulókkal, a stresszhelyzetek, feszültségek kezelését próbálja megtanítani, megtapasztalni. Bár biztos sok tennivaló van még ezen a téren (is).” (47 éves nő, középiskola)

Az iskolai felkészítés esetleges sikertelenségének okai

Azok a tanárok, akik szerint az iskola csak részlegesen vagy egyáltalán nem készít fel az életbeli versengésre (41 százalék), számos indokot és okot soroltak fel arra, hogy miért sikertelen a versengésre való nevelés (1. ábra).



1. ábra. Miért nem látja el az iskola megfelelően a feladatát az életbeli versengésre való felkészítésben? (N=93)

A felkészítéssel elégedetlen tanárok által említett leggyakoribb indok (61 százalék) arra, hogy miért csak részlegesen készít fel az iskola az életbeli versengésre, az iskola és a való élet közötti túl nagy különbséget emelte ki (2. táblázat). Válaszaikban éles ellentétbe állították az általuk tisztának, humánusnak és egészségesnek leírt iskolai versengést, illetve az életbeli tisztességtelen, durva és egészségtelen versengést. Véleményük szerint szakadék tátong az iskola által nyújtott felkészítés és tudásanyag, valamint a való életben a sikeres versengéshez elengedhetetlen kompetenciák, mint például a rátermettség, az akarat és az önállóság között.

Az iskola és a való élet különbségeit leíró válaszokat négy fő dimenzió/ellentétpár mentén lehet csoportosítani: morális és immoralis; védett és durva; elméleti és gyakorlati; szűk és széleskörű.

Az első és legnagyobb csoportba (30 százalék) azokat a válaszokat sorolhatjuk, melyek arra utalnak, hogy az iskolában zajló versengés szabályos, tisztességes és meritokratikus értékek alapján történik, míg az iskolán kívül zajló versengés immoralis és szabálytalan.

„Úgy érzem, ha az iskola a klasszikus szellemi és erkölcsi értékeket hangsúlyozza, nem tud igazán felkészíteni a jelenben dúló életbeli versengésre.” (37 éves nő, általános iskola)

A válaszok második legfontosabb komponensét (14 százalék) azok az indoklások jelentik, melyek arra utalnak, hogy az aktuális hazai tantervek túlságosan elméleti jellegűek, a gyakorlati felkészítés sokszor elsikkad. A diákoknak túl sok és nem megfelelő anyagot kell elsajátítaniuk, a gyerek úgymond az iskolának tanul, és nem az életnek. Ehhez kapcsolódóan azok a személyiségjellemzők, készségek sem kapnak kellő hang-

súlyt, melyek közvetlenül kapcsolatban állhatnak mind a versengéssel, mind a későbbi sikerességgel (például önbizalom, akarat, kudarctűrés).

„Az életbeli versengésre semmiképpen nem készít fel, hiszen ez tantervi tudást, könyvtári tájékozottságot jelent. Az életben szerintem ennél sokkal több kell (helyzetfelismerés, rátermettség és született intelligencia, társadalmi helyzet).” (56 éves nő, általános iskola)

A harmadik legfontosabb dimenzió (13 százalék) az iskolát mint védő környezetet, az iskolán kívüli életet pedig mint durva közeget értelmezi. Ebben az esetben az iskola óvó burokként reprezentálódik a pedagógusok számára a kegyetlen külvilággal szemben. Többször említik, hogy az iskola nem tud felkészíteni az életben való versengésre, mert az iskolai versengés tétjei még kicsik, a versengési helyzetek inkább játékosak, kevésbé hitelesek, a tanulók nem találkoznak az élet farkastörvényeivel.

„Nem sikerült még úgy kialakítani a tényleges versengési lehetőségeket, hogy az felkészítsen a »valódi« életre. Bár ellentmondást látok a való élet ún. farkastörvényei és az iskola hagyományos, humanisztikus értékre épülő nevelési rendszere közt.” (45 éves nő, általános iskola)

„Kis mértékben készít fel az élet küzdelmére. Inkább egy féltő, óvó feladatot lát el. Az élet nehézségeit próbálja még levenni a gyerekek válláról. Ez részben jó, hiszen teret ad arra, hogy a tanulónak az iskolai feladat legyen a fő probléma, részben rossz, mert életidegen környezetet teremt, túl ideális környezetet teremt a tanulóknak.” (52 éves nő, középiskola)

Bizonyos válaszadók (6 százalék) szerint emellett az iskola csak szűk téren és szűk körben készít fel igazán, például a tanulásban, jegyekkel való versengés révén, holott az élet ennél sokkal szélesebb készségeket kíván meg a sikeres versengéshez.

„Csak bizonyos területen ad lehetőséget a versenyre. Túlságosan a jegyek alapján mér, pedig más képességekben és készségekben is óriási különbségek vannak, de ezek nem lesznek fontosak, mert ritkán mérjük őket (jószág, segítőkészség, ügyesség, ötletesség stb.).” (49 éves nő, középiskola)

2. táblázat. Az iskolai és az életbeli versengés szembeállítása a tanárok válaszaiban – példák

<i>Versengés az iskolában</i>	<i>Versengés a való életben</i>
<i>Morális vs. immorális</i>	
Szabályos	Szabálytalan
Fair	Nem fair
Erkölcös	Erkölcstelen
Igazságos	Igazságtalan
Meritokratikus	Csak az ügyeskedők boldogulnak
Egészséges	Egészségtelen
Tanulás/tudás érték	Tanulás/tudás nem érték, felszínes hozzáállás
<i>Elmélet vs. Gyakorlat</i>	
Elmélet	Gyakorlat
Tudás átadás	Tudásalkalmazás
Jegyek alapján mér	A készségek fontosak
Csak tanulmányi versenyként	Számos életterületen
<i>Védett vs. Durva</i>	
Humanisztikus értékek	Farkastörvények uralkodnak
Óvó burok	Csatamező
Kis tétek	Nagy, egzisztenciális tétek
Steril	Durva
Babusgátás	Önállóság kell
Nincsenek buktatók	Buktatók és kibúvók
Elefántcsonttorony	Kitettség
Kis tétek	Nagy, egzisztenciális tétek

A pedagógusok reprezentációja mindezek alapján meglehetősen negatívnak tűnik a „külvilágról” és a „külvilágban folyó versengésről” ezekben a csoportokban. A való életben zajló versengést olyannak látják, amire nem tudják, de nem is igazán szeretnék felkészíteni a diákokat.

