

Beköszöntő – Tematikus számunk elé

2018. évi harmadik számunk az *Opus et Educatio* eredeti küldetése alapján egy klasszikus tematikus összeállítás. Elsődlegesen a szakképzéssel foglalkozik és a tematika kapcsolódik ahhoz a konferenciához, amely „25 éves szakképzési törvény – korszakos változások – új irányok” címmel a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen került megszervezésre 2018. május 22-én. A sikeres, nagy érdeklődést kiváltó konferencia is visszaigazolta, hogy sokakat foglalkoztat a szakképzés komplex témája, a munkaerőpiac klasszikus szereplőin és az oktatási rendszerben szerepet vállaló pedagógusokon túl, számos diszciplína képviseltette magát. Az elhangzott előadások és hozzászólások alapján érzékelhető volt, hogy igény és várakozás fogalmazódik meg a szakképzés jelentősebb átalakulása iránt. E progresszív szakmai konszenzus is késztetett arra minket, hogy a konferencia előadói számára a szóbeli prezentációkon túlmutató írásbeli megjelenést biztosítsunk egy tematikus szám keretében.

Az első hazai önálló szakképzési törvény a rendszerváltozás első éveiben született, korszakos hatása a mából visszatekintve is vitathatatlan. Az elmúlt évtizedek fejlődése kétségtelen, ugyanakkor a magyar szakképzés jelenleg különösen súlyos gondokkal terhelt. A jelentős változások ellenére nagy kérdés, hogy a jövőt illetően milyen irányokban indul el a szakképzési rendszer fejlesztése. Eredeti szándékunk szerint az *Opusban* a konferencia plenáris előadásait, valamint jelentősebb tanulmányokban megfogalmazott előadásait panelelőadásokat kívántuk közzé tenni. Ez év tavaszán a választásokot követően átalakult a szakképzés irányítása új minisztérium alakult, s bár a konferencia előadói pozíciói, szerepvállalása nem változott, eredeti szándékunk csak korlátozottan valósult meg. Jelen számban a plenáris ülésen elhangzott előadások közül a Magyar Gyáriparosok Országos Szövetségének alelnökének, *Gamblini Gábornak* a konferencia prezentációjához kapcsolódó összefoglaló, valamint a konferencia alap gondolatához kötődő szakmai elemzésem kapott helyett.

Valójában a konferencia és a kétségtelenül összetett tematika együttes érzékeltetésére a négy panelben elhangzottak a leginkább alkalmasak. Külön is szeretnénk köszönetet mondani a panel-összefoglalókat elkészítő kollégáknak, akik együtt teljes képet alkottak a konferencia egészéről, s a több tucat szakmai szereplő munkájának folyamatát is érzékeltető összefoglalót készítettek.

A plenáris előadások részlegessége ellenére gazdag a tanulmányok sorozata: *Palotás József* a szakképzési iskolaszervezet legutóbbi negyedszázadának fejlődését elemzi, a középfokú szakképzés kívánatos fejlesztési irányairól *Szenes György* ír kritikust, de konstruktív javaslatokat megfogalmazó cikket. *Derényi András* a szakképzés jövőjéről és fejlesztésének lehetőségéről a kvalifikációs keretrendszerek változásának szemszögéből írt tanulmánya összeköti a múltat és jövőt, melyhez a perspektívák mérlegelésére vállalkozva *Varga Zoltán Balázs* a szakképzés vonzerejének növeléséről értekező tanulmánya jól kapcsolódik. A tágabb, koncepcionális szinten az összefüggések elemzésével foglalkozik a témával *Borbély Pecze Bors* és *Juhász Ágnes* „Szakképzés és életpálya” című tanulmánya. E blokkot *Juhász Béla* az innovatív mentor tanári szerepeket írt tanulmánya zárja, érzékeltetve a pedagógusok meghatározó szerepét a fejlesztésekben.

Munkaügyi Szemle rovatunkban *Bögel György* egy új, s egyre többeket foglalkoztató témáról, a mesterséges intelligencia humánpolitikai munkában játszott szerepéről írt tanulmánya olvasható. Feltételezhetően az új jelenségek és felfogások is hatással vannak a vezetői kompetenciák átalakulására, melyről *Sándor Tímea* „A szakmai kompetenciafejlesztés hatása a vezetői kompetencia fejlődésére” címmel megírt tanulmánya szól. Kényes témával, de rendkívül igényes módon foglalkozik *Juhászné Tímea* tanulmánya, melynek kérdésként megfogalmazott címe is sokat sejtető:

„Miképpen érintettek, és hogyan reagálnak a nők és férfiak a munkahelyi lelki terrorra?” S a kérdés készíti a szerkesztőt a továbbgondolkodásra, lapunk online és nyitott felülete alkalmat ad arra, hogy kommentekkel, további kérdésekkel egy-egy adott esetben kényes témában a szakmai nyilvánosság szélesebb körét is megszólítsuk. Erre azért is utalok, mert elektronikus felületünk ehhez a kommunikációs lehetőséget megteremti. Ha Önöket, olvasókat az *Opus* által biztosított véleménynyilvánítás lehetősége érdekli, úgy éljenek ezzel. Pozitív példákkal az elmúlt évfolyamban számos esetben már találkoztunk, s volt már olyan cikkünk is, mely több tucatnyi szakmai (ez lényeges!) reflexiót, kommentet kapott, s ez nem csupán a szerkesztők számára volt tanulságos, hanem a szerzőnek is biztató visszajelzést jelentet.

Jelenlegi tematikus számunk, melynek szerkesztése a téma, a konferenciához való kapcsolódás miatt érthetően elhúzódott, terjedelmében is jelentős. Recenziót mindezek ellenére tartalmaz, lapunk meghatározó jellegét szemlélítve – a képzésből a munka világába történő átmenet fontosságát érzékeltetve – *Kópházi Andrea* „Több mint tankönyv – A munka világa” könyvismertetésével zárul.

Budapest, 2018. október

Benedek András

főszerkesztő

GABLINI Gábor

A XXI. század szakképzése, mint a magyar gazdaság egyik kitörési pontja

A Munkaadók és Gyáriparosok Országos Szövetsége (MGYOSZ) a szakképzés fejlesztését kiemelt prioritásnak tartja, véleménye szerint annak fejlesztése és ezáltal a munkaerőpiaci helyzet javítása közép- és hosszú távon hozzájárul a gazdaság nemzetközi versenyképességének javításához és a bérek felzárkóztatásához.

Napjainkban a tartós munkaerőhiány okoz nagyon komoly problémát, gátolja a gazdaság fejlődését. Mindez csak átfogó intézkedésekkel mérsékelhető, melynek fontos része a munkavállaló barát adó- és jövedelempolitika, a kiszámítható jogi környezet, a minőségi oktatás, és a szakképzés.

Jelenleg többszáz ezer betöltetlen, illetve a munkaerőhiány miatt eleve meg sem valósuló álláshely lehet Magyarországon, melyek nagyságrendileg egyharmada szakmunkás állás. A szakmunka sok esetben már nem fizikai munkát jelent, speciális képzettséggel rendelkező szakembereket igényel. A szakmunkák feladatkörei jelentősen megváltoztak az elmúlt években, ezért át kell alakítani a gondolkodást a szakképzésről.

Az MGYOSZ véleménye a munkaerőpiaci helyzet kihívásairól, a szakképzésről

Újabb és újabb területeket ér el a munkaerőhiány Magyarországon. Míg pár évvel ezelőtt jól körülhatárolható volt, hogy mely területek érintettek, ma már általánosabb a probléma, nem csak az orvosok, vagy például a programozók esetében van kihívás: a piacképes tudással rendelkező szakmunkásokból is több tízezer hiányzik ma már Magyarországon

Napjainkban már a tartós munkaerőhiány okoz nagyon komoly problémát, erősen gátolva gazdaság fejlődését. Az 5% körüli munkanélküliségi adatunk kifejezetten jónak számít az EU tagországok között, ugyanakkor a munkaerőhiány tekintetében azon országok körébe tartozunk, ahol komoly problémák vannak. A munkaerőhiányt csak átfogó intézkedésekkel tudjuk mérsékelni, nincs azonnali, és minden létező problémát gyorsan kezelő megoldás.

A Szövetség egy komplex javaslatcsomagot készített a munkaerőpiacról, melynek egyik fontos eleme épp a szakképzési rendszerünk javításának lehetséges lépesei voltak. Az ágazatokra is kiterjedő problématerkép felállítását követően az MGYOSZ elnöksége úgy döntött, hogy egy országos, minden megyére kiterjedő eseménysorozatot szervez 2017 őszén, hogy meghallgassa és összegezze a jelenlegi szakképzési rendszer problémáit és az érintettek (munkaadók, munkavállalók, önkormányzati képviselők, a szakképzéssel foglalkozó intézmények vezetői) bevonásával közös megoldásokat találjon. Az események célja a kooperáció, egymás véleményének, problémáinak megismerése. Sem az MGYOSZ, sem más szervezet nem képes egyedül orvosolni a problémát, éppen ezért szükséges a párbeszéd.

A Szövetség – annak érdekében, hogy teljes képet kapjon a hazai szakoktatásban felmerülő problémákról, párbeszédet kezdeményezett a szakképzésben résztvevő fiatalokkal. Az MGYOSZ

Magyarósi Csaba, youtubevlogger közreműködésével felhívást tett közzé a Youtubeon és az MGYOSZ Facebook oldalán, melyben a szakképzésben résztvevő diákokat arra kéri, osszák meg tapasztalataikat a Szövetséggel. A videót több, mint 76 ezren tekintették meg, a felhívásra érkezett hozzászólások száma meghaladta az ötszázat. Az országos eseménysorozaton a diákok oldaláról hasonló igények merültek fel, amit már a korábban elkészült videó kommentjeiből is kiszűrhattünk. Az oktatás rendszeréből hiányzik a kreatív és logikus gondolkodás fejlesztésének hiánya, a tanulási képesség oktatása, továbbá a külső vendég előadók bevonása az oktatásba a vállalkozások oldaláról. Komoly probléma, hogy a tanárok nagy része nem ismeri a szakmákban zajló változásokat, a szakoktatói gárda kevés, kiöregedett, nincs fiatal utánpótlás. Az iskolai oldalról hasonló problémákkal szembesültünk, ami a szakoktatói gárda hiányát, kiöregedését, továbbképzését érinti. Ezen kívül komoly problémát jelent a tankönyvek elavultsága, a digitális tananyag hiánya. Egy nyári szakmai továbbképzés segíteni tudná a tanárokat abban, hogy a jelen technológiai rendszerekkel, fejlesztésekkel is naprakész tudással rendelkezzenek, amit át tudnak adni a diákok számára az iskolai oktatás rendszerében.

A vállalkozások komoly nehézségeket tapasztalnak napi szinten, ami a gyerekek alapvető kompetencia hiányából adódik. A szakoktatói gárda kiöregedése, elavult tudása is kihívást okoz számukra. Új, 8-10 éves komplex átfogó programra van szükség, amely konszenzus alapján működtethető, az állam, a gazdasági szereplők, az oktatási szakértők, tanárok és munkaadók közreműködésével. Az MGYOSZ stratégiai célként tűzte ki 2025-re csökkenjen a lemorzsolódási arány. El kell érni, hogy 10% alá csökkenjen a csak általános iskolai végzettségűek aránya. Továbbá 2030-ra 75-80%-ra emelkedjen az érettségizettek aránya 19-24 éves korosztályban.

MGYOSZ lépései

2015 - döntés

2016 – oktatási bizottság

2017 - országjárás

Tapasztalatok a diákok oldaláról



- hiányzik a kreatív és logikus gondolkodás fejlesztése
- a tanulás képességének oktatása
- külső vendég előadók a vállalkozások részéről
- a tanárok nagy része nem ismeri a szakmákban zajló változásokat
- kevés a fiatal tanár, aki érti is, amit tanít
- a tanárok értékelésének hiánya

Tapasztalatok az iskolák oldaláról



- **kevés és gyenge a szakoktatói gárda, nincs utánpótlás, nem megfelelő a bérezésük**
- **a tankönyvek elavultak, nincs digitális tananyag, eszköz**
- **a tanárok mentális és szakmai megerősítése, továbbképzés, nyári gyakorlat munkahelyen**
- **pályaorientáció, pályaválasztási tanácsadás hiánya**
- **maradék elv, SNI, HH, HHH**
- **az intézmények leromlott állapota**

Tapasztalatok a vállalkozások oldaláról



- a szakmamarketing és pályaorientáció hiánya
- gyerekek, alapvető kompetenciák hiánya
- szakoktató hiány, elavult tudás
- szaktanárok, szakoktatók nyári gyakorlata munkahelyen
- a gyakorlati képzők minősítése
- saját dolgozók képzése, szakképzési hozzájárulás visszaállítása

**Új, 8-10 éves komplex programra
van szükség!**

**Konszenzus, együttműködés az állam, a
gazdasági szereplők, az oktatási
szakértők, tanárok és munkaadók
között.**

Az alapfokú képzés rendbetétele



- **alap és középfokú oktatásban kimeneti teljesítmény elvárás, diák, tanár, iskola**
- **az általános iskola végén országos, egységes alapkompétencia vizsga**
- **1 vagy 2 éves felzárkóztató képzés**

**A szakképzésben résztvevő szereplők,
családok, diákok, munkaadók, pozitív
motivációja**

Bér

MGYOSZ járulékcsoökkentési javaslat

Stratégiai cél

- **2025- a lemorzsolódás csökkentése**
- **10 % alá csökkenteni a csak 8 általános iskolai végzettségűek arányát**
- **2030- a gimnáziumi és szakközép végzettséget, a 19-24 éves korosztályban, 61%-ról 75-80%-ra emelni**

Kooperáció:

ÁLLAM, KAMARA, MUNKAADÓK

- folyamatosan működő 3 oldalú országos és regionális struktúra
- a XXI századi Magyarország befektetése a tudásba

BENEDEK András**Szakképzési szabályozási környezetünk változásai – 25 év lehetőségei és korlátai****Bevezető**

A 1993-ban a Magyar Országgyűlés számos eredendő új törvényt fogadott el. A 90-es évek elején formálódó évi átlagosan száz új törvény, a szokatlanul nagy szám összefüggött azzal, hogy az évtized elején a rendszerváltozással kapcsolatos törvények száma jelentősen megnőtt, szinte minden szabályozási terület esetében új törvényt alkotott az Országgyűlés. A negyed századdal ezelőtti szakmai kezdeményezések jelentős, korszakváltó ígéretekre alapoztak. 1990. május 23-án zárult le a kormányprogram vitája. Bár a rendszerváltás dinamikája és a választások óta eltelt idő rövidege miatt nem készült részletes kormányprogram, azonban megszületett az Irányelvek – a kormány programjához. Az országgyűlés – a módosított alkotmánynak megfelelően – egyazon szavazással elfogadta a kormány programját, és miniszterelnökké választotta Antall Józsefet, aki a kormányprogramban az oktatás minden színterére vonatkozóan új törvényt ígért. Két év után, viták és az ígéretek megvalósíthatóságának felismerése, a különböző érdekek összehangolása eredményeképpen 1993 közepére kerültek a törvényhozás elé a közoktatásról, a szakképzésről és a felsőoktatásról szóló törvényjavaslatok. Ezek sorában a 76-os számú törvény szólt a szakképzésről, mely átfogó céljait tekintve az első olyan hazai szabályozás, melynek hatására, a szakképzési környezet változásaira 25 év távlatában indokolt visszatekintünk.

Hazai jogtörténeti háttér

A hazai jogtörténeti háttér vonatkozásában érdemes másfél évszázaddal előbbre visszatekinteni¹. Az 1842. évi kezdeményezés, az Országos Iparegyesület létrejötte a hazai szakképzés fejlődése, intézményi szabályozása szempontjából jelentős kiindulópontnak tekinthető, mivel a szakképzéssel kapcsolatos gazdasági és társadalmi igények, kezdeményezések demokratikus alapjai jöttek létre. A kiegyezést követően az 1872. évi ipartörvény már a szakoktatást tételesen is említi, majd az 1884-es XVII. törvény a tanoncképzés első részletesebb szabályozását megalkotta a diákok felvételiztetésére, kötelezettségeire és az oktatók feladataira a bizonyítványok átadásának feltételeire vonatkozó feltételek meghatározásával. Ezt követően az ipartörvények mindegyike tartalmazott a tanoncképzésre vonatkozó szabályozási elemeket (1922 és 1936. évi ipartörvény-módosítások). A tanoncképzést, mint önálló szabályozási tárgyat az *1949. évi IV. törvény cikk az iparostanulókról és a kereskedőtanulókról* fogalmazta meg. Ez a jogszabály első cikkelyében kimondta, hogy „Iparostanuló vagy kereskedőtanuló az, aki ipari, illetőleg kereskedelmi üzemhez (üzletház) abból a célból szerződik, hogy elsajátítsa azt a készséget és azokat a szakmai ismereteket, amelyeket az illető ipari vagy kereskedelmi szakmában a kezdő segédttől (szakmunkástól) meg lehet kívánni. Iparostanulót vagy kereskedőtanulót csak tanulószerveződés vagy azt pótló szülői (gyámi, gondnoki) nyilatkozat alapján szabad foglalkoztatni.”

Feltételezhetően az oktatási rendszerben érvényesülő erősebb politikai-ideológiai hatások is érvényesültek a következő években. Az első hazai, szimmetrikus – azonos súllyal kezelt iskolai és

¹ A hazai szakképzés átfogó története az európai kulturális fejlődés szempontjából is tanulságos elemzését adja Vig Albert 1932-ben megjelent impozáns műve, mely érzékelteti, hogy különösen a kiegyezést követően a társadalmi és gazdasági progresszió kiemelt területévé vált a szakképzés korszerűsítése, modern intézményi keretekben történő szabályozása.

vállalti szerepvállalást feltételező – dualitást a következő szabályozás fejezte ki (törvény 3.§): „A tanuló a munkáltatóval tanulóviszonyban áll. A tanulóviszony a tanulószerződésen alapul; a tanulóviszony alatt a tanuló kiképzése részben a munkáltató üzemében (üzletében), részben az iparostanulók, illetőleg a kereskedőtanulók képzésére szolgáló iskolában történik. ...A tanuló kiképzése a tanulói idő elteltével, illetőleg a segédvizsgával és az iskola elvégzésével fejeződik be.” A törvény alkalmazásában: tanuló alatt mind az iparostanulót, mind a kereskedőtanulót, az iskola alatt pedig az iparostanulók, illetőleg a kereskedőtanulók kiképzésére szolgáló oktatási intézményeket kellett érteni.

A múlt század második felében sajátos helyzet alakult ki a hazai szakképzés szabályozási rendszerében. Az oktatási mobilitás fejlődése szempontjából jelentős feladatot vállaló középiskolai végzettséget is adó szakképzés – technikum, szakközépiskola – elszakadva a gazdaságtól egyre inkább a közoktatás részévé vált és a szabályozásról is az iskolarendszer keretei között születtek döntések. A munkaerőpiac, szakmaszerkezet kérdései háttérbe kerültek, ugyanakkor az iskolarendszer szerkezete, uniformizálására való törekvések felerősödtek. Ez különösen az iskolaszervezeti változtatásokban jelent meg, így a szakmunkásképzés jogi szabályozása elszakadt a gazdaságtól. 1949 után a szakmai elméleti és gyakorlati képzés központi irányításának megújítására az 1969. évi törvény az egy évvel előtte megindult, s viszonylag hamar kifulladt „új gazdasági mechanizmus” hazai kísérletének keretei között kínál példát. E törvény rendelkezései szerint a szakmunkásképző iskola középfokú oktatási intézmény, mely szakmunkás-bizonyítványt és „nem befejezett” középiskolai képzést nyújt. Sajátos összefüggés, hogy a szabályozási helyzet felemás jellegét felismerve a szovjet mintára bevezetett kettős iskolaszervezet (erre a kezdetben ágazati minisztériumok irányítása alatt álló technikumok példának kínálkoznak) irányítása az egységesítés felé mozdult el. Ezt különösen azok a törekvések szemléltetik, melyek a felemás szakképzés-irányítás feloldására irányultak, arra, hogy a szakmunkásképző iskola is szerves részévé váljon a közoktatási iskolarendszerének, s mindenfajta (szerkezeti és tartalmi) szabályozásra a közoktatás keretei között kerüljön sor. Ez fejeződött ki az oktatásról szóló 1985. évi első törvényben, mely Magyarországon első ízben valósította meg az oktatási nagyrendszer – beleértve a szakoktatást is, egységes szabályozását. Ez a törvény, szakítva az előzményekkel, az iskolarendszerű szakképzésben mind a szakmai elméleti, mind a gyakorlati képzésről való gondoskodást állami feladatként fogalmazta meg. Egyfelől a szakképző iskolának változatlan képzési idő alatt kellett eleget tennie a 18 éves korig tartó tankötelezettség teljesítéséből fakadó általánosan művelő és a gazdaság igényeit követni hivatott szakképzési feladatoknak. A komprehenzív közoktatási rendszer irányában tett szabályozási szándék ellenére éppen a piacgazdasági átmenet új szakasza felé sodródó magyar gazdaság számára sajátos ellentmondás volt a szabályozásban, hogy a gazdálkodó szervezetek egyre több anyagi terhet vállalva, hatáskör nélküli együttműködőként vehettek részt a gyakorlati képzésben, miközben az állam, illetőleg az iskolák a gyakorlati képzés feltételeinek csak kis hányadáról tudtak gondoskodni.

A hazai szakképzés jogi szabályozásának másfél évszázados története, az 1840-es évektől 1990-ig tanulságos történetet mutat. A progresszív gazdaságfejlődési tendenciák szakképzésre gyakorolt hatása közel egy évszázadon keresztül a nemzetközi szabályozási törekvések élvonalában volt, s természetes módon kezelte az iskolai elméleti képzés és a gyakorlati képzés dualitását. A II. világháborút követő évtizedekben részben ellenállva a szovjet „kettős” iskolaszervezetnek, ugyanakkor háttérbe szorítva a gazdaság szerepvállalását az oktatási szabályozás elsődlegességét

érvényesítő szabályozási rendszerrel rendelkezett, mely a politikai és gazdasági átmenet mély átalakulásának időszakában különösen súlyos ellentmondásokkal kellett szembenéznie.

Nemzetközi referenciák

Mivel a hazai rendszerváltás jelentős nemzetközi determinációkkal is jellemezhető, érdemes a szakképzés-szabályozás történetének számunkra referenciát jelentő összefüggéseire is utalnunk. Történelmi hagyományaink, a jelenben is érzékelhető jelentős gazdasági kapcsolatok alapján lényeges annak megállapítása, hogy a hazai szakképzésre a német iparfejlődés folyamat és a szakképzéssel kapcsolatos szabályozások közvetlenül hatással voltak és vannak. A német és magyar szabályozás közötti szinkront szemlélteti az 1889. évi német kisipari törvény, mely a szakképzés területi iskolákkal történő támogatásának modelljét teremtette meg. Eljárási szabályai hasonlóak, mint a hazai 1884-es ipartörvényben leírtak.

A kamarai szerepvállalás szempontjából ugyanakkor az 1897. évi német kamarai törvény komoly referenciát jelent, s hatása hosszabb távra érvényes. E törvény a gyakorlati képzés felügyeletét a kamarákra ruházta át, s ezzel jött létre az a klasszikus duális modell, mely világszerte számos országban, így nálunk is követésre talált. Lényeges ugyanakkor azt is látni, hogy a német modell lényeges sajátossága a vállalatok által létrehozott és fenntartott tanulói munkahelyek, a tanoncképzési szerződések által szabályozott sajátos foglalkoztatási és képzési keretek kialakítása, részletes szabályozása. E vonatkozásban a hazai szabályozás első másfél évszázada igencsak ellentmondásos volt: kettős rendszerben, mint iskolarendszer, s irányítás, de állami keretekben gondolkodott a szabályozási szándék, s különösen a szocialista iskolarendszer próbálta az állami „dualitást” a szakmunkásképzésben, mint iskola és vállalat tulajdonos” kialakítani, szinte teljesen mellőzve a foglalkoztatási, gazdasági érdekek érvényesítését.

Jelentős fordulatnak tekinthető a szakképzési szabályozás történetében az államilag elismert szakmák rendszerének kialakítása, mely Németországban 1933-ban valósult meg a világon először. Ezzel a folyamatszabályozás mellett, s ez minőségi változást jelentett, a kimeneti szabályozás meghatározó elemévé vált a szakképzés törvényi szintű szabályozásának. A kvalifikáció fontossága, odaítélésének és elismerésének folyamata a szakképzés minősége szempontjából meghatározóvá vált, s a jelenlegi szabályozások központi eleme ma is a szakmastruktúra kérdése.

A mából visszatekintve a hazai fejlődés ellentmondásos évtizedei (1949-1985) szabályozás szempontjából akár egy útkeresésnek is tekinthetők. A német rendszer következetes és alaposan előkészített voltát szemlélteti, hogy átfogó, az ágazatok többségét azonos elvek alapján szabályozó szakképzési törvényt csupán több évtizedes előkészítés után fogadtak el 1961-ben. Valójában a történelmi fejlődésben az első hazai szakképzési törvény előkészítése során a német szakképzési törvény kínált szakmai referenciát, s olyan szabályozási pontokat (kamarai szerepvállalás, tanulószerveződés, gyakorlati képzőhely, államilag elismert szakképzettség, független vizsgabizottság), melyek a jól működő, s hazai rendszerváltás időszakában követendő mintaként, a szociális piacgazdaság keretei között megvalósultak. A német szabályozás sikerét jelzi, hogy 1961-et követően csupán 2005-ben került mintegy kiegészítésként, s éppen az európai integrációs követelmények maradéktalan teljesítése miatt elfogadásra az un. szakképzési reformtörvény (2005), valamint a szakképesítések kölcsönös elismerését, a kompetenciaalapú Európai Képzési Keretrendszer bevezetését támogató 2011-es szakmai kvalifikációs törvény.

E rövid áttekintés feladata érzékelteni, hogy a XIX. században hazai szakképzési szabályozás szándékait és céljait tekintve szinkronitásban volt a német szabályozással, majd attól eltávolodva éppen a negyedszázaddal ezelőtti időszakban adatott meg – mintegy három évtized „késéssel” - a „felzárkózás”, különösen a törvényi szint és a szabályozási témakörök vonatkozásában.

Ha a német vonatkozások mellett a világ egészében zajló folyamatokat is érzékelteni kívánjuk, úgy utalni kell arra, hogy kizárólag a gazdaság színterén megvalósított tanoncképzés első törvényi szabályozása 1930-ban Írországban valósult meg, ezt követte az USA-ban 1934-ben a *National Apprenticeship* törvény, érzékelte, hogy a fejlett gazdaságok nem csupán az iskolarendszerekkel együttműködve keresték a szabályozás megfelelő formáit, felismerve a folyamatok és a kvalifikációs kimenetek együttes és egységes szabályozásának a piaci verseny szempontjából fontos értékeit.

Végül csupán utalás szintén érzékelteni lehet, hogy a gazdaságfejlesztés és a társadalmi változások milyen módon ütemezték az első szakképzési törvényi szabályozásokat: Ausztriában (a német duális szakképzést folytató országok egyikeként) 1970-ben, Szlovákiában 1997-ben, Bulgáriában 1999-ben fogadták el az első önálló szakképzési törvényt. A rendszerváltás időszakában hiánypótló történelmi vállalkozás volt a fejlett piacgazdaságokban már évtizedekkel megelőzően szabályozott szakképzést önálló törvényben szabályozni, s Magyarország ezt a feladatot a régióban az elsők között oldotta meg.

Negyed század – az akkori helyzet

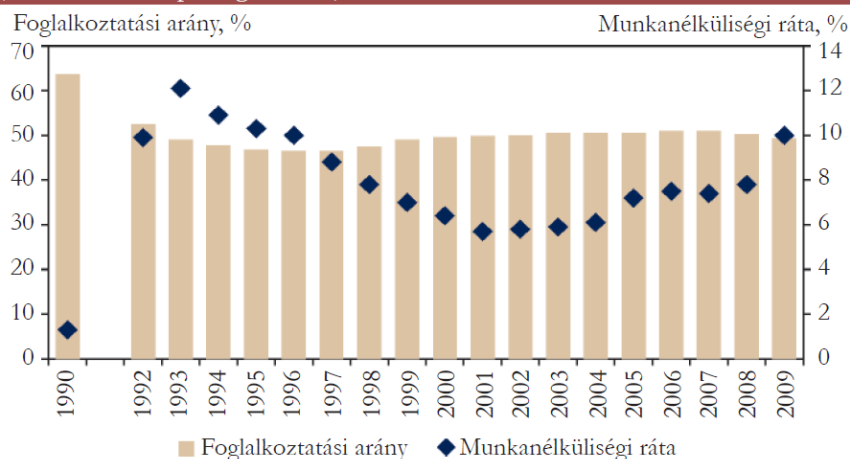
Elemzésünk az elmúlt 25 lehetőségeinek és korlátainak áttekintésére vállalkozik. A hazai szakképzés átalakulására és szakképzés jelenkori történetére is az 1993-ban elfogadott törvényi szintű szabályozása jelentős hatással volt. A törvényi szabályozás eredeti céljait szemlélve néhány szempontot érdemes kiemelni:

Nyitás a munkaerőpiac felé

Tény, hogy a magyar társadalom, s különösen az iskoláztatás számottevően átalakult az elmúlt évtizedekben. Az európai integráció szervezeti és szabályozási hatásai is érdemi változásokat eredményeztek a nemzeti szakképzési szabályozásokban, ezért indokolt ezeket a tendenciákat is áttekinteni, még akkor is, ha ez a fejlődés számos ponton folyamatos korrekciókat igényelt, s ma is néhány lényegi ellentmondással terhelt.

Kelet-Európa egészében, s Magyarországon különösen mélyreható változások mentek végbe relatíve rövid idő alatt. 1989-1990-ben szinte elsőként a munkaerőpiac drámai változása volt az első lényeges jól érzékelhető folyamat. A „teljes foglalkoztatás” évtizedeken át táplált illúziója hirtelen szétfoszlott, s a tömeges munkanélküliség megjelenése és tartós állandósulása valóban megrázta a magyar társadalmat, a gazdaságot pedig a nyitás folyamata a mély átalakulásra készítette. A népesség gazdasági aktivitása (1. ábra) jelentős mértékben csökkent a vállalatok és szövetkezetek megszűnése vagy átalakulása miatt, visszaesett a termelés és forgalom. A munkaerő intenzívebb foglalkoztatása, valamint a munkanélküliség elkerülése érdekében a nyugdíjat tömegesen választók miatt, továbbá a jobb elhelyezkedésre számítva a fiatalok hosszabb ideig maradtak az iskolában, ami összességében azt eredményezte, hogy a gazdaságilag inaktívak száma rohamosan megemelkedett. Ez a dinamika 1990-1993 között különösen jelentős volt, 1993-ban a munkanélküliségi ráta rekordmagasságba szökött, meghaladta a 12%-ot, s komplex intézkedések hatására csupán az ezredforduló éveire csökkent le 6%-ra.