Az iskola és a való élet különbségein túl megjelentek periférikusabb, ritkábban említett indoklások is (*I. ábra*). A résztvevők 6 százaléka a tanárok hiányos kompetenciáit és nem megfelelő képzését említette.

„Még nagyon sok hiányosság van, hiszen mi nevelők sem állunk mindig a helyzet magaslatán.” (férfi, 45 éves, középiskola)

„Első lépésként a pedagógusokat kellene módszertani tanácsokkal, tanulmányi utakkal, stb. ellátni, képezni. Szerintem a tanárképzők erre nem készítettek fel senkit.” (53 éves nő, középiskola)

Azonos gyakorisággal, 6 százalékban jelenik meg, hogy a legnagyobb probléma az, hogy nem elég tudatos és szervezett a versengésre való felkészítés az iskolában.

„Sajnos [az iskola] nem tervezi, és nem irányítja ezt a folyamatot, gyakran nem is tudatos. Mindenesetre színteret ad a versengésre. Igyekszik a »jóra, értékesre« motiválni és ezzel megteremti a versenyhelyzetet. A szakórákon differenciált feladatok segítségével a jobb képességűeket versenyezteti.” (48 éves nő, általános iskola)

5 százalék szerint az iskola csak a tanulók egy kis csoportját tudja kellő mértékben felkészíteni, elsősorban azokat, akik a tanulmányi versenyeken keresztül megtapasztalhatják a versengést.

„Napjainkban egyre gyakrabban kerülünk versenyhelyzetbe. Az iskola csak a tanulók egy részét készíti fel a versengésre. Azokat, akik vagy tanulmányi munkájuk vagy sporteredményeik alapján az iskolai életen kívül ilyen helyzetbe kerülnek. A tanulók egyre nagyobb százalékát nem a versengés, hanem a közömbösség jellemzi.” (40 éves nő, általános iskola)

Hasonlóan alacsony arányban, 5 százalékban azt is említik, hogy az iskolai versengés maga is immorális (ügyeskedők érvényesülnek, kontraszelekció van stb.), így ott csak ezt a negatív, erkölcsstelen megközelítést tanulhatják meg a diákok.

„Megint csak a saját tapasztalatomat írom le. (Ez nem egyezik azzal a véleményemmel, amit az iskolának be kellene töltenie.) Az iskola inkább alkalmazkodásra, »behódolásra«, helyezkedés megtanítására készíti a tanulókat. Megtanítja: kevesebb tudással, de jó alkalmazkodással többet érhet el.” (43 éves nő, középiskola)

Összesen 2–2 százalék említette, hogy az iskolai felkészítés az életbeli versengésre azért elégtelen, mert a feladatok sokszor nem felelnek meg az életkori sajátosságoknak; illetve mert az iskola vagy a tanulóközösség kiveti a versengő, eredményes diákokat.

„Szerintem nem megfelelően készít fel az életben való versengésre. Vannak életkorok (pl. a kisiskoláskor), amikor túl magas a mérce, ezért sok kisgyerek szenved a stressztől, s vannak olyan szakaszok (kiskamaszkor), amikor többet is elbírnának a diákok, ha alsós korukban nem nézték volna versenylovaknak őket. A felkészítés annyi szerintem, hogy a gyerekek megtanulja (vagy sem) elviselni az állandó stresszt.” (39 éves nő, középiskola)

Csupán a tanárok elenyésző hányada (2 százalék) válaszolta azt, hogy az iskola bár szerepet játszik a felkészítésben, ez a szerep elsősorban negatív. Ezek alapján kijelenthetjük, hogy habár a tanárok nem egyhangúan elégedettek a versengés iskolai szocializációjának hatékonyságával, általában elismerik, hogy az iskolának fel kellene vállalnia ezt a létfontosságú szerepet.

Azok a tanárok, akik úgynevezett „attól függ” választ adtak arra a kérdésre, hogy felkészít-e az iskola az életbeli versengésre, különböző szempontokat említettek, amelyek ezt meghatározzák. Vannak, akik az iskolatípustól teszik ezt függővé:

„Az általános iskola nem tölt be jelentős szerepet, inkább később a gimnázium, a szakközép, a szakmunkásképző.” (28 éves nő, általános iskola)

Mások attól teszik ezt függővé, hogy mennyire alkalmaznak az adott iskolában versengetést azt oktatásban.

„Az iskola, a család után és mellett nagy szerepet tölt be (vagy kellene betöltenie) az életre való felkészítésben, így a versengésre való felkészítésben is. Ennek mértéke függ az iskola napi gyakorlatától, az ott folyó nevelő-oktatómunkában a versengés jelenlététől.” (44 éves nő, általános iskola)

„Iskolája válogatja. A miénk (nem csak a tagozat) nem igazán készít fel ilyesmire, pedig bizonyos mértékben nem ártana. A »versenyistállóknak« nem vagyok híve.” (45 éves nő)

Megint mások a gyerek személyiségének, a versengéshez fűződő viszonyának és az iskola versengési gyakorlatának az összhangját tekintik a sikeresség kritériumának.

„De vannak gyerekek, akik élvezik, élvezhetik az ilyen iskolákat [az erősen versenyzetetőket]. Én magam szívesen tanultam volna ilyen suliban.” (45 éves nő)

Az iskolai tantárgyak is különböznek abban, hogy mennyire kínálnak lehetőséget a versengés szocializációjára.

„A tanár személyétől és az általa tanított tantárgytól függ. (Pl.: történelem, matematika, állampolgári ismeretek) Általában az iskola ebben egyre kevesebb szerepet tölt be.” (63 éves nő, tizenkét osztályos iskola)

A versengés és a vállalkozás között észlelt kapcsolat

A második kutatási kérdésre adott válaszok egyértelműen megmutatták, hogy a pedagógusok döntő többsége (90 százalék) igen erős és komplex kapcsolatot feltételez a versengés és a vállalkozás jelenségei között. A válaszadók 15 százaléka utal arra, hogy a két fogalom szorosan kapcsolódik, elválaszthatatlan egymástól, számos tanár pedig egész egyszerűen egyenlőnek tekinti a vállalkozást a versengéssel (14 százalék).

„Szoros kapcsolat van köztük. A vállalkozás maga a versengés, idővel, eszközökkel, piaccal, konkurenciával, stb...” (48 éves nő, középiskola)

Jellemző módon a legtöbben (a válaszadók egyharmada) a vállalkozások közötti versenyre hivatkoznak. Emellett számos válaszadó szerint egyenesen a versengés, a fennálló versenystruktúra képezi a vállalkozás alapját (11 százalék).

„...Minden vállalkozónak általában van konkurens. Ez eleve versenyt feltételez.” (27 éves férfi, általános iskola)

Sokan említik, hogy a vállalkozás fennmaradáshoz (19 százalék), sikeréhez (17 százalék) elengedhetetlen a verseny. A tanárok egyértelműen kifejezik azt a versengő kontextust, amelyben egy vállalkozás létrejön, növekszik és esetenként tönkremegy. A versengés – főleg a fennmaradással kapcsolatban – többször kikerülhetetlen kényszerként reprezentálódik a válaszokban (6 százalék).

„A kettő összefügg. Egy vállalkozásnak folyamatosan versengenie kell a fennmaradásért, a munkáért, a vevőkörért.” (37 éves nő, általános iskola)

„A sikeres vállalkozás többnyire versengések során át válik sikeressé.” (41 éves nő, általános iskola)

Szintén sokan kifejezik (20 százalék), hogy a vállalkozáshoz szükséges egyfajta versengő attitűd, illetve kevesebben említik (4 százalék), hogy a vállalkozáshoz tudni kell versengeni. Ezek jellemzően már nem kontextuális, hanem a vállalkozó konkrét személyéhez kötődő elemek.

„...A versenyszellem nélkülözhetetlen a vállalkozónak. Bátran kell vállalni a megmérettetést, a harcot.” (42 éves nő, középiskola)

„A vállalkozások közül az marad talpon, aki jól tud versengeni. Tehát fontos lenne, hogy aki vállalkozik, az ismerje a »versengés tudományát.«” (48 éves nő, középiskola)

Mindezekből arra következtethetünk, hogy a két fogalom között erős, manifeszt kapcsolat van, mely viszont kevésbé tükröződik a vállalkozói kompetenciákat leíró definíciókban. A tanárok válaszai alapján a verseny és a versengés a vállalkozások eszenciális tényezőinek tekinthetők. A versengésnek nem csupán a szociális-gazdasági kontextus tekintetében tulajdonítanak szerepet a tanárok, hanem a vállalkozó személyes tulajdonosságai és kompetenciái tekintetében is.

Vállalkozásra nevelés

A kérdésre, hogy az iskola feladatának tartják-e a tanárok a felnőttkori vállalkozásra való felkészítést, a tanárok 94 százaléka nyilatkozott úgy, hogy az iskolának feladata a felkészítés, abban azonban nem volt egyetértés, hogy minden iskolatípusnak kellene-e ilyen irányú ismereteket biztosítani. Az is elmondható, hogy a vállalkozásra való felkészítés sikerességével kapcsolatos válaszok jóval szkeptikusabbak, mint a versengéssel kapcsolatosak. A tanárok mindössze 7 százaléka véli úgy, hogy az iskola valóban be is tölti eme funkcióját, 73 százalék úgy gondolja, hogy ezt a funkciót az iskola csupán mérsékeltén képes ellátni, a tanárok egyötöde szerint pedig az iskola egyáltalán nem fejleszti az üzleti élethez szükséges kompetenciákat.

Milyen funkciókat lát el az iskola a vállalkozásra nevelésben?

A válaszadók 31 százaléka utalt arra, hogy az iskola valamilyen funkciót vagy funkciókat ellát – bár változó eredményességgel – a felnőttkori vállalkozásra való felkészítés során. Ez lényegesen pesszimistább képet feltételez, mint a versengésre való felkészítés esetén. A betöltött funkciókat illetően az alábbi szerepköröket jelölték meg a válaszadók:

A tanárok 16 százaléka szerint az iskola elsősorban elméleti felkészítést biztosít a vállalkozással kapcsolatban. Fontos azonban, hogy az elméleti képzés jelentőségének elismerése mellett gyakran éppen a túl elméleti jellegű oktatást jelölik meg a legnagyobb problémaként is.

„Vannak próbálkozások már az általános iskolában is (vállalkozási ismeretek fakultatív program) erre. A középiskola is próbálkozik ilyen képzésekkel. Mégis azt hiszem, hogy a szülői házban dől el a vállalkozásra, az üzleti életre való hajlam. Az iskola annak elméleti háttérét adja, amellyel a tanulók vagy tudnak valamit kezdeni, vagy nem.” (49 éves nő, általános iskola)

További 9 százalék szerint az iskola különböző személyiségjellemzők és képességek (például önbizalom, tág látótér, kommunikációs kompetenciák, problémamegoldás fejlesztése, érdeklődés) erősítése révén járul hozzá a későbbi vállalkozóvá váláshoz.

„Az önálló tevékenykedtetéssel, minden újra való nyitottsággal, a választható plusz tárgyak, nyelvek tanulásával, versenyeken való részvételekkel próbáljuk felkészíteni a tanulókat.” (52 éves nő, általános iskola)

Jellegzetes, hogy mindössze a tanárok 5 százaléka véli úgy, hogy az iskola képes valós tapasztalatokat kínálni növendékei számára – főleg azok, akik szakirányú iskolában tanítanak.

„A miénk nagyon. Közgazdasági lévén élő vállalkozásaik vannak és működtetik. Az iskola erre nagyon figyel. Külföldi tanulmányutak is vannak. A Junior Achievement hálózatában is tevékenykednek. Gyakorlati iroda áll rendelkezésükre, ahol ötödévesek 1 napon »igazi«-t játszanak, öltönyben, kosztüm-ben fogadják »ügyfeleinket«, intézik a hivatali ügyeket.” (44 éves nő, közgazdasági középiskola)

A válaszadók 4 százaléka szerint az iskola a versengésen keresztül készít fel a későbbi vállalkozásra. Ez a megközelítés, bár viszonylag alacsony arányban jelenik meg, újabb lehetséges kapcsolódási pontot tükröz a versengés és a vállalkozás fogalmai között.