A főbb munkaerő-piaci tendenciák (a 15–74 éves népességen belül)



1. ábra A főbb munkaerő-piaci tendenciák 1990-2010 – Forrás: KSH, 2010

Ezekben az években a térségben kiemelkedő dinamikával zajlott a gazdaság átalakítása. A privatizáció, valamint a külföldi tőkebefektetések hatására a termelés és szolgáltatás gazdasági szervezetei a nemzetközi nyitás jóvoltából jelentősen átalakultak, új munkakultúra és szervezeti megoldások jelentek meg a hazai foglalkoztatásban. E folyamatban a gazdaság szereplői is új feladatokkal szembesültek, melyek éppen a törvényi szabályozás keretei között a munka- és felelősség-megosztás új lehetőségét teremtette meg.

A gazdaság szereplőinek új feladatairól

A magyarországi rendszerváltás első évtizedében a nemzetközi tapasztalatok és a fejlett piacgazdaságok modelljeinek hatására a gazdaság meghatározó szereplőinek feladatai a tripartit (munkaadók-munkavállalók-kormány) érdekegyeztetés keretében formálódtak és a jogi keretek kialakításával kerültek meghatározásra. A kezdetben még kevésbé erős munkaadói és az átmeneti helyzetben érthetően meggyengülő munkavállalói érdekképviseleti szerepvállalás a kormányzati közreműködéssel a bérpolitika, munkaerő-piaci támogatási rendszer és a munkajogi szabályozás megújítására koncentrált. Bár 1991-ben létrejött a kezdetben az érdekegyeztetési törekvéseket tükröző tripartit Országos Képzési Tanács, mely a következő időszakban egy sokpólusú szakmai fórummá vált. Ezt érzékelteti a szakképzési törvény első szakmai tervezetének véleményezői köre – 350 szakképző iskola, ágazati minisztériumok és szakszervezetek, kamarák, szakmai pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények – szemléltetve, hogy a klasszikus tripartit érdekegyeztetés a szakképzési tradíciókkal mennyire nincs összhangban. A szakképzésben az előző évtizedek erős állami szerepvállalása, valamint az iskolák önkormányzati fenntartása miatt a tripartit érdekegyeztetés nem vált meghatározóvá, ugyanakkor a szakképzés új rendszerének kialakítása során a sikeres nemzetközi, főleg a német nyelvű országokban alkalmazott megoldások a gazdasági kamarák növekvő szerepvállalását tették lehetővé.

Jogtörténeti érdekesség, hogy az 1993. évi szakképzési törvény, kevesebb, mint egy évvel, de megelőzte az 1993. évi XCII. törvényt, mely módosította a módosításával (az 1940. évi megszüntetést követően ismét) bevezette a magyar jogrendbe a [köztestületek](#) fogalmát. Ezzel lehetővé vált a kereskedelmi és iparkamarák területén is a magyar közjogi hagyományokhoz való visszatérés, illetve a modern európai gyakorlat átvétele: 1994. márciusában hirdették ki az új kamarai törvényt, melyet a

magyar Országgyűlés ellenszavazat nélkül fogadott el. Ez lett a hazai gazdasági kamarák rendszerének második jogtörténeti átfogó szabályozása, mely egyben a közép-kelet-európai térség egyik legkomplexebb kamarai-[érdekképviseleti](#) rendszerét hozta létre. A törvény mind megyei, mind országos szinten: a kereskedelmi és iparkamarák, a kézműves kamarák és az agrárkamarák esetében visszaadta a kamarák [köztestületi](#) jellegét és nemzetközi összehasonlításban is kiemelkedő színvonalon rögzítette autonómiájukat.

Középpontban a szakmai kvalifikáció

A kamarai szerepvállalás történelmi hagyományokhoz történő visszatérése mellett az első hazai szakképzési törvény lényeges előrelépést a szakmastruktúra átfogó szabályozásában hozott. Az Országos Képzési Jegyzék intézményének bevezetése egyfelől az azt megelőző időszakban éppen a differenciált ágazati irányítások következtében létrejött szakmajegyzékek, valamint az iskolarendszerben elkülönült iskolatípusokhoz kapcsolódó (szakmunkás, technikus) képesítési jegyzékek egységesítését jelentette. Ezt az érdekegyeztetés szempontjából is számos feszültséggel járó folyamatot a szakmák/kvalifikációk elfogadását és megszüntetését, valamint a szakmai vizsgáztatás eljárásrendszerének leírása egészítette ki.

Ha a következő évtizedben az európai integráció keretében kibontakozó és a szakmák kölcsönös elismerését támogató fejlesztési folyamatra utalunk, megállapítható, hogy a hazai OKJ kialakítása és gyakorlati bevezetése progresszíven kapcsolódott az Európai Képzési Keretrendszer kialakításához, az abban alkalmazott kvalifikációs deskriptorok értelmezéséhez. Kétségtelen, hogy a német szakképzés szabályozás, mint referenciarendszer az egyik lényeges meghatározója volt a hazai szakképzési szabályozásnak, S ahogy a múlt század 60-as éveitől folyamatosan került korszerűsítésre, bővítésre a német szakmarendszer, hasonló módon, a hazai sajátosságok figyelembevételével került kialakításra az OKJ, annak miniszteri, majd kormányrendelettel történő kiadása és módosításai. Ezek sorában jelentős változás elindítója volt az 1993 végén elsőként miniszteri rendeletben kihirdetett Országos Képzési Jegyzék (7/1993. XII. 30.) és „A szakmai vizsgáztatás általános szabályairól és eljárási rendjéről” szóló munkaügyi miniszteri rendelet (10/1993. XII. 30.).

A tanulószereződés új intézménye

Az 1993.LXXVI. törvény a piacgazdasági törekvéseket, a történelmi hagyományokat és értelemszerűen a rendszerváltó átmenetiséget is érzékeltető módon határozta meg a tanulószereződés intézményét. A jogszabály magas szinten mondta ki, hogy gyakorlati képzésre a tanuló és a gazdálkodó szervezet között gyakorlati képzés céljából megkötött írásbeli tanulószereződés alapján is sor kerülhet. a folyamatok feszültségekkel terhes voltát érzékeltette az a szabályozási kitétel, mely szerint: „Ha a szakképző iskola nem rendelkezik a gyakorlati képzéshez szükséges feltételekkel és azokat ...megállapodás alapján sem tudja biztosítani, akkor a tanuló gyakorlati képzése csak tanulószereződés alapján folyhat.” (szt. 27§ 2.bk.). A valamivel több, mint félszáz paragrafust tartalmazó új törvény közel fele a tanulószereződés intézményének szabályozásával foglalkozott (szerződés, juttatások,, kedvezményei, szünet, pihenőidő,kártérítési felelősség) érzékeltetve azt, hogy komplex feladatot, sok partnert érintő a szabályozás. Jó példa arra, hogy a német duális képzési modell adaptálására mennyire konkrétan irányult a törvényhozói szándék, a törvény 29.§-a 2. bekezdése szerint: „A tanulószereződést az iskolai beiratkozás időpontját megelőzően az illetékes területi gazdasági kamara előtt írásban kell megkötöni. Az írásban megkötött tanulószereződést a gazdálkodó szervezet az iskolai beiratkozás időpontjáig köteles bemutatni...a

megjelölt szakképző iskolának. A tanulószződés alapján a szakképző iskolába fel kell venni azt a tanulót, aki egyébként a felvételi feltételeknek megfelel.” Talán ez a részlet érzékelteti a legjobban, hogy az iskoláztatásban egy szemléletváltó törekvés, a szervezési-igazgatási folyamatban pedig a markáns kamarai szerepvállalás jogi feltételekkel történő intézményesülése megjelent.

Minden a mából érzékelhető ellentmondás, s az elmúlt évtizedekben történt számos korrekció, kiegészítés ellenére a tanulószződés magas szintű szabályozása jelentős lépés volt abban az irányban, hogy a gazdaság érdemi szerepvállalásával a szakképzés mélyebb átalakulása meginduljon, s a duális szakképzés Magyarországon a nemzetközi jó gyakorlatok átvételével az intézményesülés útjára lépjen.

Új „kettős” intézményrendszer felé

Az 1991-92-ben formálódó tervezetek, s különösen az a tény, hogy a viták és a munkaerőpiacon érzékelhető feszültségek radikálisabb változásokat sürgettek, egy olyan új koncepciót is formáltak, mely nem csupán a gazdaság és az állam, hanem az iskolarendszeren belül, különösen a képzési funkciók vonatkozásában a duális jelleget egyértelművé tette. Az 1992. évi koncepció megfogalmazta, hogy „A piactudaságok gyors átalakulási folyamataihoz alkalmazkodva az ifjúsági szakképzés, különösen a szakközépiskolai képzés súlypontja egyre inkább a későbbi szakmai specializáció előkészítésére, s az egyre több munkavállalót a munkaerőpiacon szükségszerűen érintő átképzések megalapozására helyeződik. Így a koncepció lényegi eleme volt, hogy az aktív foglalkoztatáspolitikai keretein belül a korábbi időszaknál lényegesen hatékonyabb összhangot teremtsen az iskolarendszerű és munkaerőpiaci képzések között. Azért kell kiemelni az intézményesülés folyamatát, mert az irányítás markáns törvényi szintű megosztása – oktatáspolitikai és foglalkoztatáspolitikai súlypontokkal – valamint új intézmények (munkaerőfejlesztő és átképző központok) létrehozásával közel egy évtizedre a szakképzés-fejlesztési folyamatok kettősségét is kijelölték a tervezett változások. Valójában e változások újabb szintre csupán a 2001-ben elfogadott szintén történetileg első önálló felnőttképzési törvény elfogadását követően léptek.

A lényegi törekvés az volt, hogy a másfél évszázados hagyományok és a piactudaságban jól működő közvetlen érdekérvényesítésre alapozva a tankötelezettséget követően, elsősorban a gyakorlatigényes szakmatanulásban korszerű jogi keretek között intézményesüljön a szakképzési tanulói szerződés. A tanuló, a gazdálkodó és az iskola (mint az elméleti oktatás intézménye) közötti szerződéses jogviszony a tényleges lehetőségek függvényében tegye lehetővé a szakképzést. Ezzel kétségtelenül megnyílt a lehetőség a korábbiaknál lényegesen rugalmasabb, a képzési idő szakmák szerinti differenciálódási folyamata előtt. Bár az irányítási változások (2002-ben, 2008-ban) részleges korrekciókat jelentettek, azonban 2011-ig a CLXXXVII. törvény, az újabb szakképzési törvény elfogadásáig, közel két évtizeden át hatott, s számos vonatkozásában változatlanul meghatározó jelentőségű az 1993. évi első törvényi szabályozás a szakképzésről.

Orientációs súlypontok 1993-2011

Ha az 1993. évi és 2011. évi szakképzési törvények preambulumban megfogalmazottakat összevetjük, érzékelhető a koncepció szintű változás. Negyedszázaddal ezelőtt a következőkkel indított a törvény: „A Magyar Köztársaságban a társadalmi folyamatokhoz, az információs társadalom és a nemzetgazdaság követelményeihez, a munkaerőpiac igényeihez és az Európai Unió közösségi vívmányaihoz igazodó rugalmas és differenciált, a gazdaság dinamikus fejlődését segítő szakképzési

rendszer működésének biztosítása, a pályakezdéshez és a folyamatos foglalkoztatáshoz szükséges szakképesítés(ek)nek az esélyegyenlőségen alapuló megszerzése...” a cél. 2011-ben a számos időközi módosításokon túllépve a ténylegesen új szakképzési törvény célokat összegző gondolatai a következők voltak: „Magyarországon a munkaerőpiac és a gazdaság által keresett és elismert szakképesítéseknek az esélyegyenlőség elve érvényesítésével történő megszerzésének biztosítása, a globális és a nemzetgazdaság igényeinek kielégítésére egyaránt alkalmas, rugalmas, a foglalkoztathatóságot elősegítő szakképzés működésének elősegítése...”

A súlyponti változásokat, ha némileg leegyszerűsített módon is, a 2. ábra összefoglalóan szemlélteti:

Orientációs súlypontok 1993:	Orientációs súlypontok (2011):
<ul style="list-style-type: none"> • a társadalmi folyamatokhoz, • az információs társadalom • a nemzetgazdaság követelményeihez • a munkaerőpiac igényeihez • az Európai Unió közösségi vívmányaihoz 	<ul style="list-style-type: none"> • a munkaerőpiac és a gazdaság által keresett és elismert szakképesítéseknek • az esélyegyenlőség elve érvényesítésével történő megszerzésének biztosítása a globális • a nemzetgazdaság igényeinek kielégítésére egyaránt alkalmas • a foglalkoztathatóságot elősegítő szakképzési rendszer működésének elősegítése...

2. ábra Orientációs súlypontok a szakképzési törvényekben 1993-2011

1993-ban mélyreható társadalmi átalakulás jellemezte az országot. A politikai rendszerváltás mellett a gazdaságban zajló folyamatok a foglalkoztatási szerkezetet és magát a munkaerőpiacot alapvetően átalakította. A tömeges munkanélküliség a kétségtelen egzisztenciális feszültségeken túl, elsődlegesen társadalmi kihívásként fogalmazódtak meg, melyekre a szociális piacgazdaság víziója a modernizációs jelentést közvetítő információs társadalom képét vázolta fel, s a nemzetgazdaság követelményeihez és az új munkaerőpiaci követelményekhez kívánta illeszteni a szakképzést. E folyamatban az Európai Unió, a csatlakozás, mint közeli cél, jelentős orientációt jelentett.

2011-re érzékelhetően más környezet alakította a célokat, olyan, amelyben már érzékelhetően, s az azóta eltelt időszak még inkább felerősítette ezt a tendenciát: nem munkaerő felesleg, hanem jelentős kínálat jellemzi a hazai munkaerőpiacot. Megjelent a kezdetben strukturális, majd általános munkaerőhiány. Ezért az orientációs célok között megjelent a kereslet, valamint az esélyegyenlőség elve a gazdaság által igényelt foglalkoztathatóság elősegítése érdekében. Bár utalás történt a globális gazdaságra, ugyanakkor annak ellenére, hogy a két törvény között az európai folyamatok eredményeként a kvalifikációs rendszerek keretei (Európai Képzési Keretrendszer) kialakultak, s jelentős szabályozási hatást fejtenek ki a tagországok képzési rendszereire – az alapoktatástól, a középfokon keresztül a felsőoktatásig, úgy, hogy a szakképzés meghatározó elemévé vált a szakmai kvalifikáció meghatározása, odaítélése és elismerése –, a hazai szakképzési rendszer jelenkori szabályozása a duális jelleg részleteinek pontosításán túl nem lépett.

Következtetések felé?

Egy plenáris előadás keretei szűkek ahhoz, hogy az elmúlt negyedszázadban a szakképzési szabályozási környezet változásának minden elemét részletesen elemezni lehessen. Néhány gondolat összefoglaló szándékkal ugyanakkor feltétlenül ideillik. Lényeges annak felismerése és a jövőre vonatkozó mérlegelések során is érvényesíteni, hogy a magyar szakképzésnek komoly tradíciói

vannak. Ezek egy időben hordoznak lehetőséget és készítéseket is a megújulásra. Ilyennek tekinthetjük az iskolarendszer szerepvállalását, ugyanakkor azt a folyamatos törekvést, hogy a gazdasággal szoros együttműködésben valósítsák meg a gyakorlati képzés feladatait. A hazai képzési rendszerbe a duális megoldások történeti előzményekre építhetők és a szerves, gazdasági érdekre épített megoldások jóval sikeresebbek lehetnek az adminisztratív kényszereknél. A hazai szakképzési szabályozás szinkronitása a gazdaság fejlesztésével olyan negyedszázadi felismerés, mely szintén a sikeres hazai és nemzetközi gyakorlatra épül.

A 25 év lehetőségeit és korlátait mérlegelve lényeges tudatosítani, hogy komoly szakképzési stratégiai jelentősége van a munkanélküliségből a tartós munkaerőhiányba történő fordulatnak gazdaságunk fejlődésére, annak erőforrásainak felhasználására. A néhány évtizede a hazai munkaerőpiacot jellemző alacsony foglalkoztatási hatékonyság éppen az elmúlt évtizedekben váltott: a foglalkoztatás minősége, a versenyképességünk meghatározó eleme a szakképzettség, szaktudás, annak folyamatos fejlesztése. A hazai gazdaságfejlesztés sajátossága volt negyed századdal ezelőtt, hogy passzív ágazatok létért küzdött vagy éppen lényeges átalakulásának kezdeményezésére irányult az akkori gazdaságpolitika. Jelenleg más a gazdasági környezet, a differenciált és dinamikus iparpolitika (például a 4.0-ás iparfejlesztési program) olyan húzóerőt, orientációt jelent a magyar szakképzés számára, mely hatás hosszabb távra meghatározhatja a tartalmi és szerkezeti korszerűsítést. Bár kényes téma, de megkerülhetetlen munkaerőpiaci és szakképzési szempontból is a kivándorlás-bevándorlás hatásainak számbavétele, közvetlen és közvetett kezelési lehetőségeinek felismerése.

Összefoglalóan is megfogalmazható, hogy a hazai szakképzési szabályozásnak egy időben kell a belső és a nemzetközi kihívásokra választ találni. Sok-sok évtizedekkel ezelőtt, a hazai szakképzés formálódásának időszakában is ez volt a feladat. Komoly a tét ma is! A valamikori sikerekből, jó megoldásokból sokszor okulhatunk a mában is.

Felhasznált szakirodalom

- Benedek András (1993): *Szakképzési koncepció. EDUCATIO* 1993/1. 103-106.
- A szakképzésről szóló törvény szakmai tervezete. Munkaügyi Minisztérium, Budapest, 1991. november 12.
- *Magyarország 1989-2009. A változások tükrében.* Központi Statisztikai Hivatal, 2010. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mo/mo1989_2009.pdf (letöltve: 2018.július 21.)
- *Koncepció a szakképzés fejlesztéséről. Melléklet a szakképzési törvény tervezetéhez* (1992). Munkaügyi Minisztérium.
- *Kézikönyv a szakmai vizsga megszervezéséhez az államilag elismert szakképesítések szakmai vizsgáihoz* 1998 (Összeállította: Bagics Lajos, Dávid László, Váradi Antal) OOK-Press, 1998.
- *Országos Képzési Jegyzék (Az államilag elismert szakképesítések jegyzéke, (Szerk.: Horváth Károly, Laczkovich Jánosné, Tóthné Schléger Mária) (1994), Nemzeti Szakképzési Intézet.*
- A szakképzési törvény. *Szakképzési Füzetek.* (1996), Munkaügyi Minisztérium,
- Vig Albert (1932): *Magyarország iparoktatásának története az utolsó száz évben különösen 1867 óta.* Magyar Tudományos Akadémia, Pátria, 1932.

A konferencia panel-összefoglalói

Az első szakképzési törvény gazdasági- társadalmi környezete nemzetközi kitekintésben

Raportőri beszámoló az 1. panelbeszélgetés munkájáról (összeállította: Králik Tibor)

A panel vezetője: **Dr. Habil Lükő István**, PTE KPVK ny. egyetemi magántanár, Sopron

Raportőr: **Králik Tibor**, főigazgató, Soproni Szakképzési Centrum

A beszélgetést indító előadások különböző fókuszról elemezték a szakképzési törvény elmúlt 25 évét, a történeti és nemzetközi kitekintés mellett felhívták a figyelmet a ma problémáira, fejlesztési javaslatokat is meg fogalmaztak. A panelbeszélgetésen 12-16 fő vett részt az előadókon kívül, folyamatos cserével. A bevezető előadások rövid tartami összefoglalója:

Lükő István: *Nemzetközi kitekintés az első szakképzési törvény korszakáról*

Adatokkal alátámasztva vizsgálhattuk azt a nemzetközi környezetet, amely keretében megfogalmazódott a magyar szakképzési törvény, az előadás kitért az európai szakképzési modellekre, a magyar szakképzés illeszkedési pontjainak bemutatásával, továbbá a magyar társadalmi viszonyokra, amelyben a rendszerváltást követően meg kellett valósítani az új szakképzést. Összegezve elmondható, hogy a magyar szakképzési törvény a régióinkban előremutató korszerű szakképzés alapjait rakta le.

Sum István, vezérigazgató SZTÁV Budapest: *A szakképzési rendszer változásának hatása a felnőttek képzésére*

Az előadás párhuzamba rakta az első és a mostani törvényi szerkezetet, kiemelte a felnőttképzés helyzetét. Vizsgálta az iskolai rendszerű szakképzés és a felnőttképzés kapcsolatát, az OKJ, vizsgakövetelmények és szakmai vizsga aspektusából.

Králik Tibor: *A magyar szakképzés tartalmi, képzés – és intézmény szerkezeti változásai az európai képzési modellek tükrében*

A tartalmi szabályozás elveit mutatta be, amely során kitért az angol kompetenciaalapú, moduláris szakképzési rendszerre. A duális képzés értelmezési változásait áttekintette és a duális szakképzés értelmezését német kontextusba helyezve mutatta be. Részletesen szólt az európai és magyar szakképzési intézményrendszer integrációs törekvéseiről.

Pagonyné Mezősi Marietta mérnök tanár, Szombathelyi Műszaki Szakképzési Centrum Hefele Menyhért Építő-és Faipari Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája: *A szakképzés tartalmi változásai és megvalósítása 1993-tól napjainkig*

Az elmúlt 25 év szakképzésének tartalmi elemeiből érdemes pozitívumként kiemelni a moduláris rendszerű OKJ-t, a modul térkép megszületését, a munkatevékenységből kiinduló kompetencia alapú moduláris oktatás bevezetését. Figyelemre méltóak a korábbi időszakban bevezetett szakma tanulását elősegítő programok, a munkatevékenységekre irányuló tananyag tartalmak, tevékenységek, az ezekhez szükséges tudás megszerzésére, a képességek és készségek fejlesztésére irányuló törekvések.

A duális képzés három alappillére épülő gyakorlati képzés megvalósítása megfontolásra javasolt. Az iskolai tanműhely, a képzőhely és a kiegyenlítő (egalizáló) tanműhely egészséges egységében való gondolkodása fontos kérdés. Különös tekintettel érdemes figyelembe venni az ágazati specialitásokat, az egymástól eltérő szakmák sajátos helyzetét. A gyakorlati képzésben a kizárólagosan a tanulókkal foglalkozó oktatói szerep vállalás megkerülhetetlen. A szakképzés csak és kizárólag akkor lehet hatékony és eredményes, ha azt szilárd alapokra építve szakszerűen végzik, és az abban érdekelt minden fél összehangolt együttgondolkodásán és együttműködésén alapszik.

Gubán Gyula: Szakképzésfejlesztés a 90-es években

Az előadás bemutatta a tananyagformálás elvi és gyakorlati modelljeit, kiemelve a Világbanki és a Phare programokat, az elmúlt években megvalósuló hazai szakképzési fejlesztéseket és azok célrendszerét. Elemzésében kitér azokra az eredményekre, ami a mai szakképzés fejlesztéséhez is tapasztalattal szolgálhatnak. Javasatai különösen a szakmai tanárképzés számára hasznosak és fontosak.

Az előadók és hozzászólások az alábbi javaslatokat foglalmazták meg:

1. Szakképzési tartalom változása: technológiák, eszközök, eljárások oktatása helyett kompetenciafejlesztés, szakképzési alapkompentenciák fejlesztése (anyanyelvi kommunikáció, matematika, természet- és műszaki tudományok, digitális kompetencia, idegen nyelv) és a munkavállalói kompetenciák irányába kell elmozdulni. Ez alapvető módszertani változást igényel amelyre fel kell készíteni a tanárokat és a szakoktatókat, a szakmai-pedagógus képzésnek is ebben az irányban kell megújulnia. A gyakorlati oktatásban nagy hangsúlyt kell fektetni a projektoktatás módszertanára.
2. A szakképzés 25 éves történetében nagyszabású és eredményes szakképzés fejlesztési projektek (PHARE, világbanki, SZFP I-II., TÁMOP) valósultak meg, ezek eredményeire és tapasztalataira támaszkodva kell ma tovább lépni.
3. A német szakképzési modell alapján nálunk is célszerű szétválasztani mind a tartalmi szabályozás, mind a szervezés, mind a duális képzés megvalósítása terén a nagyipari és kisipari szakképzéseket.
4. Célszerű a kamarai hatáskörök tisztázása, a tartalmi szabályozásban a kamara a „mi” területén határozza meg a tartalmat, a miért és hogyan, stb. kérdésekhez komoly szakmai és tudományos támogatást szükséges adni.
5. A német duális képzés mintájára le kellene írni szakmánként, hogy milyen feltételek szükségesek a gyakorlati tanműhelyhez és a gyakorlati munkahelyhez, mint szükséges feltétel-rendszer.(épület/helyiség kialakítás, munkahelyek kialakítása, szociális részek szerszámok, eszközök, IKT támogatottság, személyi feltételek). Ennek a standardizált követelményeknek kell megfelelni az ellenőrzés során.
6. Forrást szükséges teremteni az iskolai tanműhelyek technológiai színvonalának biztosítására, a gyakorlati alapképzés jelentős része, támogatandó módon továbbra is ezekben a műhelyekben folyik.
7. Aránytalan a gimnáziumban és a szakképzésben továbbtanulók aránya, javasoljuk a pozitív ösztönzést a szakképzés irányába:
 - a) A 8. osztály második félévében a szakképzési alapkompentenciákból (anyanyelvi kommunikáció, matematika, természet- és műszaki tudományok, digitális kompetencia, idegen nyelv) mérést kell végezni, akik nem érnek el egy a szakképzésbe való

- bekapcsolódási szintet, azok 1+3 éves szakközépiskolai képzésben folytathatják tanulmányaikat. Ebben az új egy évben alapkompétencia fejlesztés (más módszertannal) és pályaaorientáció alapozná meg a szakképzésbe való bekapcsolódás lehetőségét. Egy-két év után ez visszahatva pozitívan befolyásolná az általános iskolákból kikerülők tudásszintjét.
- b) Szükség van a szakképző iskolák épületeinek, infrastruktúrájának számottevő javítására, vonzóvá kell tenni ezeket az intézményeket.
- c) A teljes szakképzésben ösztöndíjat kell bevezetni, magasabb szinten mint most, a minimálbér feléhez közelítve.
8. Pályaválasztást későbbi időpontba kell tolni, a szülők nehezen vállalják fel, hogy 14 éves korban a gyermekükre vonatkozóan alapvető irányról döntsenek, ehhez rugalmasabb iskolaszervezet (szakgimnázium szakközépiskola) szükséges.
- a) Szakgimnáziumban a 4+1 éves modell jó, tantervi átcsoportosítással és tartalmi felülvizsgálattal (szakmai kompetenciák irányába való elmozdulás) a 9-10 évfolyamon közel azonos tantervet, 11-12. évfolyamon ágazati közös tartalmat, 13. évfolyamon szakképesítésnek megfelelő specializációt kell oktatni. Ezzel a szakmai irányok közötti átjárás és rövidebb idejű új szakképesítés megszerzése is biztosítható. Összességében ez kitolja a konkrét szakmaválasztás időpontját.
- b) Szakközépiskolában az 1+3 éves modell lehetővé tenné, hogy a 9. osztályban az alapkompétencia fejlesztéssel és pályaaorientációval a 3 éves közismereti oktatás óraszámának csökkentésével lehetővé válna a szakmai tárgyak (elmélet, gyakorlat) erősítése, a vállalkozói ismeret és a digitális tudás fejlesztése.
9. A most pályázati forrásból működő gyakornoki támogatást rendszerszinten szükséges működtetni és össze kell kapcsolni a tanulószerveződés intézményével, Érje meg tanulót képezni és utána támogatással alkalmazni. Ez biztosítaná a „képzés befejezését munkavállalóként”, amely az adott vállalati technológiába való betanulást is támogatná.
10. A duális szakképzés jogi és szakmai értelmezését pontosítani szükséges, ma jogszabályokban ez a tanulószerveződéses képzést jelenti. Célszerű a német fogalmat és gyakorlatot alkalmazni, ahol ez inkább elméleti képzést és ehhez kapcsolódó alapozó gyakorlatot jelent és ehhez kapcsolódik a vállalati képzés, amely nem csak gyakorlatot tartalmaz, sok esetben ad elméleti ismereteket is.
11. A felnőttképzés elmozdult az OKJ-s képzések irányába, a kötelező idejű képzések gátat jelentenek jelenleg, fontos lenne a vállalati részképzések és rövid idejű felnőttképzések, vállalati saját dolgozók képzésének támogatása.
12. A felnőttoktatás szerepe erősítendő, az OKJ-s képzések így mindenki számára hozzáférhetők, ennek munkaerőt mobilizáló hatása van.
13. Az OKJ szakképzés számát csökkenteni szükséges a német példa alapján. Ezzel visszaadva a nem OKJ-s képzések munkaerőpiaci jelentőségét.
14. A felnőttképzési törvény tartalmi része kerüljön be a szakképzési törvénybe, a mostani tartalom az eljárásrendbeli szabályozások a rendeletekben legyenek szabályozva.

Panelvezetői összegezés (Lükő István)

Az eredeti elképzelés és megfogalmazás szerint jól teljesítettük a vállalásunkat. Szerencsés volt az előadók kiválasztása, mert minden részterületről kompetens, nagy tapasztalattal rendelkező kolléga mondta el egyrészt múltbeli tényszerű ismereteit. Másrészt kicsit a jelennel és a jövővel is

foglalkoztak. A személyes kötődések, szubjektív élmények hitelessé tették és élénkítették a tartalmi kifejtéseket. Nem kevésbé volt szerencsés Králik Tibor riportéri kiválasztása és felkérése, aki nagyon jól irányította a panel előadóinak, jelenlévőinek a kapcsolódásait, a rövid tartalmi ismertetőt stb. Nagyon jól kamatoztatta felkészültségét, beosztotti és többszintű vezetői tapasztalatait, kapcsolatrendszeréből eredő tájékozottságát.

Egyetlen egy téren tért el a panel program a tervezettől, az pedig az időtartam, illetve időbeosztás. A beszélgetésre kevesebb idő maradt a tervezettnél. Az öt előadás közül egyedül Pagonyné Mezősi Marietta tartotta be az időkeretét, ugyanakkor nem maradt hiányérzet emiatt, mert a korábbi előadók által említett részeket kihagyta. Ezt önkritikusan be kell vallanom, de nem bánom abból a szempontból, hogy a jelenlévők nagyobb mélységben és szélesebb aspektusokat érintve mutatták be a szakképzési törvény és a hozzá kapcsolódó rendelkezések, szabályozások kapcsolódását és különböző hatásait. A jelenlévők közül többen is aktív, meghatározó résztvevői voltak egy-egy területnek. Előkerültek pl. a DACUM táblát először alkalmazók, fejlesztők tapasztalatai, a szakmai tanárképzés különböző kapcsolódásai, a felnőttoktatás intézményrendszerének változásait megélik egyetértő és segítő szándékú javaslattevélei is

A képzési struktúrák alakulása. Hogyan tovább szakképzés?