„Kicsinyített »mintapéldát« adhatunk a versengéssel, versenyeztetéssel. Az »aki mer az nyer« elvet a diákok is ismerik, van, aki él, van, aki visszaél vele. Valamelyest felkészít azzal, hogy aki nem vállalkozik (tanul), az nem profitál (nyer).” (39 éves nő, általános iskola)

Miért nem készít fel a magyar iskolarendszer a vállalkozásra?

Az eredmények alapján elmondható, hogy habár egyértelműen fontos szerepköröket tulajdonítanak a tanárok az iskolának a vállalkozásra való felkészítésben, a megkérdezett tanárok 93 százaléka alapvetően nem elégedett a hazai intézményi vállalkozásra neveléssel. A válaszadók ebben az esetben is többféleképpen magyarázták eme álláspontjukat:

A válaszadók 43 százaléka szerint a felkészítés minősége nagyban függ az adott iskola típusától. Így gyakori válasz volt, hogy a gazdasági szakközépiskolák megfelelő felkészítést nyújtanak, szemben az általános iskolákkal és gimnáziumokkal, melyeknek több válaszadó szerint ez nem is lenne feltétlenül feladatuk. Mások arra utaltak, hogy hathatós felkészítés valójában csak a felsőfokú oktatásban lehetséges. Ez az általánosnak mondható nézet – miszerint csak gazdasági szakon tanulókat lehet/kell felkészíteni – azt sugallja, hogy vállalkozói kompetenciákra és készségekre nem minden állampolgárnak, csak a diákok egy szűrt, gazdasági képzésben részt vevő rétegének van szüksége.

„Szerintem az általános iskola nem készít fel, a középiskolák közül pedig a szakiskolák inkább. Pl. külkereskedelmi, közgazdaságtan. [...] A gyerekek vállalkozásra nevelésére egy gimnázium nem képes.” (38 éves nő)

„Az én iskolám speciális e téren, mert gazdasági jellegű, és több diákvállalkozás is működik. Tehát azt gondolom, nálunk nem rossz az ilyen irányú felkészítés, de máshol ez nem működik az elvárható mértékben.” (48 éves nő, középiskola)

A tanárok további 24 százaléka itt is az élet és az iskola különbözőségére vezette vissza az elégtelen felkészítést, ami alátámasztja, hogy az élet és az iskola szembeállítása központi eleme a pedagógusok reprezentációjának a felkészítéssel kapcsolatban. Ebben az esetben azonban nagyobb hangsúlyt a túlságosan elméleti jellegű oktatás kapott (16 százalék) az élet és az iskola szembeállítása során.

„Az általában ismert iskolák csak kis mértékben készítenek fel vállalkozói és üzleti tevékenységre. Ha ezekről szó esik, akkor is inkább az elméleti háttérrel. Kevés a konkrét gyakorlati próba, kísérleti szituáció. Kevés olyan ember dolgozik még az oktatásban, aki gyakorló vállalkozó, üzletember és életszerűen veti fel a problémákat, a gyakorlat szempontjából közelíti meg, mutatja be a diákoknak.” (48 éves nő, középiskola)

„Szakadék tátong az oktatott elméleti anyag és a megvalósítás társadalmi gyakorlata között.” (50 éves férfi, általános iskola)

Az iskola és a való élet szembeállítását tükröző válaszoknak csupán periférikusabb részét képezték ebben az esetben a vállalkozásokhoz szükséges személyes kompetenciák hiányos fejlesztésével (5 százalék), a túlvívó iskolai környezettel (2 százalék), illetve a külvilág immoralitásával (1 százalék) kapcsolatos vélemények.

„...Nem készít fel. Ahol az önálló gondolatok, a kreativitás, a vita, a más utak keresése, a humor, a vita... »tiltott« – ott nem lehet jó a felkészítés az üzleti életre. (Uniformizált alkalmazásokat esetleg.)” (37 éves nő, általános iskola)

A tanárok a fentiekben túl többek között azzal indokolták a vállalkozásra nevelés hiányosságait, hogy (1) elavult és túl merev az oktatási rendszer, idejétmúltak az alkalmazott tantervek (9 százalék); (2) az iskolán kívüli tényezőknek (például a családi vállalkozásnak) sokkal meghatározóbb szerepe van a felkészítésben (6 százalék); (3) az oktatók vállalkozói kompetenciái sem megfelelőek, hiszen általában ők maguk sosem voltak vállalkozók (5 százalék); valamint (4) a felkészítés csak túl szűk területen, meghatározott tantárgyakon keresztül zajlik (4 százalék).

„...A tananyag, a tankönyvek, a tanulást segítő eszközök korszerűtlenek, idejétmúltak, unalmasak. Ma már nem az információt (évszámok, képletek, adatok, stb.), hanem az információhoz jutás lehetőségét, annak értelmezését kellene tanítani.” (26 éves nő, középiskola)

„...A gyerekek ezeket az ismereteiket sokkal inkább a családból viszik/hozzák magukkal. Az iskolában ami elsajátítható, az az elméleti ismeretek egy része.” (31 éves nő, általános iskola)

„Véleményem szerint kevés a rátermett nagy tudású szakértő, aki kellőképpen át tudja adni a tapasztalatot. Természetesen az iskolai élet területén. Hiányzik a gyakorlatias életre nevelő oktatás [...] Egy óriási szemléletmód-váltásra lenne szükség a pedagógus társadalomban.” (46 éves nő, általános iskola)

„Az általános iskola legfeljebb a számítástechnika területén, vagy a matematika a gazdasági számítások kiterületével. Esetleg a kerettantervvel bekerülő matematikai statisztika segítségével. Máshol nem.” (42 éves nő, általános iskola)

Fontos megemlíteni, hogy az általános elégedetlenség mellett a tanárok 8 százaléka javuló tendenciára utalt válaszában az intézményi szocializáció minőségével kapcsolatosan, ami talán a pozitív irányú változások előjele lehet.

A vállalkozók mint állampolgárok, vállalkozók és a közérdek

A vállalkozók állampolgári magatartásával kapcsolatban a vizsgálatban részt vevő pedagógusoknak erősen negatív nézetei voltak. A résztvevők elsősorban többsége (90 százalék) úgy vélekedett, hogy a vállalkozók egyáltalán nem veszik figyelembe a közérdeket, vagy csupán egy nagyon korlátozott mértékben.

„Erről nagyon negatív véleményem van. A mai vállalkozók – tisztelet a kivételnek szerintem 1–2 százalék – kizárólag önmagával törődik. Nem, vagy csak nagyon keveset törődik a dolgozóival, környezetével. Ha törődik, akkor szinte kizárólag azért, mert önmaga számára jelent előnyt... természetesnek tartom azt, hogy valaki azért dolgozik, hogy neki jobb legyen. De nem mindenáron és mindenkiáron... Ebből azonnal következik kicsiny hazánk összes gondja-baja: a korrupció, a meg nem értés, másokkal való foglalkozás, vádaskodás, privatizáció összes nyúge, és még sorolhatnám szinte napestig azt a sok negatívumot, amit sikerült e rövid idő alatt felhalmozni. Röviden válaszolva: a vállalkozókat – külföldi, belföldi – a közvetlen érdekeiken túlmenően a közérdek nem érdekli. Sajnos azt látom, hogy ez a tendencia nemhogy csökkenne, hanem inkább erősödik.” (férfi, 48 éves, középiskola)

Többen erkölcstelennek tartják a vállalkozókat (13 százalék), adócsalóknak (7 százalék), olyan személyeknek, akik csak rövidtávú perspektívával rendelkeznek (6 szá-

zalék), és akiket semmi más nem érdekel, csak az azonnali és gyors meggazdagodás (4 százalék).

„Kevés kivételtől eltekintve [...] ugyanazt tapasztalják, amit a politikai életben is. A hatalmon lévő, a jól menő vállalkozó mindenben átgázolva verseng és mindenáron (!) győzni akar. Ez az ár gyakran becsületlen. Az említett kevés kivétel etikus versengése sokak érdekét szolgálja. Jobb minőség, gyorsabb munkavégzés, garancia, biztonság az eredménye. Ezek a vállalkozók saját elsődleges érdekeiben túl másokért is képesek tenni. Általánosan nem ez a jellemző.” (33 éves nő, általános iskola)

„Messze nagy ívben nem érdekli őket. Nem azért alakultak meg, hogy közcélú munkát végezzenek. Inkább a közérdek lejátszása a menő: pl. az adócsalás, megvesztegetés. Ez még ma is általánosan elterjedt nálunk.” (48 éves férfi, középiskola)

„A legtöbb vállalkozó egyáltalán nincs tekintettel a közérdekre. Csak a mielőbbi meggazdagodásra törekszenek, bármi áron. Ez nem verseny, hanem szabad rablás! A közérdekek anyagi, erkölcsi és globális (pl. ökológiai) értelemben is vesznek. Rövidtávon gondolkoznak.” (40 éves nő, középiskola)

Az is többször előfordul, hogy a vállalkozók leírása során a válaszadók nyereségorientációval (3 százalék), felvágással és hivalkodással asszociálták a fogalmat.

Sokatmondó tény, hogy csupán két tanár említette a teljes mintából, hogy a vállalkozások eredendően a közérdeken alapulnak (például a köz igényeinek kielégítése a céljuk).

Megvitatás

A több, mint húsz éve történt társadalmi és gazdasági paradigmaváltás számos problémát vetett fel és számos feladatot jelölt ki többek között a versengés és a vállalkozás szocializációjával kapcsolatban. A magyar pedagógusoknak váratlanul és nagyon hirtelen kellett szembenézniük azzal a megterhelő kihívással, amit egész nevelési attitűdjük gyors és gyökeres megváltoztatása jelentett. Ezzel egy időben jelentkezett a társadalom jelentős részét érintő kiábrándultság. A tanárok azon társadalmi csoportok közé sorolódtak, akik a gazdasági változásokat követő rohamos társadalmi átrendeződés veszteseinek tekinthetők (Polónyi és Timár, 2006). Nem csupán a tanári pálya relatív anyagi, de erkölcsi megbecsülése is drasztikusan csökkent az utóbbi két évtizedben. Fülöp és Berkics (2002) szerint a növekvő társadalmi különbségek csak akkor elfogadhatóak az egyén számára, ha azok meritokratikus verseny eredményeként jönnek létre. Ahogy azonban a jelen eredményekből is kitűnik, a tanárok a Magyarországon zajló versengést – és ebben a konkrét kérdésfeltevésben a vállalkozásokra jellemző versengést – elsősorban immorálisnak látják. A vállalkozói létforma meglehetősen negatívan reprezentálódik számukra; destruktivitás, profitorientáció és rövidtávú perspektíva asszociálódik a fogalomhoz. Ezen eredmények összhangban vannak a korábbi üzletemberekkel és vállalkozókkal kapcsolatos hazai kutatási eredményekkel. Vári-Szilágyi és Solymosi (1999) prototípuskutatásukban azt találták, hogy a megkérdezett egyetemisták és idősebb szakemberek a magyar vállalkozók sikerét elsősorban olyan külső attribúciókkal magyarázták, mint a szerencse és a kapcsolatok. Hunyady (2001, 2002) üzletemberekkel és nagyvállalkozókkal kapcsolatos sztereotípiakutatásai során szintén ismétlődően azt találta, hogy őket a megkérdezettek kevésbé tartják becsületesnek. A 2001-es vizsgálat során megdöbbentő módon a nagyvállalkozókat még a hajléktalanoknál is kevésbé becsületesnek ítélték a megkérdezettek (Hunyady, 2001).