Raportéri beszámoló az 2. panelbeszélgetés munkájáról (összeállította: Schindler Rózsa)

A legnagyobb érdeklődést kiváltó (82 fős) panel arra vállalkozott, hogy megvitassa a nehéz helyzetbe került szakképzés rendszerét, mélyreható átgondolt tartalmi és szerkezeti változásokra tegyen javaslatot a szakma részvételével. Elvárás volt, hogy olyan szakképzési modellt kell vizionálni, amelynek meg kell felelnie a 21. század kihívásainak, mely a fiatalokat felkészíti a folyamatos gazdasági változásokra és a folyamatos tanulási igény iránti elkötelezettségre, hisz a ma fiataljai 2060-ban is aktív részesei lesznek a munkaerőpiacnak. Ezért a panel a szakképzési szerkezet, szakképző intézménytípusok, szakmastruktúra, vizsgarendszer a szakképzésben, szakmai pedagógusképzés, átjárhatóság és a szakmamentes képzés kulcsszavak mentén dolgozta fel a címben megfogalmazott széles szakmai tartalmat.

A panel bevezető előadásai:

Palotás József (elnök, Felnőttképzési Szakértők Országos Egyesület):

A szakképzési szerkezet negyed százada – az előkészítő és alapozó oktatástól a szakgimnáziumig

A vitaindító célja a szakképzés szerkezetével, a szakmastruktúrával és a tartalomszabályozással kapcsolatos szakmai diskurzus megalapozása volt. A szakképzés szerkezete, a szakmastruktúra, valamint a tartalomszabályozás számos változáson ment keresztül az elmúlt negyed században. Az átalakítások gyakoriságát a rendszer szereplői olykor nehezen követték, a döntések indokoltságáról és helyes irányáról szakmai viták, diskurzusok folytak és folynak ma is.

A vitaindító előadásban a szakiskolai és szakközépiskolai (szakgimnáziumi) képzési szerkezet változásainak vázlatos áttekintéséről kaptunk tájékoztatást a rendszerváltást követő szakképzési törvény megalkotásától napjainkig. Számos fogalmat sorra vett a visszatekintés, mint a szakmai előkészítő és a szakmai alapozó oktatás, a szakmai orientáció és a szakmacsoportos alapozó oktatás, az „előrehozott” szakképzés, az „ágazati” szakközépiskola, szakgimnázium. Az áttekintés a szabályozásból és annak módosításaiból indult ki, elősegítendő a témában a szakmai diskurzus

megkezdését. A vitaindító egy olyan középfokú szakképzési modell-javaslat generálását célozta meg, mely az eddigi törekvések eredményeit, értékeit integrálva – okulva azok hibáiból, hiányosságaiból – a tanulók egyéni képességeinek kibontakoztatását, a vertikális és horizontális átjárhatóságot, a hátránykompenzációt és tehetségfejlesztést, valamint a munkaerőpiacnak adekvát kimenetet, a továbbtanulás lehetőségét egyaránt igyekszik biztosítani. Szándékunk szerint a gyakori változások tapasztalatai megalapozhatnak egy széles szakmai konszenzust élvező, hosszabb kifutású javaslatot a jövőre nézve.

Király László (igazgató, Budapesti Műszaki Szakképzési Centrum Bolyai János Műszaki Szakgimnáziuma és Kollégium, az Oktatási Hivatal Bázisintézménye):

A munkaerő piaci elvárások teljesítésének lehetőségei az állami fenntartású szakképző intézmények területén

Az előadás célja a szakképzési centrum szervezeti keretei között működő nagy múltú iskolakomplexum szakmai-tartalmi lehetőségeinek bemutatása a gazdasági elvárások függvényében és az iskola megtartó erejének növelésére tett kísérlet bemutatása. A témaválasztást előzményének bemutatására az előadó saját esettanulmányával vállalkozott: „... a 2017/18-as tanév előkészítése kapcsán intézményvezetőként azzal a problémával kellett szembesülnöm, kezdte az előadó, hogy a betöltetlen informatika tanári álláshely(ek) ellátatlan órákat eredményeztek, és ez a körülmény alapvetően veszélyeztette a tanévkezdést. Ezért született az a döntés, hogy a legnagyobb óraszámú hiányzó informatikai szakmák képzéséhez szükséges gyakorlati órák megtartását tanulószervezés keretében, külső gyakorló helyre szervezzék ki egy gyakorlati órák szervezésével foglalkozó vállalkozás közreműködésével.”

Látszólag a vállalkozásnak rendelkezésére álltak a gyakorlati oktatás tárgyi és személyi feltételei, de a tartalmi kérdésekkel már problémái voltak. A „mit tanítsunk”- kérdés megválaszolásához az SZVK és a kerettanterv, mint alapanyag mellé gyakorlati feladatokkal is segítettek a munka megkezdését. A vállalkozás felkészületlensége néhány hónap után világossá vált, ezért a sikeres vizsgafelkészítés érdekében az iskola belső erőforrásainak átszervezése után a tanév második félévétől vissza kellett vinni az iskolába a technikus osztály gyakorlati foglalkozásait. Ez a lépés adminisztratív oldalról azt jelentette, hogy a tanulók, kamara és képző vállalkozás között létrejött tanulószervezést fel kellett bontaniuk, ami értelemszerűen anyagi és presztízs veszteséget jelentett a képző cégnek. Kárenyhítésként a cég képviselői azzal védekeztek, hogy informatikai cégek részéről lett volna igény és lehetőség a tanulók alkalmazására a gyakorlati képzés keretében, de a tanulók nem éltek vele. Ennél a pontnál felmerülhet néhány alapvető kérdés:

- Az iskolai rendszerű szakképzés esetén mi az alapvető feladata, felelőssége a képzést szervező intézménynek?
- Milyen mértékben, milyen tartalommal várható el a szakképzés folyamatában résztvevő tanulóktól, hogy a szorgalmi időben bekapcsolódjanak egy cég szakmai tevékenységébe?

A szakképzés szereplőinek tevékenységét meghatározó alapelvet megtalálhatjuk a „2011. évi CLXXXVII. Törvény a szakképzésről” törvény Általános rendelkezéseket taglaló részében.

I. Fejezet Alapelvek 1. § (7) *Az iskolai rendszerű szakképzés feladata a komplex szakmai vizsgára történő felkészítésen kívül az életben való sikeres boldogulásra történő felkészítés és a tanuló életkori sajátosságához igazodó nevelés is.*

A szakképzés folyamatát meghatározó dokumentumokról:

A szakképzés kereteit meghatározó tartalmi szabályozók vázlatos bemutatásával érzékeltette a rendszer komplexitását, a dokumentumok egymásra épülését.

Országos Képzési Jegyzék (OKJ) tartalmi elemek:

- A képzés szintje, tanulmányi területe
- Szakképesítés megnevezése
- Szakmacsoport
- Ágazati besorolás
- Iskolai-rendszerű képzési idő
- Iskolarendszeren kívüli képzési idő
- A képzés munkarendje
- MKKR szint
- A szakképesítésért felelős miniszter megnevezése

Szakmai követelménymodul tartalmi elemei:

- Feladatprofil:
- Tulajdonságprofil:
- Szakmai kompetenciák, szakmai ismeretek
- Személyes kompetenciák
- Társas kompetenciák
- Módszerkompetenciák

Szakmai és vizsgakövetelmények (SZVK), Szakképzési kerettantervek. Tartalmi elemek:

- A szakképzés jogi háttere
- A szakképesítés alapadatai
- A szakképzésbe történő belépés feltételei
- A szakképzés szervezésének feltételei
- A szakképesítés óraterve nappali rendszerű oktatásra
- Szakmai követelménymodul tantárgyai, témakörei

Lehetőség a munkaerőpiaci szereplők elvárásainak közvetlen megismerésére

A szakképzés területén komoly segítséget jelentenek azok a szervezetek, amelyek hídszerepet töltenek be az intézmények és gazdaság szereplői között. Jó példa erre az informatika szakmacsoportos szakképzés tartalmi és szervezeti mentorálását végző <http://www.informatika.hu> Alapítvány tevékenysége, amely az informatikai szakmák oktatásához korszerű tananyagok eljuttatásával, szakmai tanártovábbképzés és konferenciák szervezésével komoly segítséget nyújt a szakképző intézményeknek. 2018-ban is megszervezték a *Legyél Te is Informatikus!* - Informatikai Oktatási Konferenciát, amely alkalmat adott arra, hogy az informatikai cégek képviselői találkozzanak az oktatás, a szakképzés képviselőivel. Ezen a konferencián hangzott el a „Milyen pályakezdő informatikusra van szüksége a szakmának?” című előadás is, amely vázolta, hogy jelenleg milyen elvárásai vannak a gazdaság szereplőinek.

Jó gyakorlat bemutatása: Szakmai életpálya-építés napja

Minden tanévben különlegesen fontos időszak a február 15-i érettségi és továbbtanulási jelentkezési határidő. Elsősorban végzős diákok számára, de tapasztalatszerzés céljából valamennyi diák részvételével megszervezi az iskola a Szakmai életpálya-építő napot, melyre a gazdaság különböző

szereplőit, cégek, egyetemek, főiskolák képviselőit hívjuk meg abból a célból, hogy az iskola diákjai közvetlenül, első kézből értesüljenek a munka világának illetve a továbbtanulás lehetőségéről.

A témakör feldolgozásának zárógondolatában ismét a 2011. évi CLXXXVII. Törvény a szakképzésről című törvény Első részének az Általános rendelkezésekre hivatkozott az előadó.

I. Fejezet Alapelvek

1. § (3) *A szakképzés e törvény hatálya alá tartozó szereplői (különösen a tanuló, aszülő, a szakképzést folytató intézmény, a gazdálkodó szervezet és a gazdasági kamara) a szakképzési feladatok megvalósítása során kötelesek egymással együttműködni.*

A napi gyakorlatot bemutató előadás választ próbált adni arra, hogy

- az iskolapadból kikerülő, a munka világába munkavállalóként jelentkező pályakezdő szakemberekkel szemben milyen elvárásokat támaszt a fogadó gazdaság, és erre az elvárára miként tudja felkészíteni a szakképzés területén működő intézmény,
- a szakképzés jogszabályi háttérrel alátámasztott tartalmi szabályozásai és a munkaerőpiaci szereplők aktuális elvárásai közötti összhang megteremtésének, mik a lehetőségei az elmúlt időszak változásainak tükrében.

Molnár György (főigazgató, BME Tanárképző Központ)

A szakképzési igényeknek megfelelő szakmai pedagógusképzés – realitás vagy utópia?

Az előadás célja szakmai pedagógusképzés, foglalkoztathatóság, átjárhatóság, lehetséges tanulási utak bemutatása volt a szakképzés erőforrás-támogatása céljából. Szándéka volt továbbá bemutatni a szakmai pedagógusképzés típusaiban, struktúrájában, a szakok és szakirányok rendszerében végbement változásokat, a szakmai pedagógusképzés szakképzés rendszeréhez való illeszkedést, illetve a konzisztencia problémákat, valamint a szakmai pedagógusok foglalkoztatásával kapcsolatos problémákat, a foglalkoztathatóságot szolgáló tevékenységekre szóló javaslatainkat. A témával való foglalkozás aktualitását elsősorban a szakképzés-, és a szakmai pedagógusképzés rendszerében 2010-től végbement változások indokolják.

A szakmai pedagógusképzés körébe soroljuk a szakmai tanárképzést és a szakoktató képzést. A szakmai tanárképzés „klasszikus” képzései elsősorban a mérnök-tanár, a közgazdásztanár és az agrármérnök-tanár szakon folyó képzések. Ezek hagyományos képzési formái korábbról úgy ismertek, mint „másoddiplomás” vagy „kiegészítő” képzések. Jellemzőjük, hogy a már megszerzett főiskolai vagy egyetemi szakterületi diploma birtokában lehetett a képzésre jelentkezni, mely az osztott tanárképzési formát jelenti.

Napjaink szakmai tanárképzésének körébe tartozik a mérnök-, a közgazdász-, és az agrármérnök-tanárképzés mellett a gyógypedagógia-tanár, az egészségügyi-, a konduktor-, és a pedagógiatanár tanárképzés. Ezek képzési célja: „az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszainak évfolyamain, az iskolai rendszerű, illetve az iskolarendszeren kívüli szakiskolai, szakközépiskolai oktatásban, felnőttek át- és továbbképzésében, továbbá az Országos Képzési Jegyzékben meghatározott szakképzésekben adott szaktárgyak tanítására való felkészítés. A végzett szakmai tanárok és szakoktatók potenciális munkaerőpiacát a szakképzés intézményrendszere adja, így nagyon fontos lenne az államilag elismert szakképesítések (OKJ) szaktárgyainak tanítására felkészült tanárok szakképzési tantárgyi igényekhez illeszkedő foglalkoztatásának biztosítása.

A BME Műszaki Pedagógia Tanszék szerepe a pedagógus továbbképzésben hosszú évek óta kiemelkedő, eredete immár 147 évre tekint vissza. Küldetésnyilatkozatát 1870 Báró Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter leveléhez datálhatjuk, amelyben megírta, hogy az 1871-ben létrejött Műegyetemen tanárképezdét kell felállítani. Ezt tekintjük a mérnöktanárképzés jogelőd alapjának. Ennek értelmében a konferencia helyszínét is biztosító egyetemünkön, már hosszú ideje folyik a szakmai tanárképzés valamely formája. Ennek birtokában lehetőségünk van arra, hogy helyzetelemzést végezzünk a szakmai pedagógusképző és a szakmai pedagógusokat foglalkoztató intézmények együttműködési kapcsolatrendszerére és az együttműködés területeire vonatkozóan. Emellett vizsgáltuk a szakmai pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények szak-szakirány szerint differenciált képzési kínálatát, a képzésekre jelentkező hallgatói létszámokat, a szakképző intézményekből a BME-re felvett hallgatók szakmai tanári szakirány szerinti megoszlását, a képzésben résztvevőket támogató szakképző intézmények szakképzési tantárgyi tanárigényeit.

Az OKJ változásaiból eredő szakmai tanári képesítési igényeknek való megfeleltethetőség számos kérdést vet fel nem csak a képzők, hanem a szakképző intézmények oldaláról nézve is. Időközben a változásokat kezelve az egyetem képzési portfóliójának bővítése is folyamatos céllá vált. Mindezek mellett, mint országos szinten a legnagyobb szakmai tanárképző bázisként, központként, egyfelől alkalmazkodunk a digitális kor pedagógiai kihívásaihoz a korszerű, atipikus tanítási módszerek és tanulási formák bevezetésével és alkalmazásával, másfelől a szakmai tantárgyi tartalmak folyamatos megújításával kooperatív módon bevonjuk és aktivizáljuk a szakmai tanárokat és a diákokat is egyaránt. Ehhez kínálunk mikrotartalom-alapú digitális nyitott tananyag-fejlesztési megoldásokat a szakképzés számára.

Szenes György (elnök, MPT Szakképzési Kollégium): *A középfokú szakképzés kívánatos fejlesztési iránya* (az előadó gondolatait bővebben is kifejtette, melyet tematikus számunk Tanulmányok rovatában közlünk).

Kihívások és lehetőségek a szakképzésben – A munka alapú tanulás elméletétől a szakképzés napi valóságáig

Raportőri beszámoló az 3. panelbeszélgetés munkájáról (összeállította: Hegyi halmos Nóra és Kraiciné Szokoly Mária)

A panelbeszélgetés mintegy 60 fős hallgatóság érdeklődésétől kísérve, jó hangulatban végezte munkáját. Célja volt, hogy a szakképzés világában egyre gyakoribbá váló fogalmakat és jelenségeket értelmezze, összehozza és beszélgetésre ösztönözze a szakképzésben kutatással, a gyermek és felnőtt tanulók toborzásával és képzésével foglalkozó szakembereket. Így kapott helyet a felvezető, gondolatébresztő előadások sorában két egyetemi oktató, egy oktatáskutató, valamint az egyik budapesti szakképzési centrum igazgatója, aki a szakképzés gyakorlat oldalának problémakörével gazdagította a beszélgetést. A problémafelvetések sorát az EPALÉ program képviselője zárta, ismertetve az Európai Tanács által indított „Új lehetőségek felnőttek számára” című programot.

Európai uniós elvek és a szakképzés magyar gyakorlata címmel a 3. panelbeszélgetést **Kraiciné Szokoly Mária** nyitotta meg. A LLL eszményének mérlege címmel egy összefoglaló ábrán elemezte a lifelong learning eszményének és megvalósulásának helyzetét napjainkban.

A LLL eszményének mérlege

A VÍZIÓ	A VALÓSÁG
<ul style="list-style-type: none"> • Középpontban a TUDÁS és az EMBER, • Növekvő JÓLÉT • A tudástársadalomban a képzés révén a világ problémái (pl. előítéletek, diszkrimináció, munkanélküliség, éhezés stb.) megoldhatók. • TUDÁSTÁRSADALOM 2010 és 2020, • Egyénre szabott, KOMPETENCIA ALAPÚ KÉPZÉS • Tudásmenedzsment, TANULÓ SZERVEZETEK, tanuló régiók, városok • FELZÁRKÓZÓ HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TÁRSADALMI CSOPORTOK • NÖVEKVŐ FOGLALKOZTATÁS • Oktatás és gazdaság összefonódása 	<ul style="list-style-type: none"> • Középpontban a GAZDASÁG és a politika érdeke • Növekvő SZEGÉNYSÉG • A KÉPZÉSEK, felzárkóztató projektek HATÁSA, eredményessége ALIG ÉRZÉKELHETŐ. • európai szintű készség- és ismerethiány, FUNKCIONÁLIS ANALFABÉTIZMUS, a PISA sokk, • Az oktatási reformok nem hoztak átütő eredményeket, korai iskolaelhagyás • LESZAKADÓ TÁRSADALMI CSOPORTOK • NÖVEKVŐ MUNKAERŐHIÁNY • Motiválatlan fiatalok a szakképzésben • Oktatás és gazdaság távolsága nem csökken

Az előadó megállapította, hogy az ezredfordulót megelőzően a gazdasági fejlődés kulcselemként került reflektorfénybe az élethosszig tartó tanulás elve, amely új paradigmaként a tanulót és a tanulást, a állította az gyakorlatközpontú, a gazdaság érdekei által vezérelt oktatási-képzés középpontjába. Kezdetben az Unió és a tagországok egyaránt nagy reményeket fűztek a LLL megvalósulásához, azonban napjainkra elv megvalósulásának reménye elhalványult. Megjelent az élethosszig tartó tanulás politika új generációja, az OECD által bevezetett *képesség stratégia*, amely paradigmatis gondolkodásmód-váltást jelentett, azzal, s a kvalifikációval szemben a képességek használatára (skills) helyezte a hangsúlyt. Ezzel párhuzamosa új hatékonyságnövelő tényezőként jelenik meg munkahelyi szinten a tudással és képességekkel való tudatos gazdálkodás, a tudásmenedzsment és az innováció területe. Egyre nagyobb jelentőségű a munka alapú és a munkahelyi környezetben folyó tanulásnak, felértékelődik oktatás és felhasználói, a gazdaság, aktorai közötti intenzív együttműködés jelentősége, különös tekintettel a szakképzés területén nagy számban megjelenő hátrányos helyzetű, alulképzett társadalmi csoportok képzésének korszerűsítésére. Eurostat adatok alapján beszélt a magyarországi felnőttképzésben résztvevők arányának alacsony voltáról, mint a szűkös munkaerőpiaci kínálat gazdasági fejlődést hátráltató voltáról.

Kereszty Orsolya „*A munka alapú tanulás aktuális kérdései*” című előadásában a felnőttképzés és szakképzés kutatás új irányairól szólt, friss kutatási eredmény bemutatásával. Megállapította, hogy számos empirikus kutatás foglalkozik a tanuló szervezet – tanulót támogató szervezet – tanulás központú szervezetek mibenlétével, a munkahelyi tanulóval. Kutatott témává válik lassan a munkahelyi tanulás értelmezése. Ehhez járul hozzá az *Adult Education Survey (AES 2011)*; a *Continuing Vocational Training Survey (CVTS 2010)*, a vállalkozások képzési tevékenységének vizsgálata.

A tudásalapú társadalomban alapvető kérdés, hogy milyen mértékben tudnak saját tudást létrehozni a tudást szervezetek, és azt hogyan tudják menedzselni, hozzáférhetővé tenni, fejleszteni, melynek meghatározó része, hogy milyen módon gondolkodnak a kevésbé mérhető informális tanulásról.

Az előadás érintette a munkahelyi tanulás fogalmának aktuális értelmezéseit: a humán- erőforrás-politika és a képzési rendszer, az innovációban való részvétel, a munka közben kínálkozó tanulási lehetőségek, a dolgozók tanulási motivációja és a munkakörnyezet kérdésköreit (CEDEFOP, 2011). Az előadó megállapította, hogy viszonylagos az egyetértés abban, hogy mekkora szerepe van a munkafeladatoknak és a munkakörnyezetnek abban a kérdésben, hogy mit és hogyan tanulhat az ember munkavégzés során érintve *Nieuwenhuis-Van Woerkom* (2007) és *Kooken* (2007) értelmezéseit, akik szerint a tanulás a munka mellékterméke .

Végezetül felhívta a figyelmet arra, hogy a kutatások fontosak abból a szempontból is, hogy ráirányítják a figyelmet egy-egy problémára, amelyek hatással lehetnek a szakpolitikusokra és a döntéshozókra. Ilyen új kihívást jelentő témák X, Y, Z generációk megjelenése a munkahelyeken, az élményalapúság fontossága a tanulásban és a munkában, az IKT eszközök és a távmunka előretörése, a *home office* megjelenése, a munkához kapcsolódó tanulás gazdagodó jelenségvilága.

Derényi András problémafelvető előadásában a szakképzés fejlesztésének nézőpontjából a képesítési keretrendszerekben rejlő lehetőségekről szólt. Összehasonlította az európai és hazai képesítési keretrendszerek eredeti céljait, ambícióit, és jelenlegi aktuális eredményeit, bemutatta a rendelkezésre álló egyre több, a képességpolitikák implementálását támogató nemzetközi eszközt. Az EKKR és az MKKR eredeti céljairól és a megvalósulás eredményeiről, illetve eredménytelenségeiről szólva beszélt az oktatási alszektorok feletti áthidaló funkcióról, az alszektorok szabályzóinak és képesítéseinek lassú konvergenciájáról. Kommunikációs eredménynek tekinthető szerinte a kimenet-vezéreltség elvének jobb megértése, a tanulási eredmény alapú képesítés-tervezés lassan-lassan megvalósuló elterjedése.

Az EKKR és az MKKR eredeti céljainak megvalósulása kapcsán megállapította, hogy az alszektorok irányítói és a képesítésgazdák közötti tapasztalat megosztás elmaradt, a túlszabályozottság miatt nehéz a folyamatok, szabályozások továbbvitele. A keretrendszerhez kapcsolódó validáció kapcsán megállapította, hogy nincs látható validációs tevékenység hazánkban, az egyszerre alul- és túlszabályozottság gátolja a validációs gyakorlatok kialakulását. Végezetül az alszektorok közötti együttműködésről, mint a szakképzés fejlesztésének egyik lehetséges útjáról beszélt, kiemelve az alulról jövő kezdeményezések, az alszektorok közti együttműködések, a közös fejlesztések, az egymástól tanulás, a tapasztalat megosztásának fontosságát. A nagyobb figyelem fordítását a fejlesztési, besorolási, illesztési, elismerési stb. módszertanok, minőségbiztosítási elvek összehangolására, a *stakeholderek* érdekeltségeinek azonosítása, ennek mentén közös cselekvési terek kialakítására. (Teljes előadása e tematikus szám **Tanulmányok** rovatában olvasható.)

Valló Péter, a Budapesti Komplex Szakképzési Centrum (BKSZC) igazgatója szabad előadásában a szakképzés napi kihívásairól beszélt a szakképzési centrumok nézőpontjából. A képzési intézményrendszer és a jogszabályi környezet gyors változásainak problémái mellett fő nehézségként az iskolarendszerű szakképzésben a csökkenő tanuló létszámot említette elsőként, azt a tényt, hogy a felnőttoktatás húzza fel a képzési létszámokat. Megemlítette továbbá azt a fontos tényt, hogy a szakmaválasztásban nem elérhető, hogy a tanulók a hiányszakmákat válasszák, nincs a munkaerőpiacon oly keresett szakmákra jelentkező, mint az ács, ugyanakkor a szolgáltató szakmákban (fodrász, kozmetika) igen erős a túljelentkezés. Kiemelendő nehézségként említi a szakoktató hiányt, amely alapjaiban teszi nehezzé, olykor majdnem működésképtelenné a

szakképzést számos területen (kárpitos). Kiemelte továbbá a szakképzést fő nehezítő tényezőjeként, hogy jelentős készség-képesség hiányos és alulmotivált gyermek érkezik az oktatás ezen szintjére. A szakképzés önmaga megoldani nem képes ezeket a problémákat. Megállapította, hogy a jelen helyzetben nincs más lehetőség, mint: különböző módszerekkel-programokkal segíteni a tanulókat. A BKSZC felmérésekre alapozott intézkedési tervek kidolgozásával és megvalósításával igyekeznek úrrá lenni a nehéz helyzeten. További nagy probléma, hogy egyre hátrányosabb élethelyzetből érkeznek a tanulók. Az alacsony előképzettségű, elmaradt szociokulturális környezetből jövő tanulók alapvető higiénés szokásokkal sincsenek tisztában. Szövegértésük gyenge, ami nélkül pedig a nagy értékű gépek közelébe sem engedhetők.

Javaslatként fogalmazta meg: olyan felnőttképzések és a rövid képzések arányának növelését, amelyek gyorsabb választ adnak a munkaerőpiac igényeire. Fontos lenne az intenzívebb párbeszéd a kamarákkal, szakszervezetekkel, munkaadókkal, továbbá a szervezetfejlesztés továbbá az uniós források jobb felhasználása (módszertan, infrastruktúra stb.), a pedagógusok módszertani fejlesztése, a tudásmenedzsment elterjedése, azaz a kollégák közötti munkahelyi tanulás, fejlődés, fejlesztés előmozdítása.

A Budapesti Komplex Szakképzési Centrum iskoláiban a hátrányok leküzdésére, a motiváció növelésére a Komplex Instrukció Programot alkalmazza, melynek lényege, hogy minden gyerek tudásszintje emelkedjen, és része legyen sikerélményben az osztálymunka során. A KIP lehetővé teszi a tanárok számára a magas szintű csoportmunka szervezését olyan osztályokban, ahol a tanulók tudása és kifejezőkészsége nagy különbségeket mutat. Az osztályon belüli státuszbeli problémák időben felismerhetőkké és kezelhetőkké válnak; lehetőség nyílik az együttműködési normákra történő felkészítés; sokféle, eltérő képességeket megmozgató tananyag alkalmazásával lehetséges a megbúvó képességek kibontakoztatása.

Vedovatti Anildo, az EPALE projekt koordinátora „*A TANÁCS AJÁNLÁSA (2016. december 19.) a kompetenciafejlesztési pályákról: Új lehetőségek felnőttek számára*” c. projekt ismertetőjében elmondta, hogy az Európai Unió tagállamainak többségében a 25-64 év közötti lakosságának több mint negyede 2015-ben legfeljebb alsó középfokú végzettség megszerzését követően kilépett az iskolarendszerű oktatásból és képzésből. Ezeknek az embereknek alapkészség szintje – az OECD PIAAC mérések alapján –, hasonló arányban egyezik meg a legalacsonyabb jártassági szinttel. A PIAAC rámutat arra, hogy azok a 16-65 év közötti felnőttek, akik az írás-olvasás-, számolás- és digitális készségterületeken alacsonyabb jártassággal rendelkeznek, kisebb valószínűséggel kezdenek tanulásba, vagy vesznek részt teljes körűen a digitális technológia által vezérelt gazdaságban és társadalomban. Az alacsonyan képzett felnőttek részvétele az egész életen át tartó tanulásban továbbra is négyszer alacsonyabb, mint a felsőfokú képesítéssel rendelkezők esetében. Őket nagyobb mértékben fenyegeti a munkanélküliség, a szegénység és a kirekesztődés lehetősége, náluk általában magasabbak az egészségügyi kockázatok és alacsonyabb a várható élettartam, valamint gyermekeik esetében nagyobb mértékben fennáll a gyengébb iskolai teljesítmény kockázata.

Az Európai „Tanács AJÁNLÁSA (2016. december 19.) a kompetenciafejlesztési pályákról: Új lehetőségek felnőttek számára” című program célja, hogy a tagállamok további rugalmas lehetőségeket biztosítsanak érintett felnőtt célcsoportjaik írás-olvasás-, számolás- és digitális kompetenciájának javítására, megerősítsék továbblépési lehetőségeiket a munkaerőpiac és az aktív

társadalmi részvétel szempontjából fontos, magasabb európai képesítési keretrendszer (EKKR) szintjei felé (3,4). A program célcsoportja a kompetenciafejlesztési pályák alacsony szintű készségekkel, ismeretekkel és kompetenciákkal rendelkező, az ifjúsági garancia keretében támogatásra nem jogosult felnőttek. A megvalósításban bevonni kívánt szereplők a nemzeti joggal és sajátosságokkal, valamint a rendelkezésre álló erőforrásokkal összhangban törekednek a program céljainak elérésére a szociális partnerekkel és az oktatási és képzési szolgáltatókkal szorosan együttműködve.

A program végre hajtása során, amennyiben lehetséges, az alacsony képzettségű felnőttek tekintetében alkalmazzák a nem formális és az informális tanulás eredményeinek érvényesítéséről szóló, 2012. december 20-i tanácsi ajánlással összhangban kialakított érvényesítési mechanizmusokat a meglévő készségek meghatározása, dokumentálása, értékelése és/vagy tanúsítása céljából. A főbb programelemek:

- az írástudás, a számtantudás és a digitális kompetenciák minimális szintjének elsajátítása; nemzeti sajátosságoktól függően az EKKR 3. vagy 4. szintű képesítés megszerzése felé haladva,
- kompetenciafejlesztési pályák tervezését a következő három lépésre alapozzák: készségfelmérés, személyre szabott, rugalmas és minőségi tanulási ajánlat biztosítása, valamint a megszerzett készségek érvényesítése és elismerése,
- koordináció és partnerség,
- megkeresési, iránymutatási és támogatási intézkedések,
- támogatja a tagállamok közötti tapasztalatcserét és elérhetővé teszi az európai felnőttképzés elektronikus platformján (EPALE) a legfontosabb forrásokat és információkat.

A panelbeszélgetés második felében a hozzászólók az alábbi kérdésköröket érintették:

A szakképző intézmények képviselői megerősítették, hogy a diákok nem tudnak írni, olvasni, számolni, és a kompetenciafejlesztés nem vagy csak nagyon alacsony szinten valósul meg a szakképzésben. Még mindig a frontális oktatás, a gondolkodás büntetése, az oktató utasításainak a követése dominál.

Másik hozzászóló a szakképző iskola a 9. osztályában reszocializációs feladatairól szól, mert csak ezután lehet bármi egyébvel foglalkozni. Felhívta a figyelmet a gyermekek körében jellemző szociális veszélyérzet hiányára: nem élik meg problémaként, hogy lemorzsolódik, hogy kiesik, hogy rossz jegyet kap... „Ráadásul a szülő sem látja!”.

Egy hozzászóló megjegyezte, hogy a szakképzés maradék elven működik. Sokat el lehet érni a szakma elsajátításában, de nem tudjuk elérni, hogy olyan szakmunkássá váljon, aki képes alkalmazkodni a változásokhoz!