Saját eredményeink szerint emellett nagyon erős ellentét feszül a vállalkozás és a közérdek fogalmai között is. A tanárok nem érzékelik a vállalkozókat a közért is felelősséggel dolgozó állampolgárokként. Ez valószínűleg részben abból is táplálkozik, hogy a pedagógusok el sem tudják képzelni, hogy valaki vállalkozóként egy erősen versengő gazdasági kontextusban képes legyen az együttműködésre, vagy arra, hogy háttérbe szo-

rítsa a cselekedeteit feltételezhetően uraló önérdeket. A szociális vállalkozás lehetősége fel sem merül számukra, pedig a civil szervezetek egyre jelentősebb szerepének köszönhetően ez a jövő egyik sokat ígérő irányzata lehet (Petheő, 2009). Mindez gyökeresen elüt a már említett 2004-es vizsgálatban az angol tanároknál talált mintázattal, akik a vállalkozókat felelősségteljes, meritokratikus, a közösségért is tenni akaró személyeknek látják (Fülöp és mtsai, 2004).

Az iskola és az élet szembeállítása szintén igen erőteljesen rajzolódik ki az eredményekből. Ez részben megismétli, részben árnyalja a korábbi vizsgálatok (Fülöp, 2001; Fülöp és mtsai, 2004) során nyert ismereteinket. A tanárok számára a külvilágban zajló intenzív versengés idegennek hat, azt immorálisnak és túlságosan durvának látják. Olyasminek, amire ők maguk nincsenek felkészülve, amivel együtt kell élniük, de amelyre nem feltétlenül szeretnék felkészíteni a tanulókat. Az iskola világa ezzel szemben nyugodt és inkább meritokratikus. Ez a kontrasztállítás a „két világ” között azonban felveti azt a nagyon fontos és egyben elgondolkodtató kérdést, hogy vajon mennyiben képesek, illetve mennyire motiváltak a pedagógusok, hogy negatív ítéleteik ellenére konstruktív módon felkészítsék a diákokat a későbbi versengő helyzetekre.

A felsorolt tényezők együttesen – a hirtelen turbulens változások és ehhez kapcsolódóan a pedagógusképzés hiányosságai, a vállalkozással és versengéssel kapcsolatos ambivalencia és torzított érzékelés, az immorális versengés túlhangsúlyozása – komoly gátat jelenthetnek a hatékony nevelés és oktatás napi gyakorlatában. Eredményeink alapján úgy tűnik, hogy a magyar pedagógusok nem látják tisztán szerepüket az olyan vállalkozók nevelésében, akik egyben jó állampolgárok is, és akik saját sikerességük mellett felelősséget vállalhatnának a tágabb közösségért is.

Robosztus az az eredmény is, mely szerint a magyar oktatási rendszer csupán igen mérsékeltlen képes felkészíteni a későbbi vállalkozásra, annak ellenére, hogy ez a *Nemzeti Alapanterv* egyik explicit célkitűzése és a megkérdezett tanárok többsége is fontos funkciókat tulajdonít az iskolának a vállalkozásra nevelés területén. A válaszadók igen nagy része szerint az ilyen irányú felkészítés sikeressége elsősorban az iskolatípus függvénye. Ezen vélemények egy olyan rejtett (bizonyos esetekben pedig nyílt) megközelítést tükröznek, mely szerint vállalkozói ismeretekre, kompetenciákra csak a tanulók szűrt rétegének van szüksége. Napjaink innovációra épülő, gyakran határokon átnyúló, hálózatos felépítésű gazdasági szervezeteiben azonban a munkavállalókkal szemben támasztott általános elvárás, hogy rendelkezzenek eme vállalkozói kompetenciakészlettel (Bamford, 2000). Emiatt úgy véljük, hogy a magyar pedagógusok és kifejezetten az oktatási rendszer bizonyos szempontból merev hozzáállásának komoly gazdasági következményei lehetnek a jövőre nézve.

Teoretikusan a versengés és a vállalkozás fogalmai között sokrétű kapcsolatot feltételezhetünk: a vállalkozások versengő struktúrában jönnek létre; a konstruktív versengés képessége szükséges lehet ahhoz, hogy valaki sikeres és felelősségteljes vállalkozóvá válhasson; de utalhatunk Falck és Woessmann (2010) fentiekben már említett eredményeire, miszerint az iskolai versengés növeli a vállalkozás alapításával kapcsolatos szándékot. Ezzel szemben a vállalkozói kompetenciákkal kapcsolatos definíciók nagy része „nem vesz tudomást” a versengésről. Vizsgálatunk eredményeiből ugyanakkor nyilvánvaló, hogy a tanárok maguk komplex és erőteljes kapcsolatot feltételeznek a két fogalom között. Ez a tudás a tervszerű fejlesztés egyik bázisává válhat. Gibb (2005) szerint a vállalkozásra nevelés nem lehet hagyományos abban az értelemben, hogy mindenképpen a diákok aktív részvételét igényli a tanulási folyamatban. Az interaktív, rugalmas tanulási környezetet szerinte a tanárok kooperatív tanulási technikák alkalmazásával, probléma-fókuszú oktatással, csoportos és projektmunkákkal segíthetik elő, de fontos szerepet tulajdonít a drámapedagógiai módszereknek és a tapasztalati tanulásnak is már az alapfokú oktatás szintjén (idézi Ikävalko, Ruskovaara és Seikkula-Leino, 2009). A fentebb

vázolt eredmények alapján mindezeket kiegészíthetjük az iskolai versengés tervszerű és tudatos alkalmazásával, melyet igen méltánytalanul hanyagol a szakirodalom.

Véleményünk szerint a gazdasági és vállalkozói nevelés alapjait már az alapfokú oktatás első éveiben érdemes lenne elkezdni. A gyerekek már ekkor megismerkedhetnek az alapvető gazdasági jelenségekkel, megérthetnék a vállalkozói szerep lényeges közösségi és állampolgári oldalát. Emellett világos célkitűzésekre és a konkrét megvalósítással kapcsolatos iránymutatások tantervbe illesztésére lenne szükség a hatékonyság növelése érdekében. Csatlakozunk Szabóhoz (2010), aki szerint tudatosítani kell azt, hogy az alapvető vállalkozói ismeretek elsajátítása az egész társadalom és a tanulók mint jövőendő állampolgárok számára egyaránt előnyös.

Jegyzet

(1) A tanulmány megírásakor az első szerző az OTKA (K 77691) és az Európai Unió és Európai Szociális Alap társfinanszírozású TÁMOP 4.2.1/B-09/1/KMR-2010-0003) támogatásában részesült.