Megállapítást nyert: komoly probléma, hogy egyre több fiatal, nem fejezi be a 7-8.osztályt. Egyik megoldásként említik, hogy húzóerő lehet, hogy a jogosítvány megszerzéséhez 8 osztályos végzettség szükséges. Továbbá fontos lenne a mentor szerep megerősítése, és a pályaaorientációs tanárok alkalmazása a szakképzésben. Amíg ez nincs, nem lesznek eredményesek a fejlesztő programok!

.....

Életpálya és szakképzés

Raportőri beszámoló a 4. panelbeszélgetés munkájáról (összeállította: Juhász Ágnes)

A rendszerváltozás utáni első szakképzési törvény 25. évfordulójára rendezett konferencia egyik szekcióját a pályaeorientációnak szenteltük. A pályaválasztás és szakmai képzés határait a technológiai fejlődés számos ponton alakította és alakítja át ma is. A születéskor várható átlagélettartam folyamatosan növekszik Európában, miközben az alkalmazott technológia gyorsan változik. A pályaválasztás, pályaeorientáció személyes döntés, amely az egyéni pályaelegettséggel is összefügg. A modern munkaerőpiacokon leginkább a megfelelő egyéni én-hatékonyság és karierrugalmasság teszi lehetővé a hosszú és gazdaságilag aktív pályavitelet.

A szekcióban három rövid előadásra került sor. **Borbély-Pecze Tibor Bors**, az MPT Pályaeorientációs Szakosztályának elnöke a modern pályafutásokról beszélt. Előadásában kiemelte, hogy az ipari társadalmak felbomlóban vannak, és ez nem hagyhatja érintetlenül a pályák világát sem, amelyre a pályatanácsadásnak reagálnia kell. A klasszikus szakmunkás-életutakat és életpályaterveket egyre inkább felváltja egy rugalmasságot és többszöri pályadöntés-hozatalt megkívánó új világ, amely még csak most formálódik. Így a szakképzés és egyén, szakképzés és háztartás, vállalat, állam és társadalom viszonyrendszer is átalakulóban vannak. Nagy kérdés, hogy mikor jöhet létre Magyarországon egy olyan szakképzési rendszer, amely erre a paradigmára épül. Végül kiemelte az angol **Barbara Bassot** „híd-modelljét”, amelynek központi eleme **Vigotszkij** optimális fejlődési tér elmélete, amely a pályadöntés egyéni hangsúlyosságát és folyamatelvét hangsúlyozza. Ugyanakkor a modell mind a társadalom és gazdaság, mind az egyén fejlődési igényeit magába foglalja.

Fehérvári Anikó szakképzési pályakövetési kutatásokról számolt be, amelyek kapcsán néhány fontos általánosítható ténytet mutatott be. Úgy, mint azt, hogy az érettségivel rendelkező szakmunkások elhelyezkedési esélyei és életpálya-jövedelmük magasabb, mint az érettségivel nem rendelkezőké, illetve, hogy a 2000-es évek eleje óta folyamatosan nő az első helyen gimnáziumba jelentkezők aránya (28-ról 41 %-ra) a szakközépiskolába (ma szakgimnáziumba) jelentkezők rovására. A végzettség megszerzése nem jelenti a tanulmányok befejezését. A munkapiaci belépés a középiskolai korszak (18 évesek) után kitolódik, és még 2-3 évnvi további tanulással folytatódik. Egyes vizsgálatok szerint a végzett középiskolások estében átlagosan négy év telt el az elhelyezkedéséig. Az oktatás, szakképzés és a munkapiac kapcsolódására az egyik út az angolszász, ahol relatíve hosszú az általános képzési szakasz, a másik a német modell, ahol a szakképzés a közoktatás részeként korábban kezdődik. Ez utóbbi esetében a rövid távú elhelyezkedés gyors, de a karierrugalmasság az egyének 40-50 éves korára gyengül. **Heising és Solga** (2015) 30-44 évesek PIAAC adataira építve azt az összefüggését találta, hogy amely országokban már alsó középfokban megjelenik a szakképzés, ott a felnőttek mért képességei alacsonyabbak. A későbbre helyezett pályaválasztásnak általában esélyegyenlőség növelő, korán végezve esélyegyenlőtlenséget növelő hatása van.

Mártonfi György a rendszerváltozás óta eltelt évtizedeket elemezte a szakképzés szerkezetváltásainak és a pályaeorientációnak a kapcsolódási szempontjából. Úgy értékelte, hogy az 1993-as szakképzési törvény előtti szakképzési rendszer és a 2011 után kialakult számos tekintetben hasonlítanak egymásra, miközben a 90-es években kialakított érettségire épülő szakképzési modell és a hosszú (10. osztály végéig tartó) orientáció újra kimentek a divatból.

A bevezető előadásokat követő panelbeszélgetés résztvevői a következők voltak:

Danyi Vilmos NSZFH GINOP-6.2.4-VEKOP-16-2017-00001 „21. századi szakképzés és felnőttképzés” projekt pályaaorientációs komponensének vezetője.

Ütőné dr. Visi Judit, az OH EFOP 3.2.13 Az alap- és középfokú iskolák pályaaorientációs tevékenységét, kiemelten az MTMI készségeket és kompetenciákat támogató pályaaorientációs szakmai módszertan átfogó megalapozása és fejlesztése projekt szakmai vezetője.

Fűrész István, a Székesfehérvári Önkormányzat A pályaaorientáció eszközei a társasjátéktól a számítógéppel támogatott egyéni tanácsadásig programjának szakmai vezetője

A beszélgetést vezette: **Juhász Ágnes**

A felvezetésben elhangzott, hogy jelenleg soha nem látott lehetőségek vannak a pályaaorientáció finanszírozására. Számos pályaaorientáció témájú nagy projekt fut és számos projektnek van pályaaorientációs része. Az MPT Pályaaorientációs Szakosztálya fontosnak tartja, hogy ismerje ezeket a projekteket, és ha lehetséges, együttműködjön velük. Annál is inkább, mert kis projekteknél a szakemberek bevonása problémát jelent, ugyanakkor sok a párhuzamosság. Felvetette, hogy a projektek között nincs együttműködés. Kíváncsiak vagyunk arra, hogy a projektek vezetői hogy látják ezt a kérdést, van-e szándék az együttműködésre.

Kérdés: Kérjük, mutassák be a projektjüket! Beszéljenek arról, mennyiben felelnek meg a projekt célkitűzései az első előadásban elhangzott modern szemléletnek! Van-e a projektek között valamilyen együttműködés? Ha nincs, szükségesnek látják-e és tervezik-e ezt a jövőben?

Visiné Ütő Judit: Az OH projektjének célja az általános és középiskolákban a pályaaorientációs tevékenység fejlesztése a tanárok képzésén keresztül. A fejlesztés másik eleme egy új mérőeszköz kifejlesztése, amelyben az MTMI szakmák bemutatásán van a hangsúly, de emellett komplex önismereti eszközként szolgál. (Kérdésre elmondta, hogy a mérőeszközök módszertanilag különböznek a Nemzeti Pályaaorientációs Portálon elérhetőktől, azoknál komplexebbek és modernebbek lesznek.) A projekt harmadik lába a pályaaorientációs fejlesztések összekötése, fórumok szervezése, amelyre a munka világának képviselőit is meg kívánják hívni. Fontosnak tartják a projektek közti együttműködést, amely azonban még nem valósult meg. Az OH és az NSZFH együttműködése érdekében az első lépéseket már megtették.

Danyi Vilmos: Az NSZFH projektjének célja a szakképzés népszerűsítése. Cél, hogy a lehetőségeket megismerjék a tanulók, és ennek alapján eldönthessék, hogy érdekli-e őket. A projekt pályaaorientációs pillérének elsődleges célja a szakképzés népszerűsítése. Elemei:

- az általános iskolások érdeklődésének felkeltése a szakképzés iránt rendezvénysorozatokkal (pl. Szakmák Éjszakája, Szakma Sztár, Európai Szakképzési Hét, Mi a pálya? pályaválasztási fesztivál, Építsd a jövőt! szakképzési fesztivál, *shadow work* program, Szakképzés napja)
- szakképzésben tanulók pályaszocializációjának támogatása, pályaaorientációs tanárok képzése
- PORI módszertani központ kialakítása
- felnőtt lakosság életpálya-építésének megvalósítása
- tehetséggondozás
- pályaaorientációs portál kialakítása

Elmondta, hogy a képzésre és a fejlesztésekre azért is szükség van, mert a 44 SZC-ben jövőre lesz egy-egy főállású pályaaorientációs szakértő és minden tagintézményben egy-egy pályaaorientációs tanár, ami cca. 300-400 főt jelent. A jövőben számítanak különféle szereplőkre, köztük a kamarák közreműködésére is.

Fűrész István: Székesfehérváron 2012-ben városi szinten született meg a kezdeményezés. Alapgondolata, hogy az általános iskolákban az elkötelezett tanárok akkor tudnának segíteni, ha lennének iskolai pályaeorientációs eszközök. (Pályaeorientációs tanárokkal a megyében nem találkozott.) Bár az önkormányzat már nem iskolafenntartó, a társadalmi elköteleződése az ügy mellé állította, az sem mellékes, hogy befektetők az önkormányzatot keresik meg azzal, hogy nincs megfelelő munkaerő. Mivel nem volt működő rendszer – érdekorientált a pályaeorientáció értelmezése, mást akar a kamara, a munkaadók, az iskola és a család –, az önkormányzat saját cégére telepítve indított saját programot, kiegészítve a kanadai donációból maradt 100.000 CAD-t. Ebben az életkorban a játék tűnt a megfelelő választásnak, ezért első lépésben társasjátékot fejlesztettek, amely bevezetés alatt áll. 2018. szeptembertől kapják meg ezeket az iskolák. Emellett készült egy füzet a tanárok számára is. (Kérdésre elmondta, hogy ezt más megyékben is hozzáférhetővé tudják tenni.) A játék és egyéb lehetőségek mellett biztosítani kell személyes segítség igénybe vételével a számítógéppel támogatott egyéni tanácsadást is. Ezt az iskolák általában nem tekintik feladatnak, de fontos érv az elzárkózással szemben a szakképzési törvény 85. § 5.6. bekezdése, amely szerint egy alkalommal mindenkinek jár általános iskolában pályaválasztási tanácsadás. Erről az iskolákban általában nem tudnak.

Kérdés: Mennyire látják reálisnak azt, hogy 14 éves gyerekeknek kell pályaválasztási döntést hozniuk, illetve nem látják el problémának, hogy a projekt célja egy adott irányban való befolyásolás.

Danyi Vilmos természetesnek tartotta, hogy ha az NSZFH a projektgazda, akkor a szakképzést kell népszerűsíteni – természetesen kényszer nélkül.

Visiné Útő Judit jogosnak tartotta a kérdést, ők is felvetették ezt maguknak a fejlesztés kezdetekor, de véleménye szerint a projekt megoldásai megfelelőek. Hangsúlyozta, hogy az általános iskolások körében inkább önismeret-fejlesztés. megerősítés a cél, nem a konkrét pályaválasztás elősegítése. Inkább a középiskolásokat orientálják bizonyos pályák felé.

Fűrész István hangsúlyozta, hogy az általános iskolásoknál még az érdeklődést sem lehet teljes mértékben felmérni, mivel annak három eleme közül csak a tevékenységre és a tanulmányi területre vonatkozó releváns ebben a korban - és még ez utóbbi is erősen tanárfüggő. A társadalmi szerepre vonatkozó érdeklődés középiskolás kor alatt nem vizsgálható. Fontos arra is figyelni, hogy az önértékelő eszközök személyes tanácsadás nélkül kontrollhiányosak lehetnek.

Kérdés a közönséghez:

- *Vannak-e jelen olyanok, akik más pályaeorientációs projekteken vesznek részt?*

- *Megfelelőnek tartják-e a jelenleg futó projekteket?*

Pest Megyei Iparkamara: Ők is működtetnek saját tanácsadó hálózatot. Fókuszban vannak az üzemplátogatások, ahol a gyerekek ki is próbálhatnak egyes feladatokat. A kipróbálást sokszor rendkívüli technika óráként hirdetik meg az SZC tanműhelyeiben. (A hozzászólással kapcsolatban érdekes volt a közönség reakciója: A kamara képviselője azt gondolta, hogy ilyen tevékenységet csak ők végeznek a megyében, de többen jelezték, hogy ez nem így van.)

Kisgyermeknevelésben dolgozó hozzászóló: A „profik” által végzett pályaeorientációnál, bemutatóknál hatékonyabb, ha a szülőket, tanulókat is bevonjuk. Ráadásul 7.-8. osztályban már késő az „érzékenyítés”, a kötelező üzemplátogatások nem motiválnak. A tanulókkal kellene ezt megtervezni, és csak oda menjenek, ahova kedvük van. Abban az intézményben, ahol dolgozott, az óvodások szülei

vállalták, hogy bemutatják saját szakmájukat. A most már felnőtt óvodásainál látja, hogy ez hatékony volt, rugalmasabbak a fiatalok.

Tanext Szakképző Iskola tanára: A szakképző iskolákban is szükség van pályaorientációra. Példa: a 18 éves szakgimnáziumi érettségi előtt álló kereskedelmi fiatal már most tudja, hogy nem fog ebben a szakmában dolgozni. Neki ki segíti orientálódni? A szakközépiskolákban még nagyobb szükség van erre, mert a hátrányos helyzetű gyerekek nem tudják, mire jelentkeznek. Hiányszakmát választanak, hogy legyen ösztöndíjuk. De például szakácstanuló elmenekült a konyhai gyakorlatról, mert nem bírt több kiló hagymát megpucolni. Ebben az iskolában (alapítványi) 4 évre összerakott belső program van önismeret-fejlesztésre, pályaorientációra. A szakközépiskolásokat fél év önismeret-fejlesztés után hat hetes szakaszokban különféle szakmákra viszik gyakorlatra, és lehetőségük van váltani. Megoldják, hogy ne kelljen emiatt évet veszíteniük. Ezt azonban rendszerbe kellene illeszteni, mert így csak azokat a szakmákat tudják megmutatni, amelyeket ők képeznek. (Szakképző Centrumokban ez megoldható lenne.)

Az együttműködésről: A TÁMOP 2.2.2 második szakaszában rendezett képzések ma is összekapcsolják a gyakorlati szakembereket. A hozzászóló megyéjében együttműködik a kamara, a szakszolgálat, a szakképzési centrum és a kormányhivatal.

Összefoglalóan:

Idő hiányában a panel nem tudott kellő mélységben foglalkozni a hiányosságokkal, javaslatokkal. Annyi mindenesetre kiderült, hogy az informáltság a projektekről, egymás munkájáról, illetve a projektek, programok együttműködése nagyon hiányos (bár helyi szinten vannak jó példák). A pályaorientációban a hangsúly az általános iskolások továbbtanulási döntésének segítésén, sokszor befolyásolásán van, kiegészítve a gimnazisták továbbtanulási döntésének MTMI irányba való befolyásolásával. Holott – mint az néhány hozzászólásból kiderült – már óvodától és a szakképzésben is nagy szükség lenne pályaorientációra, ennek jó példáit is hallhattuk.

PALOTÁS József

A szakképzési iskolaszervezet negyedszázada

Elismerés illeti a Magyar Pedagógiai Társaság Szakképzési Kollégiumát és a Budapesti Műszaki Egyetem Tanárképző Központját a jubileumi konferencia megszervezéséért. Negyed század történelmi léptékben is korszaknak tekinthető, egy szakmai közösség számára pedig megkerülhetetlen alkalom a visszatekintésre és a kollegiális találkozásra. Nem csak a hétköznapi munka világa, hanem a döntéselőkészítés és döntéshozatal is drámai mértékben gyorsult fel a konferencia által átfogott huszonöt évben. A szakképzés iskolaszervezete, a szakmastruktúra, valamint a tartalomszabályozás számos változáson ment keresztül az elmúlt negyedszázadban. Az átalakítások gyakoriságát a rendszer szereplői olykor nehezen követték, a döntések indokoltságáról és helyes irányáról szakmai viták, diskurzusok folytak és folynak ma is. A vitaindító előadásban a szakiskolai és szakközépiskolai (szakgimnáziumi) iskolaszervezet változásainak vázlatos áttekintésére kaptamfelkérést a rendszerváltást követő szakképzési törvény megalkotásától napjainkig. Számos fogalmat át kellett tekinteni a visszatekintés során, mint a szakmai előkészítő és a szakmai alapozó oktatás, a szakmai orientáció és a szakmacsoportos alapozó oktatás, az „előrehozott” szakképzés, az „ágazati” szakközépiskola, szakgimnázium. Az áttekintés során a szabályozásból és annak módosításaiból indultam ki, elősegítendő a témában a szakmai diskurzus megkezdését. Meghatározóan a közoktatásról szóló törvény határozta meg a szakképzésben az iskolaszervezetet a vizsgált időszakban, azonban 2011 és 2016 között a szakképzési törvényben szerepeltek a szakképző iskola típusok. Az 1990-es rendszerváltás óta eltelt közel három évtized egyik fő kérdése volt a magyarországi szakképzés iskolaszervezetét érintően az évfolyamok száma, a közismereti és szakmai óraszámok aránya, az, hogy melyik évben kezdődjenek a szakképzési évfolyamok, megkezdődjék-e a szakképzés az alsóbb évfolyamokon, vagy csak szakmai illetve szakmacsoportos alapozás folyjék-e, így tolva későbbre a pályaválasztás lehetőségét és a szakképzési évfolyamokat. A történelmi visszatekintés szakaszait azokhoz az évszámokhoz kötöttem, amikor az adott változásról szóló jogszabálymódosítás megjelent. Kívánok az olvasónak hasznos és gondolatébresztő időutazást, és bízom abban is, hogy a jövő döntéshozóinak segítséget nyújthatunk az értékek, eredmények tovább örökítéséhez, valamint a már egyszer tévútnak bizonyult modellek elkerüléséhez.

1993 – a rendszerváltást követő első reform

A rendszerváltás előtti időszakból örökölt két éves szakiskolai illetve három éves szakmunkásképzési modellt az 1990-es években váltotta felmenő rendszerben az un. 2+2 évfolyamos modell. A szakképzés szerkezetét a rendszerváltás után megjelent közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény határozta meg, ebben az évben született meg a szakképzési törvény is (1993. évi LXXVI. tv.), mely a szakképzési évfolyamokra volt irányadó.

A törvény értelmében a szakiskola a tankötelezettség megszűnése után készítette fel szakmai vizsgára. Ekkor a tankötelezettség korhatára a 16. életév betöltése volt, tehát a 9-10. évfolyamon nem folyt szakképzés. A szabályozás értelmében a szakiskola a munkába álláshoz és önálló életkezdéshez szükséges ismereteket nyújtotta. A szakképzést megelőzően – az első szabályozás szerint még általános iskolai oktatás keretében – az általános műveltséget megalapozó kilencedik és tizedik évfolyam is elvégezhető volt, tehát a közoktatási törvény kvázi meghosszabbította az általános iskolai tanulmányokat.

A szakközépiskolai képzés az 1993. évi közoktatási törvény értelmében 9-12. évfolyamok közötti szakaszt jelent, egyes esetekben 13. évfolyam is lehetséges volt. Ez azt jelentette, hogy a szakközépiskolában szakirányú nyelvi és más, a szakirányú képzést növelő osztályok voltak szervezhetők, akár indokolt esetben a 13. évfolyammal bővülve. A szakközépiskolai képzés céljaként az általános műveltség megalapozása mellett az érettségi vizsgára és a felsőfokú tanulmányok megkezdésére való felkészítést definiálta a jogalkotó. A szakképzési évfolyamokon – melyek a törvény értelmében az érettségi megszerzését, azaz a 12. évfolyam elvégzését követően kezdődhetnek meg – a szakmai vizsgára felkészítő nevelés és oktatás folyt. A középiskolai nevelés és oktatás szakasza a 12. évfolyammal fejeződött be. A szakközépiskola az utolsó középiskolai évfolyamot vagy az érettségi vizsgát követően készítette fel a szakmai vizsgára.

A közoktatási és a szakképzési törvények megjelenése mellett fontos évszám 1993 a tartalomszabályozás szempontjából is, hiszen a korábbi szakmai jegyzékeket felváltotta az egységes Országos Képzési Jegyzék (OKJ) is. Az iskolarendszerű képzési szerkezethez igazodóan a szakmák jelentős részét csak a 10. vagy a 12. iskolarendszerű évfolyam elvégzését (utóbbi esetében érettségi megszerzését) követően lehetett megkezdeni, ugyanakkor a szakmák jelentős része iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben is megszerezhető lett. Utóbbi azért is fontos, mert a rendszerváltást követő gazdasági átalakulással járó jelentős munkanélküliség kezelésében a felnőttképzés, mint aktív munkaerőpiaci eszköz nagy hangsúlyt kapott.

1996 – az első korrekció éve

A közoktatási törvényt módosították az 1996. évi LXII. törvénnyel. Az 1996-os módosítások alapján 1998. szeptembertől felmenő rendszerben kellett bevezetni az új helyi tanterveket. A törvény definíciója szerint a szakiskolai képzés 9-10. évfolyamain az általános műveltséget megalapozó oktatás folyik, emellett a 9-10. évfolyamon szakmai előkészítő ismereteket is oktathatnak. 1996-ban tehát a 9-10. évfolyamok meghatározásában történik a fordulat, amíg az eredeti törvény szöveg szerint kizárólag közismereti oktatás folyik, a módosítás értelmében megjelenik a szakmai előkészítő ismeretek tartalma. A szakiskola a tankötelezettség megszűnése után (16. év), a szakképzési évfolyamokon készít fel szakmai vizsgára.

A szakközépiskolának a szabályozás értelmében négy középiskolai évfolyama van. A középiskolai évfolyamokon középiskolai nevelés és oktatás, annak befejezését követően a szakképzési évfolyamon szakképzés folyik. Az általános műveltséget megalapozó oktatás részeként a szakközépiskolában is megjelent a szakmai előkészítő ismeretek átadásának lehetősége. A szakközépiskola az utolsó középiskolai évfolyam elvégzéséhez, illetve középiskolai végzettséghez kötött szakképesítések körében készít fel szakmai vizsgára.

Ekkor született döntés született arról is, hogy a tankötelezettség korhatára az 1998/1999. tanévtől, azaz 1998. 09. 01-től, az általános iskola első osztályától felmenő rendszerben 18. életévre emelkedett. A törvénymódosítás rendelkezett arról is, hogy a Nemzeti Alaptanterv (NAT) bevezetésével összhangban a szakközépiskoláknak és a szakiskoláknak a közismereti és a szakmai elméleti tantárgyak oktatását át kellett szervezniük. Ezt oly módon kellett tenniük, hogy a szakképzés csak az iskola felsőbb évfolyamain folyhasson. A rendelkezések szerint 1998. szeptember 1-jétől a szakképzésben az oktatást szét kellett választani általános műveltséget megalapozó pedagógiai szakaszra és szakképesítés megszerzésére felkészítő pedagógiai szakaszra. Ettől az időponttól kezdődően szakképzés kizárólag a tankötelezettség megszűnését, az utolsó középiskolai évfolyamot, illetve az érettségi vizsgát követően volt indítható új, első szakképzési évfolyamon.

1999 – az alapozó oktatás megjelenése

A közoktatási törvény módosítása az 1999. évi LXVIII. törvénnyel történt meg. A szakiskolai képzési szerkezet definíciója ismét változott, mely szerint a szakiskolának 9-10. évfolyama és legalább két szakképzési évfolyama van. A 9-10. évfolyamokon általános műveltség megalapozása folyik, emellett megjelent a pályorientáció, a szakmai előkészítő ismeretek oktatása és a szakmai alapozó oktatás is.

A szakközépiskolának a módosító rendelkezések értelmében érettségire felkészítő, általános műveltséget megalapozó négy középiskolai évfolyama van. A szakközépiskolai képzésben a 9. évfolyamtól kerettanterv szerinti szakmai orientáció, továbbá a 11. évfolyamtól elméleti és gyakorlati szakmacsoportos alapozó oktatás is folyhat. Látható tehát, hogy ezzel a korrekcióval a szakmai jellegű tartalmak már 9. évfolyamtól ismét megjelentek mind a szakiskolai, mind a szakközépiskolai képzésben. A szakmacsoportos alapozó oktatáshoz 2000-ben jelentek meg a kerettantervek, ezt követően a 2001/2002. tanévtől, tehát 2001. 09. 01-től lett felmenő rendszerben bevezetve.

A szakiskolai lemorzsolódás egyre égetőbb problémájára keresett szakmapolitikai válaszként jelent meg a szabályozásban a felzárkóztató oktatás lehetősége. A módosítás értelmében, ha az adott tanévben a tanuló a 16. életévét betölti, de nem fejezte be az általános iskola nyolcadik évfolyamát, a szakiskolában egy-két évfolyamos időtartamú felzárkóztató oktatásban vehet részt.

2003 – a kerettanterv ajánlások bevezetése

A 2004/2005. tanévtől kellett alkalmazni a kerettanterv ajánlásokat, mely fogalmat a közoktatási törvényt módosító 2003. évi LXI. törvény vezette be a jogi szabályozásba. Az új rendelkezés célja az volt, hogy a Nemzeti Alaptantervben foglaltak teljesítését az oktatási miniszter által kiadott kerettantervek segítsék elő. Az iskola a Nemzeti Alaptanterv alapján a pedagógiai programjának részét képező helyi tantervet készít. Az iskola az oktatási miniszter által kiadott kerettantervek alapján is elkészíthette helyi tantervét, illetve a kerettantervet is beépíthette helyi tantervként a pedagógiai programjába, továbbá a NAT alapján készített helyi tantervek közül választhatott is. A középiskola a helyi tantervének elkészítéséhez figyelembe veszi az érettségi vizsga vizsgatárgyainak vizsgakövetelményeit is. Az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002. (V. 24.) OM rendelet előző évben jelent meg. A kerettanterv ajánlásokat tartalmazott a szakiskolai és a szakközépiskolai oktatásra egyaránt. Szakiskolában a pályorientációra, a szakmai előkészítő, szakmai alapozó oktatásra, továbbá az általános műveltséget megalapozó nevelés-oktatás és a pályorientáció, a szakmai előkészítő, szakmai alapozó oktatás, illetve a szakmai elméleti és gyakorlati képzés időbeli tagolására, időkereteire, arányaira, továbbá szakközépiskolában a szakmai orientációra, az elméleti és gyakorlati szakmacsoportos alapozó oktatásra, továbbá az általános műveltséget megalapozó nevelés-oktatás és a szakmai orientáció, az elméleti és gyakorlati szakmacsoportos alapozó oktatás, illetve a szakmai elméleti és gyakorlati képzés időbeli tagolására, időkereteire, arányaira.

2007 – a küldő, fogadó iskolák a fővárosban

Bár csak a fővárosban vezették be a térségi integrált szakképző központok létrehozásával összefüggő profiltisztítás céljából, a „küldő, fogadó” iskolák rendszere iskolaszervezeti vonatkozásokat is jelentett az érintett iskolák számára. A közoktatási törvény módosításáról szóló 2007. évi LXXXVII. törvény tette lehetővé a „küldő, fogadó” iskolák feladatmegosztását. Az érintett iskolák a szakképzési feladataikat közös feladatellátás keretében szervezték meg. A csak szakképzési évfolyamokkal rendelkező iskola készítette fel egy, vagy több szakiskola, vagy szakközépiskola tanulóit a szakképzési évfolyam követelményeire. A küldő iskola szakképzési évfolyamainak száma csökkenthető, valamint szakképzési évfolyam nélkül is működhetett. A szakiskola, illetve szakközépiskola tanulója a szakmai vizsgára felkészítő iskola szakképzési évfolyamába – az átvételre vonatkozó rendelkezések szerint –

ugyanazokkal a feltételekkel léphetett át, mintha a tanulmányait a küldő iskolában folytatná tovább. A tanulmányok szakképzésbe történő beszámítása érdekében az iskolák összehangolták pedagógiai programjaikat.

2009 – az előrehozott szakképzés

Az „előrehozott” szakképzés a közoktatási törvényt módosító 2009. évi XLIX. törvény alábbi rendelkezései szerint indíthatta útjára mintegy másfél évtized elteltével ismét a három évfolyamos szakiskolai képzést. A szakiskolának – a szabályozásban meghatározott kivételekkel – kilencedik-tizedik és az adott szakképesítés megszerzéséhez szükséges szakképzési évfolyama van, a szakképzési évfolyamok számát az Országos Képzési Jegyzék határozza meg. Ha a szakiskola több szakképesítés megszerzésére készít fel, a szakképzési évfolyamok száma – a felkészítési időtől függően – az egyes szakképzésekben eltérhet egymástól. A szakiskola 9-10. évfolyamán általános műveltséget megalapozó nevelés-oktatás, továbbá a kötelező óra legfeljebb 50%-ában pályaorientáció, gyakorlati oktatás, szakmai alapozó elméleti és gyakorlati oktatás folyik, valamint – az OKJ szerinti – elméleti és gyakorlati szakmacsoportos alapozó oktatás is folyhat. A gyakorlati oktatást iskolai tanműhelyben kell megszervezni. A szakképzési évfolyamokon az OKJ-ban meghatározott, a középiskola utolsó évfolyamának befejezéséhez vagy az érettségi vizsga letételéhez nem kötött szakképzettségek körében folyhat szakképzés. A szakképzési évfolyamokon a tanuló a szakmai vizsgára készül fel. Látható tehát, hogy ezzel a módosítással visszakerült a 9-10. évfolyamokra a pályaorientáció és a szakmai, illetve a szakmacsoportos alapozó oktatás mellett a gyakorlati képzés is.

2011 – az új törvények

A 2011 év új köznevelési és szakképzési törvények megalkotását hozta el az oktatás világában. Ekkor a szakképzési iskolaszervezet szabályozása átkerült a szakképzési törvénybe. Az új típusú, „ágazati” szakközépiskolai képzést a 2013/2014. tanévtől, tehát 2013. 09. 01-től felmenő rendszerben vezették be. Az ágazati szakközépiskolában a Nemzeti Alaptantervre épülő kerettantervek szerinti közismereti oktatással párhuzamosan a 9-12. évfolyamon az ágazathoz tartozó érettségi végzettséghez kötött, a szakképesítések közös tartalmi elemeit magában foglaló szakmai elméleti és gyakorlati oktatás folyik az ágazati szakképzési kerettanterv szerint. Tehát a szakképesítés megszerzése a 12. évfolyam után lehetséges, de annak előkészítése már benne van a 9-12. évfolyam tartalmában. Az adott szakközépiskolai ágazatra előírt szakmai érettségi vizsgatárgy követelményei szerint az ágazati szakközépiskola felkészíti a kötelező szakmai érettségi vizsgatárgyból tehető érettségi vizsgára. A szakközépiskola a szakmai érettségit szerzett tanulóját szakképzési évfolyamán felkészíti legalább egy, az ágazathoz tartozó szakképesítésre.

A szakiskola szakképzési évfolyamain, azaz 9-12. évfolyamokon a szakképzési kerettanterv szerinti szakmai elméleti és gyakorlati oktatás folyik a közismereti oktatással párhuzamosan. A szakiskolai képzésbe alapfokú iskolai végzettséggel vagy Köznevelési Hídprogram elvégzésével lehetett bekapcsolódni.

2016 – új megnevezések, változó szerkezet

A 2016/2017-es tanévtől bevezetett változások alapvetően érintették az iskolatípusok elnevezését és a szakképzési szerkezetet is. A szakiskola fogalma innentől a korábbi speciális szakiskola iskolatípust jelöli, mely a többi tanulóval együtt haladásra képtelen, sajátos nevelési igényű gyermekeket a hozzájuk igazodó tanterv alapján juttatja el részképzés és akár szakképesítés megszerzésén keresztül az önálló életvezetés lehetőségéhez. A szakközépiskola fogalmával a korábbi szakiskolát jelöljük a szerkezeti változással, hogy a hároméves szakmai képzés elvégzését és a szakmai bizonyítvány megszerzését követően két közismereti évfolyam érettségire készíti fel a tanulókat úgy, hogy a négy kötelező érettségi tantárgy mellett a szakmai vizsga megszerzésével mentesülnek az

ötödik, kötelezően választandó érettségi vizsgatárgy alól. Ez a szakközépiskolai képzés tehát a 3+2 évfolyamos szerkezetre iskoláz be. A szakgimnázium megnevezés a korábbi szakközépiskola típust fedi le azzal, hogy szintén szerkezeti változásokat is jelent. A szakgimnázium 2016/2017. tanévi bevezetésekor az volt a koncepció, hogy a tanuló az érettségi mellett az Országos Képzési Jegyzéken szereplő szakképesítést is szerez, melyet 2018-ban annyiban korrigáltak, hogy a 12. évfolyamig megszerzhető szakképesítés választhatóvá vált 10. évfolyamon, tehát annak megszerzése nem kötelező. Így a szakgimnáziumi képzés jelenleg felkészít az érettségre, a szakmai érettségre, a szakgimnáziumi ágazatnak megfelelő szakképesítés megszerzésére, mely 13. szakképzési évfolyamon fejeződik be, és 11-12. évfolyamon választható tartalmak szerint differenciálhatóak a képzési tartalom belső arányai attól függően, hogy a tanuló szeretne-e érettségi mellett mellék-szakképesítést szerezni, vagy inkább például a közismereti óraszámából szeretne többet, felkészülve az érettségre és a továbbtanulásra.

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény módosításáról szóló 2015. évi LXV. törvény vezette be a szakgimnázium fogalmát, egyúttal a szakképzési iskolaszervezet szabályozását visszahelyezte a köznevelésről szóló törvénybe. A szakgimnázium tehát a 2016 évi jogalkotás szerint szakmai érettségi végzettséget adó érettségre és ehhez kapcsolódó szakképesítés megszerzésére, szakirányú felsőfokú iskolai továbbtanulásra, szakirányú munkába állásra készít fel. A szakgimnázium általános műveltséget megalapozó négy középiskolai évfolyammal és szakképzési évfolyamokkal rendelkezik, ahol szakmai elméleti és gyakorlati oktatás folyik.

Az új típusú szakközépiskolának öt évfolyama van, ebből három 3 szakképzési évfolyam, melyek a szakképesítés megszerzéséhez szükséges közismereti képzést, valamint szakmai elméleti és gyakorlati oktatást tartalmazzák, a sikeres szakmai vizsgát követően a tanuló választása esetén két, az érettségi vizsgára felkészítő évfolyam, mely közismereti képzést jelent.

Ezzel a törvénymódosítással jelent meg a szakképzési hídprogram, e képzési típus két évfolyamos, záróvizsgával fejeződik be, kimenete az alapfokú iskolai végzettséget igazoló tanúsítvány, valamint a részsakképesítés. Alapfokú iskolai végzettség hiányában a szakközépiskolába történő felvétel feltétele a tizennegyedik életév betöltése, és a szakközépiskolában szervezett Szakképzési Hídprogram szerinti tanév teljesítése.

2018 – a szakgimnázium korrekciója

A szakgimnáziumi képzési forma korrekcióját a nemzeti köznevelésről szóló 2017. évi CXCV. törvény szabályozta. A szakgimnáziumban a középfokú nevelés-oktatás szakasza a 9. évfolyamon kezdődik és a 12. évfolyam végén fejeződik be. A szakképesítés megszerzésére felkészítő szakasz: 13. vagy a 14. évfolyamon fejeződik be. A szakgimnázium érettségi, szakmai érettségi, mellék-szakképesítés, szakképesítés megszerzésére valamint továbbtanulásra készít fel. A szakgimnáziumban OKJ ágazatokban tehető szakmai érettségi vizsga, valamint a tanuló választása szerinti, a szakképzési törvényben definiált mellék-szakképesítés, továbbá az OKJ-ben meghatározott, az adott szakgimnáziumi ágazathoz tartozó szakképesítés szerzhető. Az szakgimnáziumi képzés tartalma a 9-12. évfolyamon magában foglalja az adott ágazathoz tartozó szakképesítések közös tartalmi elemeit, a szakmai érettségi vizsga ágazatához tartozó szakképesítés tartalmi elemeit, tanuló választása alapján a mellék-szakképesítés tartalmi elemeit, továbbá egyéb, a szakképzési kerettantervben meghatározott választható tartalmat a közismereti képzés mellett. A mellék-szakképesítés tartalmi elemeinek tanulásáról a választás lehetősége a szakgimnáziumi tanulmányokat a 2016/2017. tanévben kilencedik évfolyamon, valamint a 2017/2018. tanévben kilencedik évfolyamon megkezdett tanulóira is kiterjed.

Kihívások

Korunk szakképző iskolája és a szakképzés egyéb érdekeltjei számos kihívással kell szembenézzenek, míg a munkaerőpiac szereplői képzett, vagy legalább képezhető munkaerő rendelkezésre állásának követelményét támasztják a szakmai oktatással szemben. A korai iskolaelhagyás (lemorzsolódás) jelensége mögött komplex társadalmi okok állnak, melyek megjelenése komoly kihívások elé állítja az iskolai alkalmazkodóképességet. Az iskolát elhagyó tanuló egyaránt veszteség a család, az iskola, és a munkáltató számára, így a lemorzsolódás megelőzése, csökkentése kiemelt prioritás szakmapolitikai szinten is. Ábránk a korai iskolaelhagyók átlag adatait tartalmazza, mely mutatók a szakképzésben sokkal rosszabb arányokat mutatnak.

Kihívás elé állítja a szakképzést a negatív demográfiai trend, a beiskolázható gyermekek számának csökkenése fokozottabb pályaorientációs tevékenységet és beiskolázási aktivitásokat kíván meg mind az iskolától, mind a leendő munkáltatóktól. A szakképző iskolára – és nemritkán annak duális partnereire – hárul azoknak a tanulóknak felzárkóztatási szükségszerűsége, akik komoly alapkészség hiányosságokkal kerülnek be a középfokú szakmai oktatás intézményeibe. Munkáltatói fórumokon gyakran hangzik el a szakmai gyakorlati oktatást végző munkáltatók részéről, hogy például matematikai alapkészségek gyakorlását is végzik annak érdekében, hogy a tanuló a gyakorlati oktatásban való részvételre alkalmassá váljék. Ugyanígy meg kell küzdenie az iskolának és a gyakorlati képzést folytató szervezeteknek a tanulói motiváció hiányosságaival, ami emberi kihívást jelent, egyúttal minden tanuló megtartása komoly eredményt is. A tanulószűrések száma ugyanakkor tíz éves távlatban – egy kisebb, 2012-2013 időszakban látható visszaeséstől eltekintve – folyamatos emelkedést mutat.

A szakképzés rendszerszintű kihívásai között megjelenik a technológiai innováció, a digitalizáció. A munkaerőpiac, ugyanakkor a célcsoport is szegmentált és sokszínű, ami differenciált megközelítést igényel mind makro- mind mikroszinten a szakképzési rendszer érdekeltjeitől. A szakmai tanárok, szakoktatók utánpótlásával is foglalkozni kell, hiszen a keresett szakterületeken a versenyszféra béreivel többnyire nem versenyképes az iskola, de igaz ez olyan fontos műszaki területeket alapozó közismereti tárgyakat oktató tanárookra is, mint a fizika, matematika, informatika. Az európai folyamatok között meg kell említeni a validáció azaz a nem formális és informális úton szerzett kompetenciák elismerésének problémakörét, mely egyebek mellett egy adekvát alternatíva lehet a munkaerőhiány orvoslására.

Összegzés

A szakképzés szerkezete, a szakmastruktúra, valamint a tartalomszabályozás számos változáson ment keresztül az elmúlt negyedszázadban. Minden átalakításnak figyelembe kell vennie azonban, hogy a megelőző korszakok törekvéseinek eredményeit, értékeit integrálva – okulva azok hibáiból, hiányosságaiból – a tanulók egyéni képességeinek kibontakoztatását, a vertikális és horizontális átjárhatóságot, a hátránykompenzációt és tehetségfejlesztést, valamint a munkaerőpiacnak adekvát kimenetet, a továbbtanulás lehetőségét együttesen kell biztosítani a szakképzés rendszerének, mert ez szolgálja a tanulók, a munkáltatók, a szülők, így a társadalom érdekeit.

SZENES György

A középfokú szakképzés kívánatos fejlesztési iránya

Helyzetkép

Az elmúlt nyolc esztendő oktatási reformjainak legnagyobb vesztese a szakképzés volt. Az oktatáspolitikai elképzelésével – amely 2010-ig volt jellemző az oktatás irányítására –, hogy az általános képzést meg kell erősíteni alapvetően egyet lehet érteni, hiszen a szakképzéssel szembeni elvárások a 21. században alapvetően megváltoztak. Napjainkban olyan fiatal szakemberekre van igénye a munkaerő piacnak, akik a gyorsan változó ismereteket el tudják sajátítani, képesek tanulni, tovább képezni magukat.

A 2011-ben elfogadott köznevelési és szakképzési törvény majd az ezt követő módosítások alapvetően megváltoztatták a szakképzésre vonatkozó szabályozást. A szakképzés mindkét iskolatípusába a közismereti tartalmak oktatása elfogadhatatlan mértékben visszaszorult. (Ebben az írásban az iskolatípusokat szakközépiskolának és szakiskolának nevezem, nem használom a tanulókat és a szülőket félrevezető új elnevezéseket, a szakgimnáziumot és a szakközépiszkolát). Az iskolák szakmai és gazdasági önállósága megszűnt, az igazgatók munkáltatói jogát elvették.

Az iskolarendszerű szakképzésnek a közoktatás és a munkaerőpiac igényeit egyaránt ki kell elégítenie. A kilencvenes évek elején a gazdaság szereplői biztosan számíthattak olyan jól képzett munkaerőre, amely a hazai szakképző iskolákból került ki. Keresettek voltak fiatal szakembereink Nyugat-Európában is. Napjainkban azonban – sajnos – egyre többször halljuk a hazai kis és nagyvállalatok valamint a multinacionális cégek képviselőitől, hogy nincsenek megelégedve a fiatalok szakmai felkészültségével. A hazai és nemzetközi felmérések szerint a szakiskolákban (ma szakközépiszkolának nevezik) a 9-10. osztályokban tanulók jelentős számban lemorzsolódnak, (30-40%-ban) nem tudnak eleget tenni a tantervi követelményeknek, szövegértésük és a matematikai eszköztudásuk nagyon gyenge.

Minden sommás megállapítás hibás, valószínűleg mégsem járunk messze az igazságtól, ha kijelentjük: a „fejlesztések” és az oktatáspolitikai intézkedések eredményeként a szakiskolai és a szakközépiszkolai képzésünk nehezen találja meg a helyét a közoktatási rendszerünkben. Ez a tény annál is szomorúbb, mert a gyerekek mintegy 60%-a tanul a fenti iskolatípusokban.

Az elmúlt 15 évben a társadalomban és a közgondolkodásban olyan rohamos változások következtek be, amelyek teljesen új helyzetet teremtettek. A gimnáziumi és szakközépiszkolai expanzió következtében a leghátrányosabb helyzetű rétegek kerültek szakiskolákba. A másik probléma, hogy e tanulók szociokulturális háttere sem ösztönzi gyermeküket a tanulásra, Az elszegényedő családok számára nem elfogadható, hogy a szakmát tanuló gyermekük 19 éves korában válik keresőképesé. Erre a problémára azonban nem válasz, hogy a tankötelezettség korhatárt 16 évre, valamint minden szakiskolai képzés idejét az általános iskolát követően három évre csökkentették. Ez szakmailag elfogadhatatlan.

A Köznevelési és a Szakképzési törvényben valamint a Nemzeti alaptantervben megfogalmazottak közül a szakképzés számára elfogadhatatlan:

- tankötelezettség leszállítása 16 éves korra.
- Az iskolák átnevezése, mert a hazai hagyománytól idegen valamint a tanulókat és szüleiket megtéveszti.

- A NAT túlsúfolt tananyagtartalma a szakképzés iskolatípusaira, vagyis a korosztály 60%-ra nem vonatkozik, nem teljesíthető. Akkor kié a Nemzeti alaptanterv?
- Az iskolák autonómiájának megszüntetése.
- A szakiskola zsákutcás tanoncképzés lett.
- A szakiskolákban közismereti óraszám heti 12, ebből 5 testnevelés és 1 osztályfőnöki óra. Illúzió, hogy heti 6 tényleges közismereti órára építve két év alatt érettségizni lehet. (Ezt az iskolát szakközépiskolának nevezték át.)
- Az egységesen három éves szakmunkásképzés nem felel meg a 21. század igényeinek.
- A duális képzésnek – a gyakorlati oktatás gazdaság szereplőjéhez történő kiszervezésnek – személyi és tárgyi feltétele a vállalatok többségénél nincs meg.
- Szakközépiskolákban kötelező szakmai tantárgyat választani 5. érettségi tantárgyként. Miért kötelezik a szakmai érettségi vizsgatantárgyból vizsgázni, azokat a tanulókat, akik pályát kívánnak módosítani? Ugyanakkor ez a szakmai érettségi vizsga – elképzelések szerint – munkakör betöltésére jogosít. E cél elérése érdekében megnövelték a szakmai óraszámot a közismereti tantárgyak rovására. Ez az intézkedés ellentétes a tanulók érdekeivel és a 21. század gazdaságának elvárásaival.
- Az alapítványi iskolák ellehetetlenítése.

A szakképzés struktúrájának javasolt modellje, különös tekintettel a közoktatási kapcsolódásra

A fejlesztés során úgy látom, hogy a szakiskolai képzésben jelentős, a szakközépiskolaiban kisebb változtatások szükségesek. Fontos kormányzati feladat lenne az OKJ átalakítása, oly módon, hogy az iskolarendszerben oktatható szakképesítések számát jelentősen lecsökkentené. Az iskolarendszerben szakmacsoportonként 4-6 alap szakképesítés oktatását javaslom, a többi szakképesítést, amely ezekre az alapszakmákra épül, a felnőttképzésben kellene oktatni. Ezeket a szakképesítéseket rövid idő alatt – az alapszakmákra épülve – el lehetne sajátítani. Javaslatomban, röviden megemlítem a gimnáziumokat is, hiszen szakképesítést gimnázium után is szerezhetnek a tanulók. A javaslat a moduláris építkezésű szakképzési szerkezetet és tartalmat vázolja fel, amely a mellékelt ábrán követhető.

Gimnázium

Gimnáziumainkban az általános műveltséget megalapozó, azt bővítő és megerősítő oktató-nevelő tevékenység folyik. A gimnázium alapfeladatákként megfogalmazható, hogy felkészít az érettségi vizsgára, a felsőfokú tanulmányok megkezdésére, vagy a munkába lépésre.

A különböző szerkezetű gimnáziumok között szakképzési kapcsolódásaik szerint nem célszerű különbséget tenni, hiszen közöttük ilyen szempontból nincs eltérés. Az általános iskolához különböző pontokon illeszkedő 4-6-8 osztályos gimnáziumok szakképzési kötődése a fakultációkon keresztül nem jelentős, a gimnáziumot végzett tanulók csak az érettségi vizsga letétele után kezdenek el a szakképzést, illetve ettől az időponttól kezdve folytathatnak felsőfokú tanulmányokat. A középfok és felsőfok közötti választást elsősorban a képességek, eredmények befolyásolják. A gimnáziumi érettségi utáni szakképzést az Országos Képzési Jegyzék (OKJ) szabályozza. Az érettségihez kötött képzési idő a szakmák túlnyomó többségénél két tanév, de ettől rövidebb és hosszabb képzési idejű szakképesítések is léteznek. A tapasztalat azt mutatja, hogy a gimnáziumot végzett tanulók csak kis számban jelentkeznek OKJ szakképesítés megszerzésére. A gimnáziumot végzett tanulókból a gazdaság számára jelentős mértékű középfokú szakember utánpótlás a jövőben sem várható.

Szakközépiskola

A középfokú iskolai rendszerű oktatás és nevelés legelterjedtebb szintere a szakközépiskola. Ebben az iskolatípusba közismereti és a szakmai műveltséget megalapozó szakmacsoportos alapozó oktatás folyik. A tanulók a 12. osztály befejezésekor érettségizhetnek, felkészülhetnek a felsőfokú tanulmányaik megkezdésére, a szakmaválasztásra, vagy a munkába állásra.

A szakközépiskolában a 9-12. évfolyamokon – az általánosan művelő közismereti tantárgyakon kívül szakmai (alapozó) tantárgyakat is oktatnak a négy év alatt 1100-1200 órában. A szakmai alapozás két szakaszban valósul meg: más-más időkeretben a 9-10 és a 11-12 osztályokban. A 9-10 osztályokban törekedni kell arra, hogy az egy szakmacsoportba tartozó szakképesítések alapozása lehető legtöbb közös tartalommal történjen. Az érettségit követő harmadik szakaszban a szakképesítés megszerzéséhez szükséges speciális szakmai ismeretek sajátíthatók el. E tanulmányban a 9-10-ik valamint a 11-12-ik osztályokról külön szövegek, amelyek fő indoka e két szakaszban a szakmai alapképzésre fordítható időkeret különbözősége.

Első szakasz

A 9-10. osztályban folyó szakmacsoportos alapozás során az iskoláknak be kell tartaniuk a Nemzeti alaptanterv (NAT) követelményrendszerét. A helyi tantervük készítésekor pedig figyelembe veszik az érettségi követelményeit és a kerettantervek követelményrendszerét, mert e nélkül az iskolák közötti átjárhatóság nehezen valósítható meg. A szakmai alapozásra ebben a szakaszban úgy lehet az órakeret 15-20%-át fordítani, hogy a 80-85%-nyi közismereti oktatás ne szenvedjen csorbát.

Második szakasz

A 11-12. osztályban a szakközépiskolák folytatják a felkészítést az érettségi vizsgára, miközben szakmacsoportos alapozás is folyik. Ekkor a közismereti tantárgyakat a képzési idő 65-75%-ában, a szakmacsoportos alapozó ismereteket 25-35%-ában tanítják. A NAT az érettségi követelmények és a kerettantervi előírások itt is szabályozó dokumentumok. E szakasz érettséggel zárul, ahol a befejeződik a közismereti képzés. A kötelező tantárgyakon kívül a tanuló szabadon választott szakmacsoportos szakmai alapozó tantárgyból is tehet érettségi vizsgát.

A fenti két szakasz nem ad befejezett szakképesítést, de a megszerzett ismeretek, kompetenciák megfelelően dokumentálva a harmadik szakaszban beszámítást nyernek. (Az érettséggel záruló mintegy 1100-1200 órás szakmai alapozás nem alkalmas arra, hogy munkakör betöltésére képesítsen).

Harmadik szakasz

A szorosan vett szakmai képzés az érettségi utáni szakképző évfolyamon történik. Ebben a szakaszban a szakmacsoportos szakmai alapozásra épített szakmai specializációs ismereteket sajátítják el a tanulók. A képzést alapvetően az OKJ szakmai és vizsgáztatási követelményei, ill. a központi programok (az új szakképzési törvény ezt szakképzési kerettantervnek nevezi) szabályozzák. A szakmai képzés időkeretébe a 9-12. évfolyamon folytatott szakmai szakmacsoportos alapozó oktatás idejét és tananyagát (moduljait) a szakközépiskola beszámítja, amennyiben erről az intézmény a pedagógiai programjában rendelkezik. A beszámítással, egy tanévvel lerövidíthető a szakképesítés megszerzésének ideje. A szakasz szakmai vizsgával zárul, ahol sikeres írásbeli, szóbeli és gyakorlati vizsgarészek teljesítése után OKJ szakképesítés szerezhető.

A szakközépiskolai képzés helyi tanterveit úgy célszerű az iskolának elkészítenie, hogy szakaszai egymásra épüljenek. A szakterületen belüli szakmacsoportos szakmai alapozásra különböző, differenciált képzési idejű és tartalmú szakképesítések építhetők. Ugyanazon szakmacsoportba tartozó másik szakképesítés megszerzéséhez nem kell előlről kezdeni a szakmai ismeretek

elsajátítását, hanem csak azokból a modulokból kell felkészülni, amelyek különböznek az első szakképesítés tartalmától.

A mellékelt 1. ábrán – A középfokú szakképzés javasolt szerkezete – található képzési modellből látható, hogy a képzés teljes ideje alatt érvényesül a beszámíthatóság. A beszámíthatóságot könnyen átláthatóvá és zökkenőmentessé teszi a szakképzési tantervek moduláris építkezése. Az ábrából az is belátható, hogy a szakmai alapozásban résztvevők rövidebb idő alatt szerezhetnek szakmai végzettséget azoknál, akiknek ebben nem volt részük (pl. gimnazisták). A szakmai végzettség és a képzés során elsajátított modulok szintén beszámíthatóak a felsőfokú szakképesítés megszerzésének idejébe. Erről a későbbiekben még írok.

Szakiskola (szakmunkásképző iskola)

A tanulóknak 20-30%-a hosszabb távon sem fog érettségít adó iskolába járni. A társadalom alapvető érdeke, hogy ezek a gyerekek ne hagyják el az iskolarendszert szakképesítés nélkül. Számukra meghatározó képzési hely a szakiskola. Gyakori, hogy ebbe az iskolatípusba valamilyen hátránnyal (szociokulturális hátrány, tanulási nehézségek, stb.) érkeznek a gyerekek.

Felzárkóztató évfolyam

A szakiskola megkezdése előtt, azoknak a gyerekeknek, akik nem végezték el a nyolc osztályt, vagy nem megfelelő a felkészültségük, a szakiskolába történő bekapcsolódás előtt felzárkóztató oktatást kell biztosítani. Ennek megvalósítására jól bevált forma volt a Dobbantó program. A Köznevelési törvény is deklarálja a lemaradt tanulók számára a Híd programot. Fontos, hogy ezen a felzárkóztató évfolyamon személyre szabott oktatás, fejlesztő pedagógus segítségével, életpálya tanácsadással és kis csoportokban történjen. Biztosítani kell, hogy ezek a tanulók a megszokottól eltérő tanulási környezetben olyan módszerekkel tanuljanak, amely lehetővé tesz számukra a felzárkózást és az eredményes szakmatanulásba történő bekapcsolódást.

A szakmai képzés két szakaszban valósul meg.

Első szakasz (9-10. évfolyam)

A 10. osztály végéig alapvetően az általános műveltséget megalapozó oktatás-nevelés mellett, a szakmacsoportos szakmai alapozó elméleti és gyakorlati ismeretek oktatására is sor kerül 50-50%-os időkeretben. A gyakorlati oktatásban vélhetően jobban teljesítenek a tanulók, mint az elméleti és a közismereti tantárgyakban, ezért sikerélményhez jutnak. A szakmai alapozás ebben az iskolatípusban a különböző szakmacsoportokban elméleti, valamint tanműhelyben vagy laboratóriumban szervezett gyakorlati órákon folyik.

Második szakasz (11-12. évfolyam)

A szakmai specializáció különböző időtartamú lehet, melyet alapvetően a szakképesítés jellege határoz meg. Véleményem szerint a szakmai képzés befejezésére további két év állna rendelkezésre. Ezen alapmodelltől el lehetne térni olyan szakképesítések esetén, amelyek kevésbé bonyolultak és így a szakmai képzésre a 9-10. osztályokat követően egy év is elegendő. Ebben a szakaszban a szakmai képzést támogató közismereti oktatást is folytatni kell a képzési idő 15-20 %-ban, a szakmai képzésre az időkeret 80-85%-át kell fordítani.

Ebben a szakaszban tanműhelyi vagy vállalati körülmények között együttműködési megállapodás, vagy tanulószerveződés keretében folya a gyakorlati képzés. Fontos lenne, hogy a gazdaság szereplői ebben a képzési ciklusban az eddiginél lényegesen nagyobb szerepet vállaljanak a gyakorlati képzésben.

A második szakasz szakmai vizsgával zárul.

Azon tanulók, akik a későbbiekben érettségi vizsgát kívánnak tenni, azok a szakmai vizsgájukkal egy időben vagy azt követően komplex alap műveltségi (alapkompétencia) vizsgát tehetnek. Ezt a vizsgát az érettségi felkészítő szakasz bemeneti követelményeként célszerű előírni. Ezt követően kapcsolódnának be a fiatalok az érettségi vizsgára történő felkészítésbe.

Ezzel a szakiskolai modellel egy szákutcamentes, rugalmas, átjárható, a tanulók és a gazdaság igényeit kielégítő szakképzési rendszer alakulna ki.

Felsőfokú szakképzés (FSZ)

Az FSZ mintegy két évtizede honosodott meg a hazai szakképzési rendszerünkben, ennek során többször változott a tartalma és az elnevezése. A mai napig sem ágyazódott be az oktatási rendszerünkben, a szakképzés és a felsőoktatás határán lebeg. Eredetileg egy gyakorlatorientált szakképzési formának szánták, valójában a felsőoktatási előkészítő tanfolyammá silányult. Munkaerőpiaci relevanciája nincs, a gazdaság ezt a végzettséget nem ismeri, nem igényli.

A gazdaság az érettségire épülő szakképesítések közül a technikus végzettséget ismeri és igényli. Ezt a képzési formát az oktatáspolitikának alaposan újra kellene gondolni. Célszerűnek látszana a technikusképzés moduláris folytatásaként tekinteni. Valamint meg kellene vizsgálni, hogy milyen módon lehetne beszámítani a felsőoktatás alapképzésébe. A változtatások nélkül a jelenlegi tartalommal az FSZ képzések egy része diszfunkcionális, ezért felesleges.

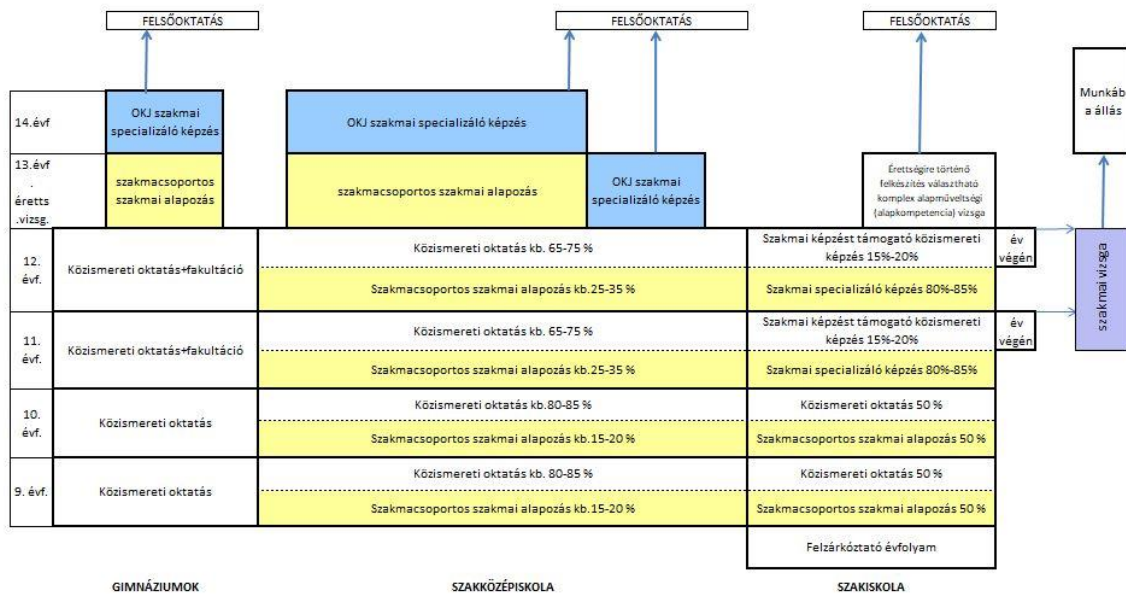
Szakképzés és felnőttképzés

Ebben a tanulmányban a szakképzési rendszer rövid áttekintésének és az anomáliák megfogalmazásának középpontjában az iskolai rendszerű szakképzés áll. Az egységes szakképzési rendszer okán azonban elkerülhetetlen, hogy a felnőttképzésnek azt a szegmensét ne érintsük, ami az OKJ-ben szereplő szakképesítések megszerzésére irányuló programok lebonyolítását jelenti, továbbá a felnőttek első-, második szakmaszerzésére irányuló, valamint a rövid ciklusú munkaerő piaci képzéseiről is szólunk röviden.

Úgy vélem, hogy a gazdaság szereplőinek, a kamaráknak ezen a területen kellene megkapni az irányítást. Hiszen a gazdaság az át- és továbbképzési (felnőttképzési) rendszeren keresztül tud gyorsan és hatékonyan munkaerőhöz jutni. Az iskolarendszerű szakképzés soha nem tudja kielégíteni a munkaerőpiac rövidtávú igényeit, csak zárójelben jegyzem meg nem is ez a feladata.

Az elmúlt években sok vád érte a felnőttképzőket, a felnőttképzést – joggal. Ugyanis azok a képzők, akik profitszerzés miatt „művelik” e szakterületet, rendkívül alacsony óraszámokban határozták meg a szakképesítés megszerzéséhez szükséges időtartamot, ezzel devalválódott a képzés is, a képzés tartalma is. Ezáltal értéktelenné vált az iskolai rendszeren kívüli képzésnek az a funkciója is, ami a felnőttek át- és továbbképzését kívánja meg ettől a szektortól. Az új OKJ ezt az anomáliát megszüntetheti, ha meghatározza azt az óraszámot, amelyet a képzőknek az iskolarendszeren kívüli szakképzésben biztosítaniuk kell a szakképesítés megszerzéséhez. Ezek az óraszámok azonban olyan magasak, amely szinte lehetetlenné teszik a szakképesítés megszerzésének finanszírozását. Fontos feladat, hogy a felnőttképzésben meg kell találni a szakképesítés megszerzésének reális időkeretét oly módon, hogy be kell számítani a képzésben résztvevők előzetes tudását.

1. ábra A középfokú szakképzés javasolt szerkezete



DERÉNYI András

Hat állítás a szakképzés jövőjéről és fejlesztésnek lehetőségeiről

– a képesítési keretrendszerek kiépülésének idején

Ezekben az években felerősödött a képesítések és képzések jövőjével kapcsolatos nemzetközi diskusszió, amely nem kerülheti el a magyar képesítési rendszer szereplőit sem. A gyors technológiai változások, a robotizáció látványos megjelenése és gyors terjedése eddig érintetlen területeken, a mesterséges intelligencia alkalmazásával elért új tudományos eredmények és lakossági használatra kifejlesztett szolgáltatások – illetve ezek visszasságai – egyre szélesedő morális pánikot (Kitzinger 2000) keltenek és felértékelik a képesítésekről, a képzések világáról valamint ezeknek a foglalkoztatással való összefüggéseiről szóló vitákat és gondolatokat. S bár a képzések társadalmi hasznosságáról folyó vitáknak legalább száz éves hagyománya van már (Grubb-Lazerson 2004), a nemzeteken átívelő felmérések, a multinacionális szervezetek által kiadott, a jövő társadalmára, gazdaságára, képzésére vonatkozó víziói és jelentései nagyobb visszhangot keltenek, mint korábban.