(2) Szekeres S., személyes közlés, 2011. 09. 20.

(3) 2012. 01. 09-i megtekintés, <http://www.kvk.i-dia.org>

(4) 2012. 01. 09-i megtekintés, <http://www.penziranytu.mnb.hu>

Irodalom

Bamford, S. (2000): Entrepreneurship education: should it be taught? Can it be taught? In: Ross, A. (szerk): *Developing Identities in Europe: Citizenship education and higher education*. CiCe, London. 351–356.

Balázs Éva (2004): A tanulás szervezése és az új kompetenciák. In: Kósa Barbara, Monostori Anikó és Simon Mária (szerk.): *Nyitott iskola – tanuló társadalom. Az Országos Közoktatási Intézet konferenciája, 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 2011. 12. 04-i megtekintés. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=nyitott-03-Balazs-tanulas>

Borasi, R. és Finnigan, K. (2010): Entrepreneurial Attitudes and Behaviors That Can Help Prepare Successful Change-Agents in Education. *The New Educator*, 6. sz. 1–29.

Crawford, K. és Foster, R. (2001): Education for Citizenship in Romania and the UK: A comparison. *Children's Social and Economic Education*, 4. 3. sz. 170–183.

Cromie, S. (2000): Assessing entrepreneurial inclinations: some approaches and empirical Evidence. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9. 1. sz. 7–30.

Darázs Dóra, Szomor Tamás, Szűcsné Szabó Katalin és Varga Zoltán (2004): Gazdasági ismeretek oktatása a fővárosi iskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. 2. sz. 14–27.

Demokratikus Ifjúságért Alapítvány (2011): *A vállalkozói készségek fejlesztése középiskolákban II. ütem*. 2012. 01. 09-i megtekintés, www.kvk.i-dia.org/p/programrol.html

Economic Statistics Database (2011): *Hungary Total Government Gross Debt (% of GDP) Statistics*. 2011. 08. 01-i megtekintés, http://www.economywatch.com/economic-statistics/Hungary/General_Government_Gross_Debt_Percentage_GDP/

ENSZ (2009): *EMPRETEC modell*. 2011. 10. 19-i megtekintés, http://www.unctad.org/en/docs/diaeed20093_en.pdf

Európai Bizottság (2005): *Best Procedure Project: „Mini-Companies In Secondary Education”*. Final Report of the Expert Group. 2011. 01. 03-i megtekintés. http://ec.europa.eu/enterprise/newsroom/cf/getdocument.cfm?doc_id=3560

Európai Bizottság (2010a): *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. 2011. 09. 06-i megtekintés, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0011:FIN:EN:PDF>

Európai Bizottság (2010b): *Europe 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. 2011. 07. 03-i megtekintés, http://europa.eu/press_room/pdf/complet_en_barroso__007_-_europe_2020__en_version.pdf

Európai Bizottság (2010c): *Competitiveness and Innovation Framework Programme, Entrepreneurship and Innovation Programme (EIP)*. 2011. 07. 03-i megtekintés, http://ec.europa.eu/cip/eip/promotion-entrepreneurship/index_en.htm

Európai Parlament és az Európai Unió Tanácsa (2006): Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanulás-hoz szükséges kulcskompetenciákról. 2006/962/EK. *Az Európai Unió L394. számú Hivatalos Lapja*, 10–18.

Eurostat és Európai Bizottság (2011, augusztus): *Youth unemployment rate*. 2011. 09. 07-i megtekintés, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_