Az Európai Unió mintegy másfél évtizede jelentkezett határozott szakpolitikákkal a képesítési rendszerek fejlesztésére vonatkozóan, és korlátozott hatásköre ellenére hatékonyan tudott fejlesztő beavatkozásokat kezdeményezni és végigvinni. Az egyik leglátványosabb ezek közül kétségtelenül az Európai Képesítési Keretrendszer 2008-ban elkezdődött bevezetése (Európai Parlament 2008) és nyomában a nemzeti képesítési keretrendszerek fejlesztése. Egyetlen évtized alatt a 28 tagállamból 27 fejlesztette ki a maga keretrendszerét és illesztette azt össze az EKKR-rel, valamint további nyolc, a térségben található nem EU-tag ország is csatlakozott ehhez a folyamathoz. A képesítési keretrendszerek kiépítése nem elszigetelten ment végbe, a világ több mint 150 országában zajlott a közelmúltban vagy zajlik épp hasonló folyamat (CEDEFOP 2017) és regionális (több országot átfogó) keretrendszerekből is létrejött már egy tucat. Legújabbán ezek összehangolása van napirenden az UNESCO égisze alatt: hamarosan globálisan összehangolt képesítési deskriptorok jelennek meg .

A képesítési keretrendszerek megjelenése – bár látszólag csak egy külső szabályozó, összehangoló vagy tájékoztató, a képesítési rendszer átláthatóságát és érthetőségét erősítő konstrukcióról van szó, magával hozza ezen eszközök fő jellemzőinek megjelenését is a nemzeti képesítési rendszerek alakításában: a kimenet felőli nézőpont megerősödését, a kimenet kompetenciákban való megfogalmazását és tanulási eredményekre bontását, e tanulási eredmények használatának behatolását a szabályozáson túl a tanítási-tanulási folyamatok alacsonyabb szintjeire, valamint a nem-formális és informális tanulás erősödő figyelembe vételét. Mindez hozzájárul a tanulás természetéről és folyamatairól való gondolkodás átalakulásához, és ezzel összefüggésben az értékelési módszerek és eljárások megváltozásához, valamint a minőségbiztosítási szempontok és folyamatok átalakulásához. Azaz kihatnak a képesítési rendszer egészére és részleteire is. Kézenfekvő, hogy egy ilyen volumenű beavatkozás tervezetten történjen és kapcsolva vagy ráfűzve a képesítési rendszer egyes elemeire vagy egészére irányuló reformok és fejlesztések menjenek végbe – ahogy ez számos országban történt/ik.

Érdemes rátekinteni, hogy egy ilyen mértékben kiterjedt és potenciálisan a képesítési rendszerekbe mélyen ható folyamat hogyan is áll pillanatnyilag Magyarországon. Bár a CEDEFOP két évente jelentet meg egy státuszjelentést minden európai tagállam aktuális fejleményeiről (a legutóbbi, hatodik jelentés: CEDEFOP 2018), az alábbiakban eltérő szempontok mentén és a hazai pillanatnyi helyzet alapján igyekszünk - a szakképzés világára vonatkozóan - a közeljövő alakulására vonatkozó állításokat tenni.

1. állítás: Egyelőre sem az EKKR, sem az MKKR nem képes betölteni eredetileg tervezett funkcióit és erre a jövőben is csak korlátozottan lesznek alkalmasak.

Míg az Európai képzési keretrendszert (EKKR) nagy ambíciókkal bocsátotta útjára az európai közösség, addig a magyar nemzeti szintű keretrendszer (MKKR) számára a hazai helyzet ismeretében eleve óvatos célokat tűztek ki. Az alábbiakban táblázatos formában foglaltuk össze az eredeti célokat és ami eddig valóra vált belőlük, illetve a további fejlesztési lehetőségeket.

	EKKR	MKKR
eredeti célok	<ul style="list-style-type: none"> - élethosszig tanulás támogatása, minden képzés (non-formális is) bevonása - nemzeti képzési keretrendszerek közötti fordítás; - a képzések átláthatósága és összehasonlíthatósága; - gondolkodás átállítása kimenet-orientáltra, tanulási eredmények használatának elterjesztése 	<ul style="list-style-type: none"> - kötelező EU feladat megvalósítása; - áthidaló (esernyő) funkció, alágazatok közötti kommunikáció, - kifelé tájékoztatás, a képzések egymáshoz való helyzetéről jobb tájékoztatás - alrendszerek és szabályzók lassú konvergenciája - kimenet-orientált nézőpont elterjesztése
ami valóra vált	<ul style="list-style-type: none"> - szinte minden ország csatlakozott - főként oktatási hatóságok érdekkörében/felügyeletében működik; - főként a formális képzésekre terjed ki - támogató eszközök átirányítása a foglalkoztatási területre, ott a szakpolitikák erősítése - a tanulási eredmények használata széles körben elterjedt 	<ul style="list-style-type: none"> - a formális képzések besorolva, a nem-formális képzések kis hányada is besorolva; - státus bizonytalan (kormányhatározat), számos működési/működtetési részletszabály hiányzik, működése nem érzékelhető; - tanulási eredmények használat csak nyomokban, - alacsony intenzitású és hatású tevékenységek (pl. Tempus, Oktatási Hivatal tréningjei, TÁMOP és EFOP projekt-részek)
lehetőségek	<ul style="list-style-type: none"> - foglalkoztatási és képesség politikák további erősödő hatása; - „Régi” és új foglalkoztatási és átláthatósági eszközök összekapcsolása; - nemzeti megvalósítás támogatása 	<ul style="list-style-type: none"> - státus megerősítése, működés rendezése (felelősség, hatáskörök, források meghatározása) jogszabályi keretek között; - intenzív kommunikáció és tájékoztatás; - alágazatok szabályozásába illesztés - irányítók és képzésgazdák közötti tapasztalatcsere

Az EKKR-rel szemben egyre gyakrabban megfogalmazódó kritika, hogy míg eredetileg elsősorban az élethosszig tartó tanulás eszközeként, a formális mellett a nem-formális és informális úton szerzett képzéseket is átfogó nemzeti keretrendszerek közötti fordító eszközként indult útjára, a nemzeti

keretrendszerek jobbára az oktatási hatóságok érdekkörében maradtak, és a formális képesítésekre terjednek ki. Egyre erősödik a nyomás, hogy foglalkoztatáspolitikai célokat is szolgáljon, és rendre felmerül, hogy valódi képesítéseket is befogadó keretrendszerre alakuljon. Ebbe az irányba mutató lépés, hogy az Európai Bizottságban az EKKR-rel foglalkozó szervezeti egység átkerült az Oktatási és Kulturális Főigazgatóságról a Foglalkoztatás, a Szociális Ügyek és a Társadalmi Befogadás Főigazgatóságára. Nem hagyható figyelmen kívül, hogy ez utóbbi területen az EU-nak jóval erősebb jogosítványai vannak a tagállamok felett, mint az oktatás területén, így várható, hogy határozottabb és erőteljesebb szakpolitikai nyomás helyeződik majd az egyes tagállamokra a képesítési keretrendszerek és más, az oktatás átláthatóságát és a foglalkoztatás elősegítését támogató eszközök még jobb alkalmazása érdekében. Magyarországon ugyanakkor nem érzékelhető sem a sikeres implementációhoz szükséges legfelső szintű vezetői elköteleződés, sem az oktatáspolitikai és/vagy foglalkoztatás-politikai stratégiai tervezésben való megjelenés. Az MKKR úgy jelent meg, hogy valójában stratégiai síkon senki nem számol(t) vele, és nincs jele annak, hogy ez az állapot a következő időszakban érdemben változna. Ez annyiban problematikus, hogy alsóbb működési szinteken számos olyan külső hatás éri az oktatási alrendszereket, amelyekre koherens stratégiai válaszokat a képesítési keretrendszerek segítségével lehet jól kidolgozni.

2. állítás: A nem formális és informális tanulás validációja még jó ideig csak korlátozottan, eseti jelleggel működik majd; ahol nagy igény jelentkezik egyes szakképzettségek iránt, ott szabályozással oldják majd a korlátokat.

A validáció működéséről szóló felmérések és áttekintések egybehangzó tanulsága, hogy e szolgáltatás elérhetősége, működése egyelőre esetleges Magyarországon. Időnként egy-egy oktatási alágazatban megjelennek kezdeményezések, amelyek nem tudnak nagyobb láthatóságot és szélesebb érdeklődést kelteni, aztán leállnak, elhalnak. Még nem jött létre és terjedt el sem az államigazgatásban, sem a képzési szolgáltatóknál az a szakértelem, amely - akár csak egy alágazaton belül - jelentősebb validációs szolgáltatás megtervezését, kiépítését és működtetését el tudná végezni. Egyelőre a kulcsszereplők számára még nehezen elfogadható gondolkör az iskolarendszeren kívül szerzett tapasztalatoknak, kompetenciáknak az elismerése, beemelése és elismerése a tanulási folyamatba, amely így gátolja a validációs szolgáltatások kiépítéséről, fejlesztéséről szóló gondolkodást akár az államigazgatásban, akár a képzési szolgáltatóknál. Olyan helyeken bukkan fel egy-egy kezdeményezés, ahol valamilyen egyéni tapasztalatból, élményből kiindulva egy szereplő, személyes elköteleződéssel eléri a szolgáltatás elindítását, vagy a szervezet (akár képző, akár például civil szervezet) nemzetközi projektbe vonódva vállalja, veszi át a partnereitől és működteti az eljárást. Ezek a kezdeményezések azonban viszonylag rövid idő után kifulladás, finanszírozás hiányában leállnak. Ahol váratlanul nagy nyomás jelentkezik a képesítési rendszeren bizonyos szakképzettségek iránt megugró kereslet formájában, ott szabályozási szinten, könnyítő intézkedések bevezetésével reagál az irányító szervezet. Így történt ez például az építőiparban megjelent szakképzettség-igények esetében, amikor rész-szakképzettségek kiadása előtt nyílt meg az út, vagy a köznevelési rendszer gyógypedagógusok iránti kielégítetlen igénye esetében, amikor egyes részterületeken a tevékenység képesítéshez kötését oldotta fel a jogalkotó. A validáció mint eszköz bevezetése nem merült fel. Addig nem is várható e téren változás, amíg a szakpolitika-alkotók körében a tanulással, a tudásszerzéssel és képességfejlődéssel, annak érvényes forrásaival kapcsolatos nézetek nem közelednek a nemzetközi fősodorhoz. Ennek egyelőre nem látszanak jelei.

3. állítás: A szakképzettségek képesítési keretrendszerekbe integrált és azon keresztül fejlesztés-támogatására, szabályozására a közeli jövőben nem várható a szakpolitikai elkötelezettség, erős felhasználói nyomás, szakértői háttér hiányában és az érintettek eltérő érdekei következtében.

A hazai képesítési rendszer elkülönült alágazatokra válása rendkívül erőteljes: az egyes alágazatokra elkülönülő, eltérő logikájú és szemléletű szabályozások vonatkoznak, az alágazatok közötti kapcsolat

és kommunikáció alacsony szintű, a közös gondolkodást, fejlesztést és működést elősegítő koordinációs mechanizmusok nem működnek. A szabályozás mindegyik alágazatban mélyen benyomul a mindennapi működés részleteibe. Ez a jelenség folyamatosan erősödik. Nem meglepő, hogy egy eleve gyenge célokkal és visszafogott funkciókkal fejlesztett, bizonytalan státusú, az alágazatok felől nézve külső képesítési keretrendszer szinte alig képes hatást gyakorolni a működésre. Bár egyes jogszabályokban megjelentek a keretrendszerre utalások, azok a működést érdemben nem befolyásolják, inkább kommunikációs elemeknek tekinthetők. Sem a szakpolitika, sem az érintett körök, például a munkáltatók felől nem irányul nyomás a képesítési keretrendszer a képesítések átláthatóságát és összehasonlíthatóságát erősítő funkcióinak erőteljesebb érvényesítésére. Valószínűleg azért sem, mert egyelőre nem született meg a felismerés a képesítések közötti jobb kapcsolatok kialakításából fakadó előnyökről, illetve ezek nem látszanak olyan mértékűeknek, amelyek érdekében érdemes lenne felülről, módosítani a hagyományos szabályozási logikákat. E felismerések viszont valószínűleg a képesítési keretrendszerek intenzívebb alkalmazásából vagy nemzetközi tapasztalatok megismeréséből születhetnek meg. Így itt egyelőre egy önmagába zárt kör akadályozza a változást és a hatásgyakorlást.

4. állítás: Egyes szakképzésekre, képesítés-csoportokra az európai foglalkoztatáspolitikai, képesítés-szabályozó és tanulás-támogató, átláthatósági eszközök valamint egyéb kompetencia- és szektorális keretrendszerek fejtenek majd ki kisebb-nagyobb hatást.

A közösségi szakpolitika új jelensége, hogy az elmúlt évtizedben kifejlesztett különböző tanulástámogató és átláthatósági eszközöket foglalkoztatáspolitikai megközelítéssel egyre szorosabban egymáshoz kapcsolja, és ehhez informatikai háttértámogatást alakít ki, adatbázisokat hoz létre. Így hamarosan szorosan kapcsolódik egymáshoz az Europass dokumentumcsalád, a képesítések adatbázisa, az ESCO, az EURES, és ezekhez csatolódnak be a nemzeti képesítési adatbázisok. A Kompetenciafejlesztő pályák (Upskilling Pathways) kezdeményezés beépíti a nem-formális és informális tanulás validációját. A képesítési keretrendszerek inkorporálják a kreditrendszereket (ECTS, ECVET). Idehaza ugyan nem látunk erős kapcsolatot ezen eszközök között, de az Európai Bizottság és ügynökségei által támogatott, finanszírozott nemzetközi konzorciális együttműködésben zajló kisebb-nagyobb kezdeményezésekbe, projektekbe, kísérleti fejlesztésekbe és kipróbálásokba bekapcsolódó hazai szervezeteken keresztül ezeknek az eszközöknek az együttjáró alkalmazása, az erről nyert tapasztalatok beszivárognak az országba és hatást gyakorolnak – még ha kisebb körökben is.

Egy másik erőteljes jelenség a különböző szintű és hatókörű, kimenet-orientált és tanulási eredmény alapú keretrendszerek elburjánzása. Különböző szektorokra (pl. sport, egészségügy, pénzügy, művészetek), vagy egy-egy kompetenciára irányuló (kulcskompetenciák, digitális kompetencia, vállalkozókészség, idegen nyelvismeret stb.), nemzeti és nemzetközi hatókörűek egyaránt megjelennek, és elkezdenek működni, hatni számos országban. Így idehaza is folynak fejlesztések a sport területén, a digitális kompetenciák terén, működik a nyelvi referenciakeret. Ezek a maguk szűkebb szektorában vagy területén egyre jelentősebben befolyásolják a kompetenciákról, a tanulásról és tanításról, a képesítésekről való gondolkodást. Ezek alulról jövő, összeadódó hatása már szélesebb körben is érzékelhetővé válik majd és megjelenik a szakpolitika alkotók és döntéshozók számára is. Mindezekkel együtt jár a képesítés-fejlesztési és tanítási, értékelési módszertanok megváltozása, a minőségbiztosítás kimeneti megközelítésének erősödése is. Nem elképzelhetetlen, hogy tervezett, irányított szakpolitikai beavatkozások, szabályozás nélkül, alsóbb szinteken végbemegy egy jelentős változás a képesítésekről való gondolkodásban és a szakképzés menedzsment gyakorlatában.

5. állítás: A szakképzés és felnőttképzés jövőjének alakulására jelentősebb hatással várhatóan a képességekre irányuló külső, munkáltatói igények átalakulása lesz; ám ezek nem rendszerszerűen, hanem esetileg és területileg eltérő módon és időben fognak jelentkezni.

A gyorsan változó gazdasági környezetben a munkáltatók részéről megjelenik a foglalkoztatási kényszer, az egyre magasabb szintű és egyre összetettebb kompetenciák iránti igény, vagy a képességkereslet eltolódása a szakmai kompetenciák felől a generikus kompetenciák irányába. Ezek az egymás ellen is ható folyamatok eltérő módon jelentkeznek a különböző szektorokban, és középtávon újfajta szakképzési modellek kialakulását, kialakítását sürgetik. A szakmai képességek kialakítása mellett várhatóan tovább erősödik az alapkészségek fejlesztésének szükségessége, nagy arányban jelentkezik a részképesítések iránti tanulói és munkaadói igény, amely akár a mikroképesítések (micro-degrees) megjelenése, kiadása felé is mozdíthatja a rendszert. A képzési folyamat is jobban igazodik a tanulói igényekhez, a rövid, gyakorlatias modulok még inkább praxis orientáltak, munkába ágyazottan vagy munkavégzéssel vegyesen folyhatnak. Mindez oda vezethet, hogy feltöredezik a szakképzés egységes szabályozása, és a keretszabályozás irányába mozdul el szektorspecifikus szabályokkal. Egy előrelátó szakképzés-politika ezt a folyamatot a képesítési keretrendszer(ek) tudatos felhasználásával viszi végbe, de megtörténhet egy spontán és irányítatlan, szektoronként eltérő módon megvalósuló módosulás is.

6. állítás: Az oktatási és képzési alágazatok jelentősebb hatást fejthetnek ki egymásra a szakpolitika, az intézményrendszer és a szakértői csoportok együttműködésének és egymásra hatásának következtében, ezeknek az együttműködéseknek azonban nincsenek meg sem a szervezeti, sem a kulturális keretei, előfeltételei.

A képesítési keretrendszerek megjelenése a képesítési rendszerről alágazat-semleges, az ágazat egészére irányuló, átfogó gondolkodást generál a szakértői világban – és sok országban a szakpolitikában is. Magyarországon egyelőre megvalósíthatatlannak tűnik az oktatási alágazatok feletti megközelítés, elegendő csak arra utalni, hogy az olyan, valóban átfogó megoldásokat kívánó fejlesztések, mint a nemzeti képesítési keretrendszer vagy a validációs szolgáltatások kiépítése is alágazatokba szervezett külön-külön fejlesztési projektek keretében valósulhattak csak meg. Áthághatatlan szakadékok látszanak akadályozni az oktatási alágazatok közötti együttműködést. A szakpolitikai szereplők közötti kommunikáció, az alágazatok közötti koordinációs mechanizmusok kialakulatlanok, sem történeti előzményük nincs, sem kultúrájuk nem alakult ki. Az egyes alágazatok képzési szolgáltatói, szakértői is eltérő nyelvet beszélnek. Ha azt keressük, hol és hogyan valósítható meg a közelítés, mégis a szakértői együttműködések, közös gondolkodási platformok látszanak megvalósíthatónak, amelyet szakmai szervezetek kezdeményezhetnek és tarthatnak fenn.

*

A hazai szakképzés alakításának, a képesítési keretrendszerek által hordozott új szemléletmód közvetítésének a jelenlegi feltételek közötti talán leginkább járható útja a képesítési rendszer különböző szintjein működő érintettek közötti együttműködések, egymástól tanulási alkalmak elősegítése. Ehhez a stakeholderek érdekeltségeinek azonosításával, ezek mentén közös cselekvési terek kialakításával lehet alapot teremteni. Feladatként jelentkezik az új fejlesztési, besorolási, illesztési, elismerési stb. módszertanok összehangolása, a minőségbiztosítási elvek összehangolása. Ez elsősorban az innovatív képző intézmények, a szakmai szervezetek és közösségek, illetve a szakértők terepe és felelőssége.

Felhasznált szakirodalom

- CEDEFOP (2018): *National qualifications framework developments in European countries. Analysis and overview 2015-16*. Cedefop. DOI: 10.2801/349835

-
- CEDEFOP (2017): *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2017*. Cedefop. DOI: 10.2801/238
 - Európai Parlament (2008): *Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2008. április 23.) az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról*. 2008/C 111/01
 - Grubb, W.N. – Lazerson, M. (2004): *The Education Gospel. The Economic Power of Schooling*. Harvard University Press
 - Kitzinger, D. (2000): *A morális pánik elmélete*. Replika (40), 23-48.
 - Keevy, J. – Chakroun, B. (2015): *Level-setting and recognition of learning outcomes. The use of level descriptors in the twenty-first century*. UNESCO, Paris <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002428/242887e.pdf>

VARGA Zoltán Balázs

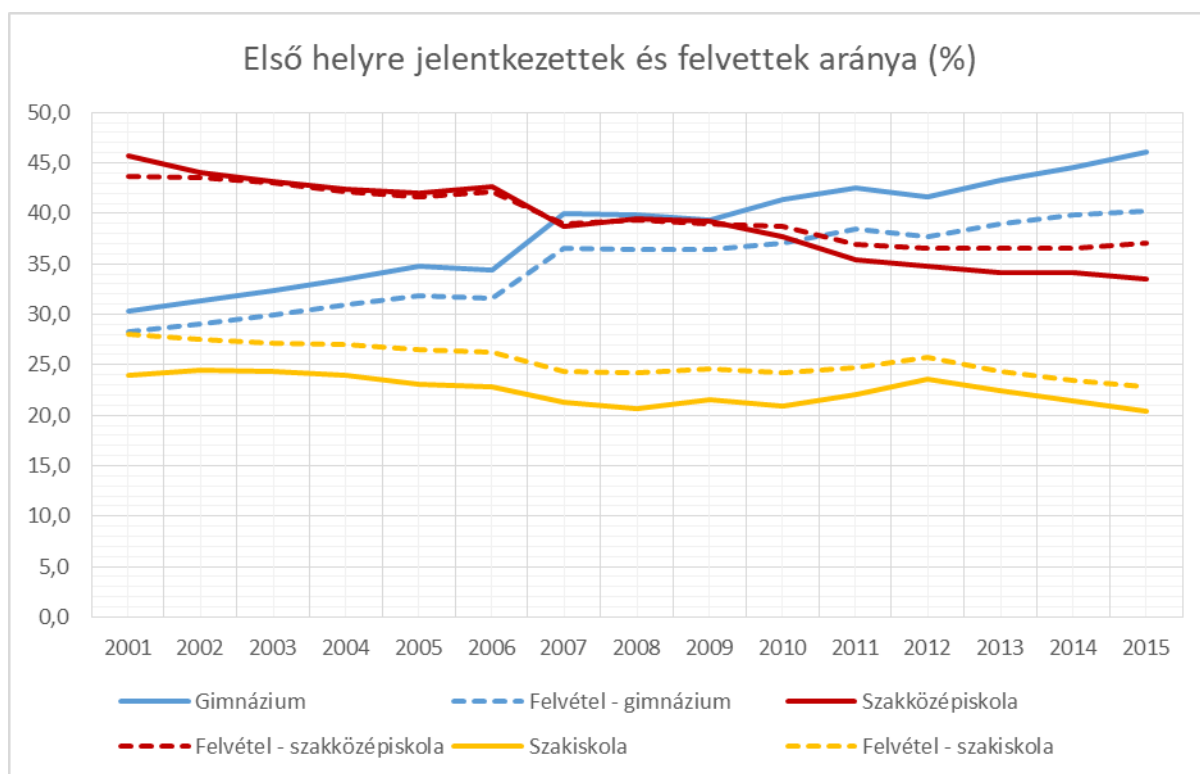
A szakképzés vonzerejének növelése

Bevezető

A szakképzésre vonatkozó pályorientáció és pályaválasztás a releváns tudományos diskurzus gyakran érintett témája. Az elmúlt másfél évtized felvételi statisztikáit áttekintve egyértelmű következtetésként levonható, hogy a tudományos megalapozottság gyakorlatba történő átültetése javarészt előttünk álló feladat.

Az 1. ábrán a középfokú felvételi eljárásban az elmúlt másfél évtized alatt az első helyes jelentkezések adatai láthatóak. „A jelentkezés, különösen az első helyen történő jelentkezés, még nem jelenti azt, hogy valóban abban a képzési típusban is kezdi meg tanulmányait a tanuló, inkább az igényeket, vágyakat mutatja.” (Híves, 2016) A pályorientációs tevékenység eredményességének vizsgálatakor ugyanakkor éppen az „igények, vágyak” kifejeződése tekinthető indikátornak. Az 1. ábra alapján láthatóak a felvételi eredmények is, melyek már az iskolatípusok kiegyenlített helyzetét mutatják. A kiegyenlített helyzet nem a pályorientációs tevékenységek sikerének tudható be, hanem éppen az adminisztratív felvételi korlátok (pl. ponthatárok) pályaválasztást befolyásoló hatásainak.

1. ábra (Híves, 2016)



A szakközépiskolai és szakiskolai hatalmas jelentőségvesztés arról árulkodik, hogy nagy feladatok várnak a pályorientációs intézményrendszerre. A továbbiakban a szakképzési centrumokat érintő pályorientációs tevékenységre szűkítem a vizsgálatokat.

Pályaorientáció a szakképzésben

Hazai szakértők a pályaorientáció fogalmát különböző módokon határozzák meg, vizsgálva a pályaválasztás különféle külső és belső tényezőit. Az egymástól eltérő meghatározások ugyanakkor egyöntetűen hangsúlyozzák a pályaválasztás folyamatelvétségét: a pályaválasztás nem egy olyan döntés, amely az iskolai, tanulási életszakasz lezárultával végérvényesen rögzül. Hiszen a társadalom, a gazdaság, a környezet, a technológiák változása – különösen a 21. század modern világában – az embert folyamatosan új és új döntéshozatali kényszer elé állítják. (Borbély-Pecze T., 2016)

Ezért rendkívül fontos, hogy már kisgyermekkoról fogva azokat a kompetenciákat alakítsuk ki, amelyek alkalmassá teszik az egyént nem csak a döntéshozatalra, de a megújulásra, a változtatásra, a rugalmasságra és innovációra is. A sikeres pályaválasztás és szükség esetén a változtatásra való alkalmasság a társadalom szüksége is; fontos, hogy hozzáértő, motivált szakemberek legyenek a megfelelő helyeken, akik a társadalom számára fontos, aktuális munkát végeznek, és azt szívesen és hatékonyan teszik.

Ahhoz, hogy a felnövekvő nemzedékek sikeresek lehessenek ebben, elengedhetetlen, hogy segítséget kapjanak egyrészt családjuktól, másrészt a pedagógusoktól és pályaválasztási szakemberektől. E három fórum az, amelyek együttműködése segítséget nyújthat az egyéni kérdések megválaszolásában, az egyéni képességek feltérképezésében, az érdeklődés felkeltésében, az pályainformációk megismertetésében.

A pályaválasztás optimális ideje

A hazai közvélemény gyakran kritikával illeti, hogy a mai magyar iskolarendszerben a tanulók 14 éves korukban, az általános iskola elvégzése után döntenek arról, hogy milyen irányban tanuljanak tovább. Gyakran érvelnek amellett, hogy a 14 éves korú gyermekekben még nem alakult ki az a pályaválasztási érettség, amely képessé teszi őket arra, hogy a számukra valóban jól járható utakat átlássák, tisztában legyenek a változtatás lehetőségeivel. Így többnyire szülei hozzák meg az életüket messzemenően befolyásoló döntéseket: iskolát választanak gyermeküknek, jó esetben a gyermeket is bevonva a döntési folyamatba. Ugyanakkor a tanulási út során elengedhetetlen a specializáció, azaz az általános felkészülési szakasz bizonyos életkorban szükségszerűen véget ér. Az elmúlt évek reformkísérletei bebizonyították, hogy az általános közismereti képzés 10. osztályig megnyújtott szakasza nem járult hozzá a szakképzés eredményességének növeléséhez. Ekkor ugyan későbbre toldott a pályaválasztási döntés, mégsem vált tudatosabbá a döntéshozatal. Sőt, több esetben az elnyújtott általános tanulmányok, a tanulási kudarcok szaporításával elrettentették a gyerekeket a tanulástól.

Szerencsésebbnek ítéhető az a képzési program, mely az elmélyítő tudást adó általános képzési szakaszt egy sikeresen lezárt szakmai tanulmányok után helyezi el. A megnyújtott általános képzési szakasz 16 éves korig történő kitolása ellen szól az is, hogy a 16-17 éves korra a fiatalok kevésbé fogékonyak kétékezi fizikai munkára, holott korábbi tanulási kudarcukat a gyakorlatorientált képzés apró manuális sikereivel tudják ellensúlyozni.

Az iskolatípusok befolyása a pályaválasztásra

Ma a Magyarországon középiskolát választó gyermekek többsége inkább sodródik, mint tudatosan választ, motiválatlan, megelégszik azzal, hogy helyette döntsenek. A középiskola kiválasztását a családon belül alapvetően az befolyásolja, hogy a gyermek milyen tanulmányi eredménnyel végezte el az általános iskolát: a jó tanulmányi eredményűek gimnáziumba mennek (elsősorban szülei nyomására vagy családi minta alapján, hogy majd a felsőoktatásban tanulhassanak tovább), a gyengébb eredményűeknek „csak” szakgimnáziumi hely jut, a leggyengébbek pedig

szakközépiskolában tanulhatnak. A család ezen kívül még azt mérlegeli, hogy melyik szakgimnázium/szakközépiskola van helyileg közel az otthonához, és sok esetben másodlagos az, hogy abban a szakképző iskolában milyen szakmai képzés folyik, alkalmas-e rá a gyermek, érdeklődik-e iránta.

Tehát – bár a szakgimnázium/szakközépiskola választásakor bizonyos képességek, motivációk figyelembe vétele jelen lehet (pl. informatikai érdeklődés, sportolói ambíciók stb.) –, mégis nagyon sok esetben inkább csak a kényszerű továbbtanulási kötelezettség játszik szerepet a választásban. Az ilyen kényszer szülte iskolaválasztás valójában megalapozatlan. A valóban átgondolt, tudatos, az érdeklődési kört és képességeket figyelembe vevő középiskola-választás hiánya miatt sok tanuló a középiskolában szembesül azzal, hogy őt éppen azok a szakmai tantárgyak érdeklik a legkevésbé, illetve azon kompetenciái a leggyengébbek, amelyek az adott szakképző iskola fő arcát adják. Így épp a szakma „kitanulása” lehetetlenül el számára, vagy legalább is nagy nehézségekbe ütközik, motiváltságát (ha egyáltalán volt), teljes mértékben elvesztheti, és később nem is helyezkedik el az adott szakmai területen.

Rendkívül fontos (lenne), hogy a pályorientációs tevékenység már a középiskola választását megelőző időszakban biztosabb alapokat nyújtson mind a tanulóknak, mind családjuknak, hiszen a munkaerőpiaci változások nehéz kiszámíthatósága, a különféle foglalkozások követelményrendszere, valamint a tanulási utak sokfélesége és változatossága miatt a családoknak nagyon nehéz begyűjteni minden információt.