- explained/images/9/9e/Table_youth_unemployment_MS.png
- Falck, O. és Woessmann, L. (2010): *School Competition and Students' Entrepreneurial Intentions: International Evidence Using Historical Catholic Roots of Private Schooling. Program on Education Policy and Governance Working Papers Series*. 2011. 12. 10-i megtekintés, http://www.hks.harvard.edu/pepg/PDF/Papers/PEPG10-01_Falck-Woessmann.pdf
- Faragó Klára és Radnóti István (2010): Személyiségvonások befolyása a vállalkozói kockázatvállalásra. *Pszichológia*, **30**. 2. sz. 111–141.
- Flanagan, C. A., Campbell, B., Botcheva, L., Bowes, J., Csapo, B., Macek, P. és Sheblanova, E. (2003): Social Class and Adolescents' Beliefs about Justice in Different Social Orders. *Journal of Social Issues*, **59**. 4. sz. 711–732.
- Fülöp Márta (2001): Teachers' perception of the role of competition in their respective countries: Hungary, Japan and USA. *Children's Social and Economic Understanding*, **4**. 3. sz. 142–159.
- Fülöp Márta és Berkics Mihály (2002): Economic education and attitudes towards enterprise, business and competition among adolescents in Hungary. In: Hutchings, M., Fülöp, M. és Van den Dries, A. (szerk.): *Young People's Understanding of Economic Issues in Europe*. Trentham Books, Stoke-on-Trent. 129–153.
- Fülöp, M., Davies, I., Berkics, M., Hutchings, M. és Ross, A. (2004): Entrepreneurs and/or citizens. A comparison of English and Hungarian teachers' views on enterprise and the good entrepreneur in a competitive world. *Applied Psychology in Hungary*, **5–6**. sz. 23–46.
- Fülöp, M. (2008): Verseny a társadalomban – verseny az iskolában. In: Benedek András és Hungler Diána (szerk.): *VII. Nevelésügyi Kongresszus. Az oktatás közügy*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest. 51–74.
- Gartner, W. B. (1988): „Who is the entrepreneur?” Is the wrong question. *American Journal of Small Business*, **12**. sz. 11–32.
- Gera Andrea (2008): *A pénzügyi ismeretek oktatása az alap- és középsztintű képzésben*. Budapesti Értéktársaság, Budapest.
- GKI Gazdasági Kutató Zrt. (2011): *A GKI Gazdaságkutató Zrt. előrejelzése 2011-re*. 2011. 09. 07-i megtekintés, http://www.gki.hu/sites/default/files/users/Szenczy%20D%C3%A1niel/sajtoanyag_honlapra_1106.pdf
- Hall, C. (2001): *The Responsible Entrepreneur*. Career Press, New Jersey.
- Hisrich, R. D., Peters, M. P. és Shepherd, D. A. (2010): *Entrepreneurship*. 8th Edition. Online Learning Centre. 2011. 10. 19-i megtekintés, http://higher.ed.mcgraw-hill.com/sites/0073530328/student_view0/chapter1/
- Hunyady György (2001): A sztereotípiakutatás funkcionális megközelítése. In: Hunyady György és Nguyen Luu Lan Angh (szerk.): *Sztereotípiakutatás. Hagyományok és irányok*. Eötvös Kiadó, Budapest. 484–492.
- Hüvös Ágnes (2009): Vállalkozóvá válás. Hol a helye a felnőttképzésben? *Felnőttképzés*, **3**. sz. 23–30.
- Központi Statisztikai Hivatal (2011, június): *Munkanélküliségi ráta korcsoportok szerint, nemeként*. 2011. 09. 07-i megtekintés, http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_qlf017b.html?39
- Ikävalko, M., Ruskovaara, E. és Seikkula-Leino, L. (2009): Rediscovering teacher's role in entrepreneurship education. *Entrepreneurship Conference, European Foundation for Management Development, Barcelona*. 2009. 26th-27th February. 2010. 07. 10-i megtekintés, http://developmentcentre.lut.fi/files/muut/EFMD_rediscovering.pdf
- Johannisson, B., Landström, H. és Rosenberg, J. (1998): University training for entrepreneurship – An action frame of reference. *European Journal of Engineering Education*, **23**. 4. sz. 477–496.
- Klein, P. G. és Bullock, J. B. (2006): Can entrepreneurship be taught? *Journal of Agricultural and Applied Economics*, **38**. 2. sz. 429–439.
- Lumpkin, G. T. és Dess, G. G. (1996): Clarifying the Entrepreneurial Orientation Construct and Linking It to Performance. *The Academy of Management Review*, **21**. 1. sz. 135–172.
- Magyar Nemzeti Bank (é. n.): *A jegybank a pénzügyi oktatás támogatásáért*. 2012. 01. 09-i megtekintés, http://www.penziranytu.mnb.hu/Latogatokozpont/Felso_menu/Aktualitasok/Tanaroknak-ajanljuk/A-jegybank-a-penzugyi-oktatas-tamogatasart
- Mihály Ildikó (2001): Vállalkozási ismeretek oktatása Európában. *Új Pedagógia Szemle*, **51**. 12. sz. 81–89.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nemzeti Erőforrás Minisztérium (2007): *A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003 (XII. 17.) Kormányrendelet (a 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelettel módosított, egységes szerkezetbe foglalt szöveg)*. 2011. 07. 15-i megtekintés, Nemzeti Erőforrás Minisztérium, http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf
- OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: first results from talis. Teaching And Learning International Survey*. 2011. 07. 15-i megtekintés, <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- Oosterbeek, H., van Praag, M.C. és IJsselstein, A. (2007): *The Impact of Entrepreneurship Education on*

Entrepreneurship Competencies and Intentions: An evaluation of the Junior Achievement Student Mini-Company Program. Tinbergen Institute Discussion Paper. Faculty of Economics & Business, University of Amsterdam és a Tinbergen Institute, Amsterdam.

Petheő Attila István (2009): *A vállalati társadalmi felelősségen túl: A szociális vállalkozás.* PhD disszertáció. Kézirat. Corvinus Egyetem, Budapest. 2012. február 10-i megtekintés, Vállalkozástan Információs és Oktató Portál, http://www.vallalkozastan.hu/data/pagecontent/0/dokumentumok/petheo_a_szocialis_vallalkozas_phd_ertekezes.pdf

Polónyi István és Timár János (2006): A pedagógus probléma. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. 4. sz. 15–31.

Rizza, C. és Varum, C.A. (2011): Directions in entrepreneurship education in Europe. *XX Jornadas Economía de la Educación*, Malaga. 2011. 30th June–1st July. 2011. 07. 10-i megtekintés, <http://www.pagina-aede.org/malaga2011/rizza.pdf>

Shane, S. és Venkataraman, S. (2000): The Promise of Entrepreneurship as a Field of Research. *Academy of Management Review*, 25. 1. sz. 217–226.

Smart, S., Fülöp, M. és Pergar Kuscer, M. (2006): Teachers' discourse of competition. In: A. Ross, Fülöp M. és M. Pergar Kuscer (szerk.): *Teachers' and Pupils' Constructions of Competition and Cooperation. A three-country study of Slovenia, Hungary and England.* Faculty of Education, Ljubljana. 125–158.

Smith, B. R., Kickul, J. és Coley, L. (2010): Using simulation to develop empathy and motivate agency: an innovative pedagogical approach for social

entrepreneurship education. In: Fayolle, A. (szerk.): *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*. III. Edward Elgar Publishing Ltd., Cелtenham, UK. 13–24.

Stephens, W. (2003): *Morality and Citizenship: England Compared with Underdeveloped Countries.* Infinity Publishing, Haverford.

Steyaert, Ch. (2004): The prosaic of entrepreneurship. In: Hojrh, D. és Steyaert, Ch. (szerk.): *Narrative and Discursive Approaches in Entrepreneurship: a second movements in entrepreneurship book.* Edward Elgar Publishing Ltd., Northampton. 8–21.

Szabó Antal (2010): *Ifjú vállalkozásfejlesztési politikák, azok fő elemei és gyakorlatai az európai unió országában és hazánkban.* 2011. 07. 20-i megtekintés, Vállalkozástan Információs és Oktató Portál, http://www.vallalkozastan.hu/data/pagecontent/0/ERENET/ifju_vallalkozaspolitika_szabo.pdf

Szomor Tamás (2005): A hallgatók vállalkozói kompetenciáinak felmérése az Általános Vállalkozási Főiskolán. *Tudományos Közlemények*, 12. sz. 195–198.

Váriné Szilágyi Ibolya és Solymosi Zsuzsa (1999): *A siker lélektana.* Hatodik Síp Alapítvány – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Volkman, Ch., Wilson, K. E., Vyakarnam, Sh. és Sepulveda, A. (2009): *Educating the Next Wave of Entrepreneurs. Unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21st Century. A Report of the Global Education Initiative.* World Economic Forum, Genf.