A pályaválasztás idejének megválasztásánál, illetve az adott iskolatípus okozta pályaválasztási befolyásnál előrébb való a pályorientáció szakszerű elvégzése. A pályaválasztást érő kritikák a fent említett tényezőket (iskolarendszer, életkor, tankötelezettség) teszik felelőssé a kudarcokért, ahelyett, hogy egy professzionálisan kialakított pályaválasztási rendszer létrehozásán fáradoznánk.

Ám ha mégoly alapos és körültekintő is a pályorientációs tevékenység a középiskolát megelőzően, nem hagyható figyelmen kívül, hogy a középiskolás korba lépő 14 éves tanuló érdeklődési köre, céljai és prioritásai még kiforratlanok, nagymértékben változhatnak. Előfordulhat, hogy a középiskola kiválasztásakor a tanuló számára jó döntésnek tűnik egy adott képzési tartalmat oktató szakképző iskolát választania, a későbbiekben azonban változik az érdeklődése.

Ennél fogva a pályorientációt segítő szakemberek feladata igen sokrétű (Watts, 2009):

Pályatanácsadás

- a) egyéni kérdések megválaszolása
- b) motiválás

Pályainformációk nyújtása:

- c) információ nyújtása az adott szakképző iskolában folyó szakmai képzés tartalmáról, az iskola elvégzése után megnyíló karrierlehetőségekről, továbbtanulási utakról – ezáltal az érdeklődés felkeltése és fenntartása
- d) más szakmák, foglalkozások sokféleségének bemutatása (pl. pályabemutató filmek, szerepjátékok, üzemplátogatás, projektek stb. segítségével), annak érdekében, hogy a bizonytalan tanulók megismerhessék választási lehetőségeiket
- e) a tanulók saját tapasztalatszerzésének, a kipróbálás lehetőségének sokoldalú biztosítása,
- f) a családok tájékoztatása a szakmai tudás megszerzéséhez vezető tanulási és továbbképzési utak sokféleségéről, az adott szakma művelésével várhatóan elérhető jövedelmekről,

- g) a munkaerő-piaci igények változásainak (legalább is rövidtávon kiszámítható tendenciáinak) folyamatos nyomon követése, és a tanulók ilyen irányú orientálása
- h) életpálya-építési kompetenciák oktatása:
- i) a tudatos és tervszerű stratégiák kiépítése
- j) a tanulók egyéni adottságainak, képességeinek feltérképezése, és önismeretének, flexibilitásának, valamint kreativitásának fejlesztése

Pályaválasztás a szakképzésben

A pályaválasztási döntés körülményeinek, befolyásoló tényezőinek megismerésére a hazai szakirodalomban a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara részére évente frissített elemzés jelenti az egyik legkézenfekvőbb megoldást. A kiadvány hiánypótló; a téma iránt érdeklődőknek remek kiindulási alapot jelenthet a pályaválasztás előtt álló tanulók attitűdjének megismeréséhez.

„A pályaorientációs vizsgálat adatfelvételének keretében 2016-ban 9202 fő, 2017-ben 9217 fő hetedik osztályos tanulót kerestek fel a területi kamarák szakértői. A tanulók közül már majdnem mindenki (2016-ban 91%, 2017-ben 93%) foglalkozott a továbbtanulás kérdéseivel. Közülük a legtöbben (86-87%) a szülőkkel való beszélgetést választották a tájékozódásra, 70-73%-uk osztályfőnöki órán, 24-25%-uk pedig iskolai pályaválasztási rendezvényen szerezte az információkat.” (Hajdu et al., 2016, 2017) Az elemzés áttekintése során szerethető egyik legfontosabb benyomás, hogy a tanulók válaszaiban szinte egyáltalán nem jelenik meg a professzionális pályaorientációval való találkozás lenyomata. A szülői tanácsadás, illetve az osztályfőnöki órák szerepe évtizedes múltra tekint vissza, ugyanakkor vélhetően önmagukban nem lesznek képesek több tízezer tanulót vonzani a szakképzésbe. A pályaválasztási rendezvények takarhatnak modern fórumokat, ugyanakkor ezek többsége nyilvánvalóan „klasszikus” sulibörze.

„A jövőbeli foglalkozások tekintetében 2019-ban és 2017-ben egyaránt az állatgondozás, a szakácsmesterség és a számítógépes munka a legnépszerűbb a diákok körében.” (Hajdu et al., 2016, 2017) Úgy vélem, hogy a pályaorientáció gyakorlati fejlődésével hamar mérsékelhető az az információs deficit, mely ilyen módon leegyszerűsíti a 13-14 éves tanulók pályaválasztási ismereteit.

A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal (NSZFH) a szakképzési centrumokban 2017 folyamán átfogó adatfelvételt végzett. A tartalom kiértékelése után az eredményeket először az NSZFH Neveléstudományi Kutatócsoportjának II. neveléstudományi konferenciáján közzétették.

„Az eddigi kutatások alapján nagyon sok a „rossz pályaválasztás”. Az iskolarendszeren belüli szereplők nem látják szükségesnek azt a pályaorientációs tevékenységet, amely az adott intézményben zajlik, szerintük a középiskolában, miután már választottak szakmát a diákok, nincs szükség pályaorientációra.” (Molnár 2017) Ennek a pályaahagyó, illetve lemorzsolódó középiskolások nagy száma jelentősen ellentmond. Ezt felismerve a szakképzésben egyre nagyobb hangsúlyt kap a szakma megszerettetése. A kutatás érdekes megállapítása, hogy mindennek ellenére a szülők a pályaválasztáshoz kapcsolódóan jól tájékozottan tartják magukat.

Megújult iskolatípusok és tanulási utak a szakképzésben

A szakképzés aktuális rendszerében nincs „zsákutcás” tanulási út. Sőt, az adott iskolafokot megelőző alacsonyabb iskolai végzettség/tananyagtartalom beszámításával a továbbtanulás nem jelent aránytalan idővesztést.

A szakiskola által kínált tanulási út

2. ábra: A szakiskolai tanulási út általános iskola után



(Forrás: saját szerkesztés)

„A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai nevelés-oktatása céljából a szakiskola a többi tanulóval sajátos nevelési igénye miatt együtt haladásra képtelen tanulókat készíti fel szakmai vizsgára.” (Nkt. 11A, 13/A. §55 (1))

„Az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakasza, amely az alapfokú nevelés-oktatás szakasza után kezdődik, szakiskolában a kerettantervben meghatározott évfolyamon fejeződik be és a tanuló középfokú végzettséget szerez”. (Nkt. 5 § (1) d.) (2. ábra)

A szakképzési HÍD által kínált tanulási út

3. ábra A HÍD képzés tanulási útja



(Forrás: saját szerkesztés)

„A Köznevelési és Szakképzési Hídprogramok segítséget nyújtanak a tanulónak a középfokú nevelés-oktatásba, szakképzésbe való bekapcsolódáshoz vagy a munkába álláshoz, valamint az önálló életkezdéshez szükséges ismeretek megszerzéséhez a komplex, tanulmányi, szociális, kulturális, képességbeli és személyiségfejlesztést támogató pedagógiai tevékenységgel.”(Nkt. 12. 14. §59 (1))(3. ábra).

A Szakképzési Hídprogramban a képzés ideje két év, a tanuló ösztöndíjat kap.

Bemeneti követelmény:

- az adott tanév végéig betöltött 15. életév, a belépés időpontjáig betöltött, legfeljebb 23. életév
- legalább 6 elvégzett osztállyal kell rendelkezni

Megszerezhető végzettség:

- alapfokú végzettséget igazoló tanúsítvány
- részsakképesítés.

A szakközépiskolai tanulási út

4. ábra: A szakközépiskolai tanulási út



(Forrás: saját szerkesztés)

„Az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakasza, amely az alapfokú nevelés-oktatás szakasza után kezdődik, és a tizenegyedik évfolyamon fejeződik be.” (Nkt. 3. 5§ (d))

A 9-11. évfolyam, komplex szakmai vizsgával zárul. Ha a szakközépiskola több szakképesítés megszerzésére készít fel, a szakképzési évfolyamok száma - a felkészítési időtől függően - az egyes szakképzésekben eltérhet egymástól), érettségi vizsgára felkészítő kétéves képzés követheti. (4. ábra)

„A szakközépiskolának öt évfolyama van, amelyből

- három, az adott szakképesítés megszerzéséhez szükséges közismereti képzést és szakmai elméleti és gyakorlati oktatást magában foglaló szakképzési évfolyam, valamint
- további kettő, érettségi vizsgára felkészítő évfolyam.
- Szakközépiskolának minősül az az intézmény is, amely a szakképzésről szóló törvény szerint kizárólag szakmai elméleti és gyakorlati oktatást folytat a szakképzési évfolyamokon.
- Alapfokú iskolai végzettség hiányában a szakközépiskolába történő felvétel feltétele:
- a tizenegyedik életév betöltése, és
- a szakközépiskolában szervezett Szakképzési Hídprogram szerinti tanév teljesítése.” (Nkt. 11. 13§).

A szakgimnáziumi tanulási út

5. ábra A szakgimnáziumi tanulási út



(Forrás: saját szerkesztés)

„Az alapfokú nevelés-oktatást követő szakasz, mely szakmai érettségi végzettséget adó érettségi, valamint az ehhez kapcsolódó szakképesítés megszerzésére, szakirányú felsőfokú iskolai továbbtanulásra, szakirányú munkába állásra való felkészítésre irányul. Az általános műveltséget megalapozó négy középiskolai évfolyamon (9-12.) túl további, az OKJ szerint meghatározott szakképzési évfolyama van, ahol elméleti és gyakorlati oktatás folyik.” (Nkt. 3. 5§ (d)) (5. ábra)

„A szakgimnáziumban a kilencedik évfolyamot nyelvi előkészítő évfolyam előzheti meg” (Nkt. 7. 9§ (7))

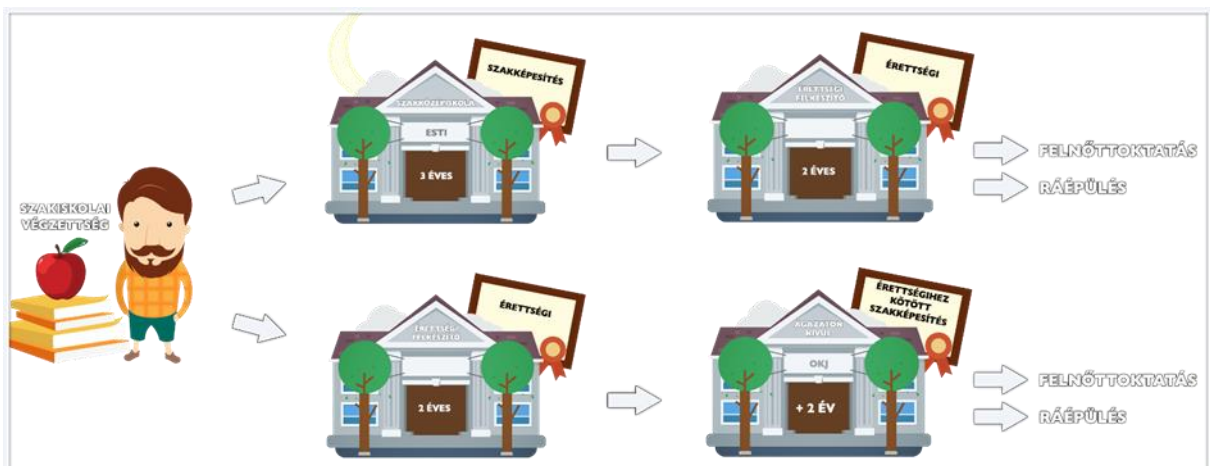
A felnőttoktatási tanulási utak

6. ábra: Felnőtt tanulási út általános iskolai belépő végzettséggel



(Forrás: saját szerkesztés)

7. ábra: Felnőtt tanulási út általános szakiskolai/szaktanulmányos belépő végzettséggel



(Forrás: saját szerkesztés)

8. ábra: Felnőtt tanulási út érettségi belépő végzettséggel



(Forrás: saját szerkesztés)

„Az alapfokú, az iskolai rendszerű szakképzést is magában foglaló középfokú nevelés-oktatás és a felsőoktatás az oktatási rendszer egymásra épülő, szerves részei. A köznevelés bármely iskolai szinten felnőttoktatásként is folyhat.” (Nkt. 1. 3§ (7)) (6., 7., 8. ábra)

A tanuló attól a tanévtől kezdve folytathatja a tanulmányait felnőttoktatás keretében, amelyben a tizenhatodik életévét betölti.” (Nkt. 33. 60§ (2), (3))

„A felnőttoktatásban az oktatás megszervezhető a nappali oktatás munkarendje, továbbá esti, levelező vagy más sajátos munkarend szerint. Szakképző iskolában a nappali oktatás munkarendje szerinti felnőttoktatás azok számára szervezhető meg, akik még nem rendelkeznek szakképesítéssel”.

Azok a tanulók, akik nem rendelkeznek a szakképesítés ágazata szerinti szakmai érettségi vizsgával, (gimnáziumi vagy egyéb, más szakképesítési ágazat szerinti érettségivel rendelkeznek), a szakgimnáziumban kétéves szakképzési évfolyamot követően tehetnek szakmai vizsgát.

A megújuló szakképző iskola tartalmi kihívásai

A szakképző iskolákra komoly szerep hárul a pályorientációs tevékenységben. Ennek természetes oka az iskolai kapacitások feltöltésének kényszere. Emellett a megújult szakképzés rendszerében megjelenik a szakképzési centrumoktól pályorientáció terén elvárt professzionális részvétel.

Az alábbiakban a szakképzési centrum direkt és indirekt hatású pályorientációs lehetőségeit foglalom össze.

Az online jelenlét

„Az adatok szerint a diákok leginkább az internetről tájékozódnak: 86%-uk innen szerzi az információkat.” (Hajdu et al., 2016)

Oktatási marketingkommunikáció

A sikeres beiskolázás egyik titka kétségtelenül a jól tervezett marketingkommunikáció. Mai, reklámoktól zajos világunkban hatalmas kihívás a tanulás divatossá, kívánatosá tétele a fiatalabb

célcsoport, az Y-Z generáció körében. Szerencsére, a klasszikus marketingeszközök mellett, az újmédia elérése is sokat segít a hatékony kommunikációban. A magasabb tanulási hajlandósággal rendelkező felnőttek esetében is már elsődleges a web-alapú tájékozódás, így nem csak a reklámcélú megjelenés, hanem a részletes információ átadása is fontos az on-line platformon. Mindezek mellett, a meglévő tanulók elköteleződését segít növelni a hatékony tartalomgyártás és a belső kommunikáció, de ez jó eszköz arra is, hogy a külső szemlélők bepillantást nyerhessenek egy köznevelési intézmény mindennapjaiba. Megállapítható, hogy a három fő célcsoport (pályaválasztás előtt álló gyerekek-fiatalok / felnőttképzésbe bevonhatók / már tanulók) elérésnek kiváló eszközei lehetnek a különböző webes alkalmazások, amelyek költséghatékonyan állnak rendelkezésre a legtöbb oktatási szereplő számára.

Tervezés – a jó stratégia

A jó stratégia megválasztásához elengedhetetlen a pontos tájékozódás, a célcsoportok felállítása és néhány, jól megválasztott marketing-mérőeszköz. Kezdeti lépésként ajánlott a beiratkozó tanulók tájékozódási preferenciáit, valamint a kezdő évfolyamok internetezési szokásait felmérni. Ebből máris láthatóvá válik, hogy mely platformokon lehet hatékony a kommunikáció, illetve hova érdemes átcsoportosítani az elérésre fordított erőforrásokat.

Felméréseink szerint a beiratkozó tanulók értesülési forrásként 50 %-ban a Google keresőt használják. Fontos még a működtetés és a kommunikáció finomhangolásában a klasszikus ügyfélkapcsolati megoldások (CRM) használata is, mint pl. a tanulói elégedettség mérése, azaz az elvárások és ígéretek összevetése a kapott szolgáltatással. Idetartozik, hogy az iskolatitkárságok és centrumok ügyfélszolgálatának felkészítése, valamint monitorozása elengedhetetlen egy új, ügyfélorientált szemlélet bevezetéséhez.

Az elsődleges célcsoport és az internethasználat

Megállapítható, hogy az Y-Z generáció elérése az offline média bármely felületén hasztalan pocsékolás. Sőt, egy klasszikus weboldal sem nyújt elegendő ingert egy mai fiatalnak. Ugyanez igaz a közösségi média csatornáira is, nem elég ott lenni, aktívan használni is kell. Gyors, ismételt és személyes kommunikáció szükséges, mobileszközön is elérhető formában.

A Social Web, a blogok és az infotainment

Eltalálni a hiteles, arculatnak megfelelő, mégis figyelemfelkeltő tartalmat nem könnyű. Alapvető igazság, hogy sokkal kevésbé a minőségen, mintsem a rendszerességen van a hangsúly, ehhez pedig nem elegendő pár kötelező plakát és ballagási fotó megjelenítése. Az újmédia formai követelménye a gyorsan megosztható, szórakoztató tartalom és a folyamatos jelenlét, itt kell összetett információkat továbbítani éppúgy, mint reklámozni és online ügyfélszolgálatot tartani.

Jó tartalomgyártási megoldás pl. a blogolás, akár helyettesíthet iskolaújságot is, de kiválóan használható eseménymarketinghez és tanulói tartalmak bemutatásához, vagy szakmai információk közérthető magyarázatához. Elengedhetetlen a vizuális tartalmak aktív készítése is, videó- és fotószerkesztés, valamint a megosztás is lehetséges egy átlagos okostelefonnal és az erre optimalizált webes platformmal.

Elérés növelése, fizetett hirdetések

Ha már van tartalom, akkor lehetséges az elérés növelése. Ingyenes megoldásként használható a már meglévő tanulók és a pedagógusok aktivizálása a megosztásra. Hozzáértő informatikus munkatárssal elvégezhető az intézményi honlap keresőbaráttá tétele és kellő metaadattal való ellátása, a minél jobb keresési sorrend eléréshez.

A legtöbb online hirdetéskezelő rendszere lehetővé teszi a kattintás-alapú fizetést éppúgy, mint a célcsoport földrajzi, vagy érdeklődési behatárolását is. Ezek a beállítási lehetőségek messze a szórólap hatékonysága fölé emelik a targetálható hirdetéseket. A BGSZC Szakmák éjszakája 2016 hirdetés kampányában 1 db A5 szórólap legyártása és eljuttatása 5,5 forintba került, míg 1 fő elérése a Facebookon csak 2,7 forintba került.

Vonzó pedagógiai innovációk

Néhány példa a Budapesti Gazdasági SZC pedagógiai gyakorlatából:

Tanulóközpontú iskola

Az élményszerű oktatás középpontba helyezésével, a jó iskolai közösség megteremtésével a módszertanilag tökéletesen felkészült pedagógus a tanulók életkori sajátosságainak maximális figyelembevételével mellett képes az ismeretátadásra. Az iskola elfogadása, megszeretése kulcsfontosságú eleme az ötéves szakgimnáziumi modell sikerességének, azaz a technikus végzettség megszerzése nélküli iskolaelhagyás mérséklésének. A tanulóközpontú iskola modellje csökkentheti a duális rendszerben működő szakközépiskola tanulóinak végzettség nélküli iskolaelhagyását is.

A tanulóközpontú iskolamodell akkor működőképes, ha a centrum megtalálja azt az alkalmas eszközrendszert, mely garanciát jelent arra, hogy az elvárt pedagógiai innovációs minimum a tantermi megvalósításig sikeres. A centrum innovatív pedagógusainak és vezetőinek közel hároméves munkája eredményeképpen mára olyan „centrum” modellt fejlesztettünk, mely egyre több és egyre számottevőbb pedagógiai eredményt hoz, illetve egyre nagyobb azon kollégák tábora, akik az eredményeket látva szívesen bekapcsolódnak az innovációs munkába. A modell néhány eleme címszavakban: 20 napos szabad óralátogatási időszak, mentorrendszer, centrum szintű szabadidős programok, iskolai stratégiaalkotás a sportolás és a nyelvtanulás és a versenyzés megszerettetésére, érettségizők éjszakája speciális módszertannal, iskolai tervezésű izgalmas projektek és projekt jellegű házi feladatok.

A tudásmegosztás elősegítésére hagyományteremtő céllal megszerveztük a BGSZC Őszi Pedagógiai Napok rendezvénysorozatát. A 2017. október 24-26. közötti időszakában 91 program (bemutató órák, műhelyek, előadások) került megszervezésre, 118 bemutatót/műhelyt tartó és 325 résztvevő pedagógus emelte a rendezvény színvonalát. A fókuszba a digitális eszközök használata került. A kollégák ötletes, érdekes, innovatív és egyben használható ötleteket, módszereket, eszközöket ismerhettek meg a programokon és többen arról számoltak be, hogy ezeket adaptálni is fogják saját óráikon.

A centrum fennállása óta minden évben módszertani pályázattal erősítjük az egyéni innovációs törekvéseket. A pedagógusok az általuk megtartott innovatív tanórákkal pályázhatnak eredeti vagy adaptált ötlet alapján. Bírálati szempont a megtartott órák reflektív bemutatása és a tanulók véleménye, illetve a pedagógusok közötti együttműködés/tudásmegosztás. A bírálóbizottság tagjai a tagintézmények pedagógusai. Valamennyi pályázatra két, egymástól független bírálat érkezik. Mottó: 2017 tavaszán "Mutasd meg és megjegyzem", az idei tanévben: "Engedd, hogy csináljam és megértem". Fókuszban a tevékenykedtetés. Ünnepélyes eredményhirdetésre a pedagógus napon kerül sor.

Úgy véljük, hogy az erőfeszítéseink legjobb tanulói és szülői visszajelzése, hogy centrum szinten az idei szakgimnáziumi és szakközépiskolai nappali beiskolázás 3 osztállyal (84 fő) nőtt a 2016-os évhez képest.

A duális képzés megszervezése

A centrum fennállása óta jelentős mértékben bővült a duális képzésben részt vevő tanulók száma. A tanulószereződések megkötésének lendületet adott a munkaerőpiacon jelentkező szakemberhiány. A kereskedelem ágazatban remek lehetőség a gyakorlati órák kihelyezése, ugyanakkor más területeken ez problémásabb. Példaként említve a Turisztika ágazat több gyakorlati tantárgya esetében a kerettantervben tanterem az ajánlott helyszín. Az ehhez hasonló, elméleti tudás átadására a gazdálkodó szervezetek kevésbé vannak felkészülve. Az informatika ágazatban áttörést értünk el, mivel számos tanulónk rendelkezik tanulószereződéssel.

A duális kapcsolatok egyik legszembetűnőbb eredménye, hogy az idei tanévben meghirdetésre került az AUCHAN Munkaerő-piaci Integrációs Program a Budapesti Gazdasági Szakképzési Centrum 11. évfolyamos tanulói számára. A program segíti a résztvevők önismeretét, életpálya-építését, munkaerő-piaci érvényesülését, magabiztosabbá, tudatosabbá és célirányosabbá teszi őket.

A program felépítése:

5 alkalmas elméleti oktatás (2+1+1+1 nap): kompetencia, attitűd, erősségek, karrierút szemléltetése; önismeret, motiváció növelése, gátak, félelmek, egyéni célok megfogalmazása (10 év múlva hol látom magam?); önéletrajz, kísérő- és motivációs levél készítése; állásinterjú: bemutatkozás, viselkedésváltozatok; egyéni állásinterjú lefolytatása „élesben” egy Auchan áruházban.

2 hetes szakmai gyakorlat egy Auchan áruházban képzett mentor felügyelete alatt (a nyári kötelező gyakorlat részeként).

Üzemlátogatások

A pályaorientáció fontos eleme, hogy az iskoláinkban tanuló fiatalok a képzés során kedvet kapjanak a szakmai bizonyítvány megszerzését követően szakmájuk gyakorlásához és ne pályaelhagyóként kezdjék az életüket. Ezért minden iskolaigazgató a 2016/17-es tanévtől gazdálkodási jogkört kapott az üzemlátogatások finanszírozásához. Ez iskolánként rendszerint 1-2 millió forint összeget jelent, mely a szakma megszerettetését, illetve a végzős tanulók elhelyezkedésének sikerét hivatott szolgálni. Középtávú cél, hogy ne hagyassa el az iskolát olyan végzős tanuló, aki a gyakorlólhelyén kívül nem járt legalább egy, a magyar gazdaságban meghatározó szerepet betöltő és különleges termelési kultúrával rendelkező üzemben/gazdálkodó szervezetenél.

Lemorzsolódás csökkentése

Az országosan induló projektet jóval megelőzve, a 2015/16-os tanév kezdetén a centrum egységesen, minden iskolája számára a lemorzsolódást 5%-ban maximalizálta. Kivételt csupán a felnőttoktatás jelent. A számadatnál sokkal nagyobb jelentőséggel bír az intézkedés mögött rejlő, új típusú szemléletmód, mely a szakképző iskola megújuló társadalmi szerepét hivatott szolgálni. Elfogadhatatlan az a gyakorlat, mely szerint bizonyos tantestületek a komfortzónájukig faragják a tanulói közösséget, ezáltal hatalmas terheket róva az iskolarendszertől kimaradó gyermekek szüleire, illetve társadalmi környezetükre, továbbá a költségvetésre, hiszen a be nem fejezett képzés a legdrágább a világon. Az iskolának szerepet kell vállalnia abban, hogy a szakiskolai tanulók hátrányaik ellenére a társadalom értékes tagjaivá válhassanak. Ebben az iskolatípusban különösen fontos az elfogadó légkör és a támogató tanári szerep, hiszen gyakorlatilag nincs iskolatípus, amely az iskolaelhagyó szakiskolás tanulóknak alternatívát jelenthet.

Integrált nevelési program

A fogyatékkal élő diákok számára integrált nevelési programot dolgoztunk ki, mely engedélyeztetést követően a 2018/19-es tanévtől lehetővé teszi szabályozott, professzionális keretek között az

integrált nevelést a szakképzésben. A programban együttműködtünk társadalmi szervezetekkel, alapítványokkal és a pedagógusok felkészítése is megtörtént akkreditált tanártovábbképzés formájában.

Hatékony centrum erős igazgatókkal

A BGSZC iskolái élén erős igazgatók állnak. Erős igazgatók nélkül ellehetetlenülne a napi oktató-nevelő munka. Konfliktusok sokasága szakadna a centrum központi szervezetére, melyek megoldását az ügyek száma és a körülmények ismeretének hiánya is gátolná. Így a főigazgató megkérdőjelezhetetlen érdeke, hogy a legtehetségesebb és legrátermettebb kollégák vezessék az iskolákat. A szervezeti hierarchia természetes módon kezeli az alá-, fölé-, illetve mellérendeltségi viszonyait, ugyanakkor sosem szabad elfelejteni, hogy mindnyájan értékes szakemberek és autonóm személyiségek vagyunk.

Véleményem szerint az erős igazgatói szerepkör kiválóan elhelyezhető a centrum hatékonysági elvárások miatt központosított szervezetében. Az igazgatói szerepkör felesleges megnyirbálásával a központosítás kisiklana és célt tévesztene. A helyi döntéshozatal sikeressége a körülmények legteljesebb ismeretében rejlik. Amennyiben túlzott centralizációval történne a vezetés, a napi döntésekbe számtalan hiba csúszna, melynek az oktató-nevelő munka látná a kárát, valamint az ügyintézés és a döntéshozatal időtartama jelentősen növekedne.

A BGSZC iskoláiban a központi SZMSZ és kötelezettségvállalási szabályzat szerinti átruházott felelősségi körök bővített formában kerültek kiadásra.

Vonzó infrastruktúra

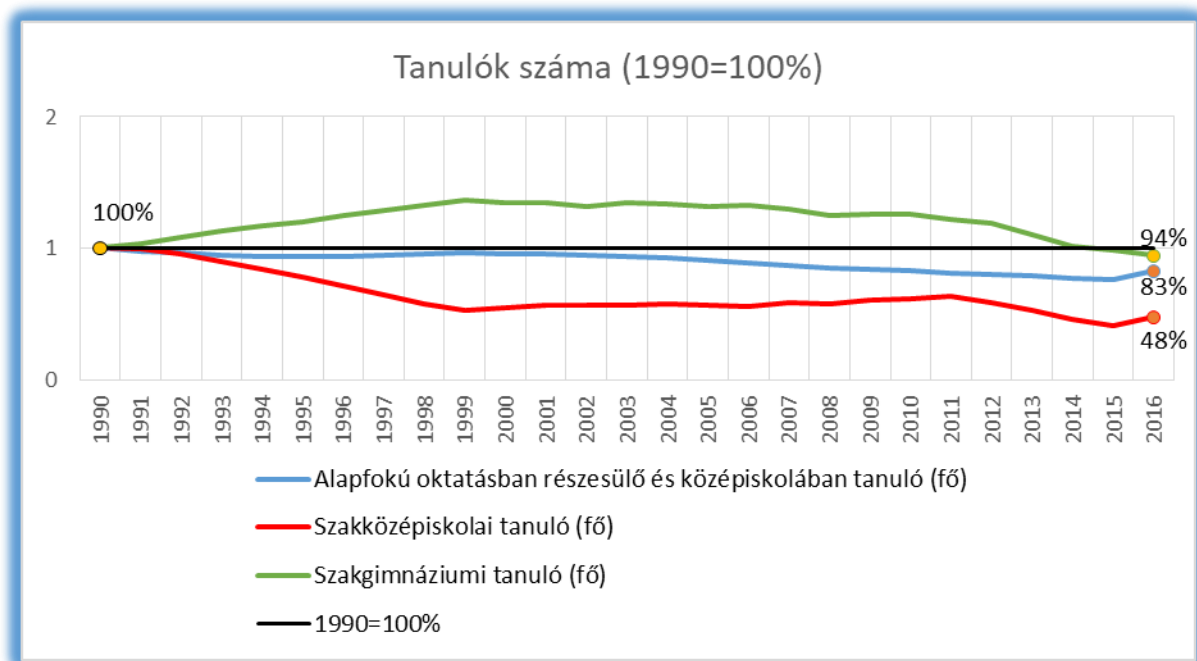
A Szakképzési Centrumok jelenlegi finanszírozási keretei lehetővé teszik a modern pedagógiai módszereket támogató eszközök (fokozatos) beszerzését. A tanulók számára vonzó iskolát jelent, amelyben a modern kor követelményeinek megfelelően pl. az iskolaépületeket lefedő, működőképes WIFI, tanórai tablet, mobileszköz használat áll rendelkezésre. Mára egy tanterem alapszintű felszereltségéhez tartozik a tanári számítógép és projektor.

A szebb iskolaépület komfortosabb iskolai tartózkodást tesz lehetővé. Bizonyos iskolaépületek (épületrészek/helyiségek – pl. mosdók) jelentősen rosszabb állapotúak, mint sok tanuló esetében otthon. Az ebből származó rossz benyomások befolyásolhatják a tanulók közérzetét, csökkenthetik a tanulási kedvet.

A beiskolázás kihívásai

„A demográfiai változásokra visszavezethető tanulólétszám-csökkenés nem egyenletesen oszlott meg az oktatási rendszeren belül: elsősorban a szakiskolákat érintette hátrányosan a drámai létszámcsökkenés. A felmérések alapján a tanulók képességeinek, tudásának oldaláról jelentkező, hátrányos minőségbeli eltérések is a szakképzésben csapódtak le.” Juhász (2016) A 9. ábra jól szemlélteti, hogy az alapfokú és középfokú iskolákban tanulók létszámcsökkenéséhez viszonyítva is jelentős a szakközépiskolában tapasztalható visszaesés (25 év alatt a 225 ezer fős tanulólétszám nagyságrendileg 100 ezer főre csökkent). A szakgimnázium a vizsgált időszak alatt ugyan valamelyes ellensúlyozta a szakközépiskolai tanulók létszámcsökkenését, de mára ez az előny eltűnt, így 1990-hez képest 130 ezer tanulóval kevesebb a szakképzésben résztvevők létszáma.

9. ábra



(Forrás: KSH (1)(2)(5))

A szakképzési centrumok létrejöttével a felnőttoktatási beiskolázási létszám jelentősen bővült. A 2015. október 1-jén a felnőttoktatásba közel 21 ezer tanuló iratkozott be. Ez a létszám a következő évekre a felnőttoktatás természetes telítődése mellett 30-35 ezer főben stabilizálódhat.

Az iskolai szintű beiskolázás dilemmái

A köznevelési intézmények életében kulcsfontosságú terület a beiskolázás, amelynek sikeressége alapvetően rövid, illetve hosszú távon is befolyásolja az intézmény működését, adott esetben fennmaradását, további fejlődését.

Az elmúlt évek demográfiai tendenciái arra ösztönözték az intézményeket, hogy kilépjenek komfortzónájukból, gyorsabban reagáljanak a kihívásokra és átgondolják, milyen módon tudják biztosítani azt az optimális tanulólétszámot, amely mind az intézmény kihasználtságát, mind a szakmai munka sikerességét biztosítja. A beiskolázási stratégia megalkotása és megvalósítása sok esetben arra kényszerítette az intézményeket, hogy szembenézzenek aktuális helyzetükkel és alapos elemzés tárgyává tegyék azt.

Ez sokszor kellemetlen felismerésekre vezetett:

- Az intézmény alapvető adottságain nem lehet változtatni: földrajzi elhelyezkedés, szocio-kulturális környezet, hagyományok.
- Olyan célokat tűzött ki az intézmény, amely nem egyezik lehetőségeivel.
- Adott esetben olyan alul- vagy fölülértékelési tendencia mutatható ki, amely téves irányba terelte az intézményt, ezáltal a középtávú stratégiaalapos átgondolást igényel. Jövőképét módosítani szükséges.

A tantestületeken belül számos esetben felmerült a kérdés, hogy az iskola optimális működéséhez nélkülözhetetlen tanulólétszám biztosításával (fenntartói elvárások teljesítésével) felhívul az iskola, a tanulási teljesítmény jelentős romlása figyelhető meg a felvett tanulók körében. Sok pedagógus véli

úgy, hogy az ezzel járó kihívások ellehetetlenítik az oktató-nevelő munkát, így az egyre nagyobb elvárások elé állított pedagógusok nem képesek ezeket teljesíteni.

Hasonló megítélés alá esik a sikeres beiskolázással összefüggő feladatok ellátása is: bemutató órák, népszerűsítő előadások tartása, általános iskolák látogatása, oktatási kiállításokon iskolájuk bemutatása. A belső munka növekedése számos esetben ellentéteket gerjeszt és bizonyos munkajogi kérdéseket is felvet: pld. szerepel-e a pedagógus munkaköri leírásában a feladat ellátására vonatkozó kötelezettség, visszautasítható-e a felkérés bizonyos plusz feladatok elvégzésére, a munkaidő mely részében teljesíti a pedagógus a feladatot, el kell-e rendelni a beiskolázással kapcsolatos plusz feladatot. A tapasztalatok szerint egyre kevesebb pedagógus ösztönözhető ilyen jellegű plusz feladatok ellátására.

A pedagógusok egyértelmű elvárása az iskola vezetősége felé, hogy ne legyenek elbocsátások, az intézmény biztosítsa a teljes foglalkoztatáshoz szükséges óraszámot minden pedagógus részére, a munkaterhelés legyen egyenletes. A beiskolázás megvalósítása ilyen módon szorosan összefügg bizonyos humánpolitikai kérdésekkel mind centrum, mind tagintézményi szinten.

Alapvető dilemmaként jelenik meg a kevés tanuló, megszűnő státuszok, a sok tanuló, túl sok feladat, csökkenő színvonal kérdésével szemben. Ebből a megközelítésből mindkét beiskolázási helyzet kritizálható és ezek a kritikák jelen is vannak a mai köznevelésben. Ezeknek a jelenségeknek a kezelése elsősorban az intézményvezetőkre hárul, ők magyarázzák a fentiekben vázolt megoldások miértjeit.

Az intézmény vezetőjének azonban alacsony kihasználtság, rossz beiskolázási adatok esetén nincs választása. Az iskola fennmaradásának, az álláshelyek megőrzésének érdekében cselekednie kell. Az intézmény beiskolázási stratégiájának alapvető kérdése a központi írásbeli felvételi eredmények beszámításának, szóbeli elbeszélgetés lehetőségének mérlegelése. A megfelelő stratégia alkalmazásánál figyelembe kell venni például, hogy az adott iskola tantestülete mennyire képes egy szóbeli beszélgetésnél elsősorban a diák készségeit, képességeit felmérni és elvonatkoztatni például külső megjelenésétől. A beiskolázás esetén alapvető kérdés, hogy az iskolának milyen a képzési struktúrája: képes-e az érettségi vizsga letétele után megfelelő tanulólétszámmal szakképző osztály indítására vagy eleve kudarcra ítéltetett a 4+1 évfolyamos modell a kevés felvett tanuló és a lemorzsolódás miatt.

Következtetések

A pályaaorientáció és pályaválasztás az érintett társadalmi csoportok körében érdeklődésre számot tartó fogalmak. Megállapítható, hogy a gyakorlatban megvalósuló pályaaorientációs tevékenység jelentős elmaradást mutat a gazdaság munkaerőpiacán megjelenő szakember-utánpótlási igény tekintetében. A klasszikus pályaaorientációs intézmények (szülői tanácsadás, a középiskolák beiskolázási kényszere által sajátos módon befolyásolt beiskolázási kampányok, a tanulmányi eredményektől beskatulyázott továbbtanulás) megerősítést kaphatnak a szakképzés megújítása során megjelenő új iskolatípusoktól, tanulási utaktól, a szakképzés intézményrendszerének modernizációjától. A megújuló szakképző iskolák pedagógiai reformtörekvései a modern tanulási környezet megteremtésével a gazdaság szakember igénye, illetve a javadalmazási kilátások jelentős javulása mellé felzárkózva jelentős vonzerőt kölcsönözhetnek a szakképzésben való továbbtanulásnak. Számos tényező veszélyeztetheti ugyanakkor a gazdasági igényeknek megfelelő, középfokú végzettségű szakember kibocsátását, melyek közül a jelentősebbeket az alábbiakban foglalom össze.

Továbbtanulás lehetősége a szakgimnáziumból

A modernizáció és a kedvező munkaerő-piaci helyzet következtében megnyíló lehetőségek mellett számos veszély is jelentkezik, melyek tompíthatják a pályaorientáció sikerét és visszavethetik az eredményes beiskolázást jelentő létszámot. A felsőoktatási bemenetet érintő (emelt szintű érettségi és nyelvvizsga megkövetelése), 2020 szeptemberétől életbe lépő szigorítások a szakgimnáziumi beiskolázást a közeljövőben jelentős mértékben negatívan érinthetik. A bemeneti feltételek teljesíthetősége a szakgimnáziumban tanulók számára jelentős akadályt jelenthet, ennek felismerése a szülőket még inkább a gimnázium felé irányíthatja. Így elveszíthetjük a jövő legtehetségesebb technikusait, hiszen éppen számukra fontos a továbbtanulás lehetősége. Ennek ellensúlyozására az iskoláinkban stratégiát alkotunk az emelt szintű érettségik (tanár és tanuló oldaláról történő) felvállalásának támogatására és a nyelvoktatás hatékonyabbá tételére. Mihamarabbi intézkedésként javasoljuk, hogy szakirányú továbbtanulás esetén az OKJ bizonyítványért megszerezhető többletpont radikálisan emelkedjen.

A tartalmi modernizáció elmaradása

Jelentős veszélyt hordozhat, ha az egyes iskolákban elmaradnak a tartalmi vonzerőt erősítő, a nevelő-oktató munkát érintő reformok. Az iskoláinkba belépő fiatalok csak módszertani megújulás mellett juttathatók el jelentős lemorzsolódás nélkül, illetve a munkaerőpiacon jól használható kompetenciákkal felruházva a kimeneti követelmények teljesítéséig. Ehhez modern iskolai tartalmakra, módszerekre és természetesen modern tanárookra van szükség. Saját tapasztalatom, hogy a pedagógusközösségek egyharmada eredendően nyitott erre a feladatra és szívesen vállalja a modern tanórára történő felkészülés többletterhét. Az eredmények kézzelfogható megjelenését követően a kollégák hozzávetőleg további egyharmada csatlakozik a megújulási törekvésekhez. Velük együtt a modern iskola koncepciója sikerre vihető.

Szaktanár-utánpótlás

A szaktanár-utánpótlás egyfelől a versenytársnak tekinthető iskolatípusokban tapasztalható színvonal tekintetében jelent kihívást. A szakképzésben törekedni kell arra, hogy az ott dolgozók legalább akkora szakmai presztízzsel rendelkezzenek, mint a többi iskolatípusban tanító pedagógusok. Ennek egyik fontos eleme, hogy az ún. szakképzési életpályamodell kidolgozásra kerüljön és életbe lépjen. Nem érheti ugyanis bérhátrány az iparból érkező oktatókat amiatt, hogy nem közalkalmazottként dolgoztak korábban. A szakképzésben különös érték lehet az oktatással töltött éveket megelőző ipari tapasztalat. További problémát jelent, hogy a versenyszférában dolgozó szakemberek bérével és presztízzsével a jelenlegi pedagógusbér-rendszer az esetleges szakképzéses életpálya bevezetése esetén sem biztos, hogy tud versenyezni.

A nyugalmazott, vagy a közeljövőben nyugalmazásra kerülő szaktanárok fiatalokkal történő pótlása komoly nehézségeket jelent. Megfontolásra érdemes lehet a versenyszférában bevett gyakorlat, miszerint a nyugdíjba készülő, nagy tapasztalattal rendelkező munkaerőt a vállalatok az életkorhoz illesztett munkakörben alkalmazzák. Ez az egyén megelégedését is szolgálja. A nyugdíjazás miatt kiesők pótlására a bérrendszer csak korlátozottan kínálhat megoldást; fontos változások szükségesek a szaktanárképzésben, az iskolai rugalmasabb időbeosztás bevezetésében, a pályakezdők mentorálásában.

A használható tudás

Társadalmi igény, hogy az iskola olyan készségeket és ismereteket fejlesszen, illetve közvetítsen, amelyek használhatóak a munkaerő-piacon. Olyan szakmai intelligenciát nyújtson, amely alkalmassá teszi a tanulót hosszú távon a folyamatosan változó körülmények közötti boldogulásra. A

tananyagtartalom modernizációja mellett azonnali feladat a lexikális ismeretanyag jelentős mérséklése, hogy a frontális tanórákat kooperatív, tevékenykedtető, tanulói aktivitásra alapozó ismeretszerzés válthassa fel, hiszen ezek jelentős többletidőt igényelnek.

Életkornak megfelelő szakképzés

A munkaerő-piaci elvárások természetesen áthatják a nevelés-oktatás folyamatát a szakképzésben, de nem szabad megfedkezni a tanulóközpontú iskola fontosságáról. Boldog gyerekekkel könnyebben halad az ismeretátadás és a készségfejlesztés.

Felhasznált szakirodalom

- BORBÉLY-PECZE T. (2016): Szakképzés és pályorientáció – tévutak és lehetőségek. In: *Educatio* 2016/1. 59-69. p.
- EURÓPAI BIZOTTSÁG (2016): *Legyen részese Ön is „A szakképzés európai hete” elnevezésű programsorozatnak.* URL: http://www.tka.hu/docs/palyazatok/dgempl_vet_skills_week_guidelines_hu_accessible.pdf (Letöltés ideje: 2016.10.10.)
- EUROSTAT: *Ratio of pupils and students to teachers and academic staff by education level and programme orientation.* URL: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database> (Letöltés ideje: 2016.10.10.)
- *Except from the publication: On the way to 2020: data for vocational education and training policies. Country statistical overviews,* ISBN 978-92-896-1850-2 © Cedefop, 2015 file:///C:/Users/Dr.%20Varga%20Zolt%C3%A1n/Downloads/5545_en_vetstatistics_hungary%20(1).pdf (Letöltés ideje: 2016.10.10.)
- Hajdu M., Limbek Zs., Makó Á., Nábelek F. (2016): *Általános iskolások pályaválasztása 2016.* Gazdaság és Vállalkozáskutató Intézet, Budapest URL: <http://www.mkik.hu/hu/magyar-kereskedelmi-es-iparkamara/palyavalasztas-palyaorientacio-11013> (Letöltés ideje: 2016.10.10.)
- Hajdu M., Makó Á., Nábelek F., Nagy D. (2017): *Általános iskolások pályaválasztása 2017.* Gazdaság és Vállalkozáskutató Intézet, Budapest URL: <http://www.mkik.hu/hu/magyar-kereskedelmi-es-iparkamara/palyavalasztas-palyaorientacio-11013> (Letöltés ideje: 2018.03.06.)
- HÍVES T. (2016): Választások és lehetőségek – a középfokú továbbhaladás statisztikai elemzése. In: *Educatio* 2016/1. 111-120. p.
- JUHÁSZ JÓZSEFNÉ (2016): A 2016/17. tanévet érintő változások a szakképzés tartalmi szabályozásában. In: *Szak-és felnőttképzés*, 2016. különszám 13-17. p.
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (1): *Szakközépiskolai nevelés és oktatás (1990–)* URL: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi005.html (Letöltés ideje: 2018.03.20.)
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2): *Szakközépiskolai nevelés és oktatás (1990–)* URL: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi015.html (Letöltés ideje: 2018.03.20.)
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (3): *A foglalkoztatottak száma korcsoportok szerint, nemeként (1998–).* URL: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qlf006.html (Letöltés ideje: 2018.03.20.)
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (4): *Üres álláshelyek száma és aránya.* URL: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_qli027c.html (Letöltés ideje: 2018.03.20.)
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (5): *Oktatás (1960–)* URL: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_hosszu/h_wdsi001b.html (Letöltés ideje: 2018.03.20.)

-
- *MI A PÁLYA?* (2016): URL: http://miapalya.mee.hu/mi_ez_a_fesztival (Letöltés ideje: 2017.12.15.)
 - MOLNÁR K. (2017): *Megtartó iskolai környezet kialakítása a szakképzésben, a lemorzsolódás megelőzésére*, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal Neveléstudományi Kutatócsoportjának II. neveléstudományi konferenciája, 2017. november 29.
 - VARGA Z. B. (2016. október 11-13) *A szakképzés vonzerejének növelése: pályaorientáció, pályaválasztás, beiskolázás, Kihívások az oktatásban: Demográfia, digitalizáció, munkavállalói kompetenciák, tartalomfejlesztés*; XVIII. Országos Közoktatási Szakértői konferencia, Hajdúszoboszló.
 - WATTS, A. G. (2009): *The relationship of career guidance to VET* OECD, Paris

BORBÉLY-PECZE Tibor Bors – JUHÁSZ Ágnes

Szakképzés és életpálya

Bevezető

A modern, az egész életen át tartó tanulást és a rugalmas munkapiaci alkalmazkodást lehetővé tevő pályatanácsadás kimenetének az állampolgár oldaláról továbbra is az életpálya-építési készségek (Career Management Skills) fejlesztését tekintjük. Az életpálya-építési készségek „olyan kompetenciák, amelyek lehetővé teszik egy egyén (vagy csoport) számára, hogy strukturált módon gyűjtsön, elemezzen, szintetizáljon és rendszerezzen önmagával, oktatással és foglalkoztatással kapcsolatos információkat, valamint döntések meghozatalához és kivitelezéséhez, illetve átmeneti állapotok kezeléséhez szükséges készségek összessége.” (ELGPN, 2012).

A modern pályaorientációs, pályafutás-tervezéssel foglalkozó elméletek között kiemelkedő jelentőségű elméleti keretet ad a szociál-kognitív tanácsadás (Social Cognitive Counselling Theory, Lent-Brown-Hackett, 2002), amelynek egyik kiemelt célja, hogy az egyén karrier-, pályadöntéseit meghatározó változókat és azok hatásmechanizmusait egy rendszerbe szervezze. Kiemelten fontos, hogy az egyén értékrendszerét, habitusát együtt értékeli az önreflexió minőségével és az így kialakuló szakmai önképpel. A pályaválasztás és szakmai képzés határait a technológiai fejlődés számos ponton alakította és alakítja át ma is. A hazai szakképzés elmúlt 25 éve több – mesterségesen meghúzható – határvonallal tarkítva változta meg nézőpontját és egyben feladatrendszerét is a pályaválasztás-pályaorientáció kapcsán (Borbély-Pecze, 2016). A szakképzés, ezen belül is az ifjúsági szakképzés (Initial Vocational Education: I-VET) és a klasszikus nevén pályaválasztási tevékenységrendszer összekapcsolódása a mai napig problematikus Magyarországon. Jól példázzák ezeket a dilemmákat a műhelybeszélgetés során elhangzott hozzászólások: „A 18 éves, szakgimnáziumi érettségi előtt álló kereskedelmi fiatal már most tudja, hogy nem fog ebben a szakmában dolgozni. Neki ki segít (majd) orientálódni? A szakiskolás tanuló elszaladt a konyhai gyakorlat elől, mert nem bírt több száz kiló hagymát megpucolni, pedig már a szakképzésben volt.” Vannak pozitív kortárs példák is; „Ebben az iskolában (alapítványi) 4 évre összerakott belső program van önismeret-fejlesztésre, pályaorientációra, akár szakmaváltoztatásra a tanulmányi idő alatt.” E kiragadott idézetek alapján is érthető, hogy a pályaválasztás-pályaorientáció társadalmi ügye körül számos nyitott értelmezési kérdés van, miközben szülők, pedagógusok és gyerekek is panaszkodnak arról, hogy ezekben a döntési, felelősségvállalási helyzetekben magukra maradnak. Ezek a hangok egy messze összetettebb kérdésről árulkodnak, mint 2000-es évek eleje óta egyre erősödő, a keresletvezérelt képzési piac kialakítását és a szakmunkás-utánpótlás biztosítását hivatott kormányzati intézkedések. De mi lehet ennek a diszkrepanciának az oka?

Háttérváltozások

Talán érdemes azzal kezdeni a magyarázatok keresését és azonosítását, hogy elsőként is a társadalom és gazdaság drasztikus átalakulásáról ejtünk szót. A munka világa, amelynek jövőjét ma annyi elemzés veszi górcső alá (WEF 2016, Sundararajan, 2016), olyan átalakuláson megy keresztül, amelyet legutóbb az iparosodás-városiasodás jelentett a 19-20. századok fordulóján. Olyan korábban a kapitalizmusban nem látott jelenségek bukkantak fel, mint a semmiből kinövő start-upok (pl. Facebook, Prezi vagy Google) megjelenése, a technológiai fejlődés expresszéről egyik napról a másikra lepottyánó nagyvállalatok (pl. Nokia) vagy a klasszikus értékesítési láncokat kikerülő közösségi gazdaság térnyerése (pl. Airbnb, Uber). Heckman javaslatára, az általa és munkatársai által használt, az emberi tőke beruházásokkal foglalkozó irodaloméletciklusokhoz illeszkedő beruházások rendszeréről (lifecycle investment framework) beszél (idézi: Fazekas, 2017). Megjelenik a

közgazdasági gondolkodásban a bomlasztó technológia (disruptive technology/innovation), amely a munkaszervezeteket, a munkaköröket és a munkavégzést magát is átalakítja. Ezzel nagyfokú bizonytalanságot indukál a vállalati és a munkavállalói oldalakon egyaránt. Ez a bizonytalanság áll szemben az egyén és közösség klasszikus biztonságkeresési igényével.

A nemzetállami keretek között működő kapitalizmusban az államok ideig-óráig képesek voltak sakkban tartani a piaci versenyt veszélyeztető monopóliumokat, nagyvállalatokat (ld. pl. az Amerikai Egyesült Államokban az 1890-es Sherman-féle trösztellenes törvényt, Frank (2001). A globális kapitalizmus korára államok és trösztök hatalmi egyensúlya megváltozott (ld. pl. Európai Bizottság kontra Google, Facebook kontra Amerikai Kongresszus a Cambridge Analytica ügyben). Eközben a technológiai fejlődés (digitalizáció, mesterséges intelligencia, robotizáció) soha nem látott mértékben és sebességgel alakítja át a mindennapok és így a termelés világát is (pl. online szálláskereskedelem Booking.com, elektronikus jegyvásárlás már a magyar MÁV és Volánok esetében is mint napi gyakorlat). Az átalakulás sebessége olyan fokú, hogy lényegében át is ugrik bizonyos fejlődési lépcsőket. Például a Magyar Államvasutak most készül el a pályaudvari jegyértékesítő automaták telepítésével, miközben a kalauzokat már az online jegyeket olvasni képes QR leolvasókkal kell felszerelnie. Ez a technológiai fejlődés olyan gyilkos versenyt eredményez, amely számos piaci szereplőt (háztartást, vállalatot és államot) hoz bizonytalan, a folyamatos lemaradással küszködő helyzetbe.

Ez a folyamat befolyással van a pályaválasztási döntések kérdéskörére is, hiszen a racionális döntés előfeltétele a megfelelő minőségű és hiteleségű információ beszerzésével kezdődik, ez azonban egyre kevésbé állhat a rendelkezésünkre. Ahogyan a május 22-ei konferencia plenáris előadói hangsúlyozták, a ma szakközépiskolásai 2068-ban mennek majd (valamilyen) nyugdíjba; 2018-ból visszatekintve az 1968-as tudásunkkal és világképünkkel aligha mennénk sokra, ha a pályákat szeretnék feltérképezni. A születéskor várható átlagélettartam folyamatosan növekszik Európában, miközben az alkalmazott technológia gyorsan változik.

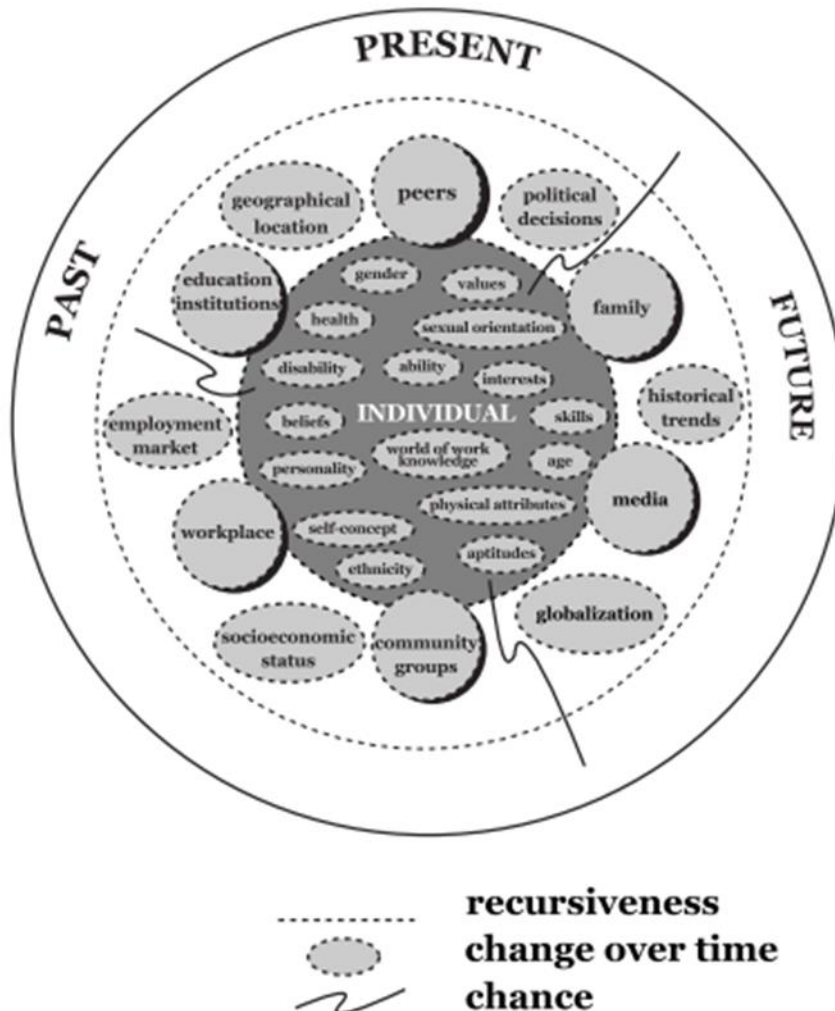
A pályaválasztás, pályaaorientáció személyes döntés, amely az egyéni pályaelégedettséggel is összefügg. A modern munkaerőpiacokon leginkább a megfelelő egyéni énhatékonyság és karrierrugalmasság teszi lehetővé a hosszú és gazdaságilag aktív pályavitel. Miközben az ifjúsági szakképzés közeledik az általános képzéshez és széleskörű alapkészségek kialakítását tekinti a feladatának, addig a felnőttképzés-oktatás keretei közötti szakmai képzés minden eddiginél jobban specializálódik és szegmentálódik. A pályaaorientáció fogalmát felváltja a pályatervezés, életpályadizájn (Savickas, 2015), ahol a karrier-tanácsadás feladata a pályarugalmasság (career-resilience) és énhatékonyság (self-efficacy, Bandura 1997) előkészítése és fenntartása lesz, és e tevékenységét rendszer szinten látja el (Borbély-Pecze, 2017b).

Ha nem a szakmaszerkezetben, hanem a feladatok tartalmában bekövetkező változásokat tekintjük, új és korábban nem vizsgált változás érhető tetten a fejlett országok munkaerőpiacán. Ez pedig a nem-kognitív készségeket (is) igénylő feladatok arányának és fontosságának jelentős növekedése (Fazekas, 2017). A pályatanácsadás irodalma, a szakma képviselői egyre intenzívebben ismerik fel, hogy pályát választani és választtatni a modern gazdaságban egyre kevésbé lehet, és a technológiai és társadalmi fejlődéshez igazodva a pályaváltoztatásra és pályafejlesztésre való készség kialakítását szorgalmazzák a munka és egyén egyszeri, fiatal korban elvégezhető megfeleltetésé helyett.

A munka–(szak)képzés–egyéni reakció kapcsolódása alapvető változásokon megy keresztül. Ahogyan két észak-amerikai szerző rendszerszemléletű megközelítésben megmutatta, az egyéni értékek, elvárások és hátráltató tényezők együtt fognak megváltozni a munkaerőpiacok és a társadalmak átalakulásával (UNESCO, 2002), amely változásra a szakképzésben is fel kell készülnie.

Olyan világ alakul, ahol a korábbi fizetett bér munka, mint érték és mint a társadalmi presztízt, osztályt alakító tényező rengeteget veszít az értékéből. A társadalmi csoporthoz tartozást egyre kevésbé lehet majd munkapresztízs alapon leírni.

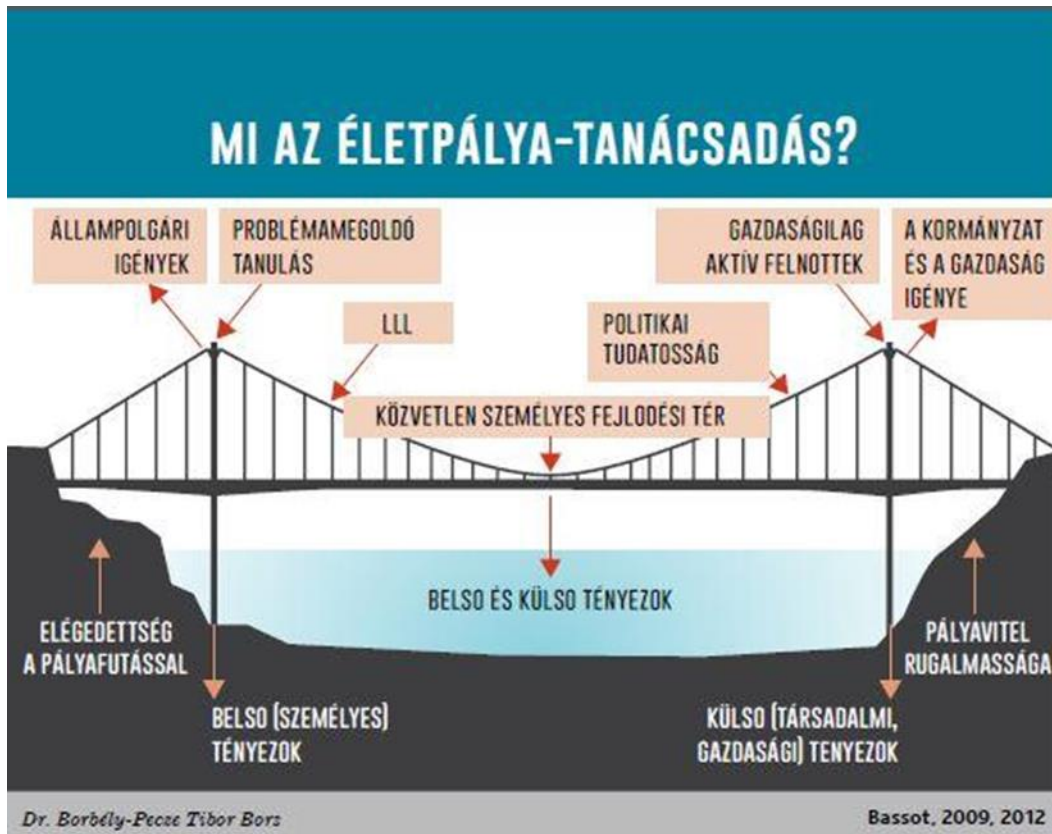
1. sz. ÁBRA: Szakképzés és egyén a 21. században (UNESCO, 2002 123 old.)



Szakképzés és életpálya

A szekcióban három rövid előadásra került sor. **Borbély-Pecze Tibor Bors**, az MPT Pályaorientációs Szakosztályának elnöke a modern pályafutásokról beszélt. Előadásában kiemelte, hogy az ipari társadalmak felbomlóban vannak, és ez nem hagyhatja érintetlenül a pályák világát sem, amelyre a pályatanácsadásnak reagálnia kell. A klasszikus szakmunkáséletutakat és életpályaterveket egyre inkább felváltja egy rugalmasságot és többszöri pályadöntés-hozatalt megkívánó új világ, amely még csak most formálódik. Így a szakképzés és egyén, szakképzés és háztartás, vállalat, állam és társadalom viszonyrendszerei is átalakulóban vannak.

2. sz. ábra Bassot híd modell (2009, 2012)



Végül kiemelte az angol Barbara Bassot (2012) híd modelljét, amelynek központi eleme Vigotszkij (1971) optimális fejlődési tér elmélete, amely a pályadöntés egyéni indítatását, mint a későbbi megvalósítás motorját, hangsúlyozza, kiemelve a karrierépítés folyamat jellegét. Ugyanakkor a modell mind a társadalom és gazdaság igényeit, mind az egyén fejlődési igényeit magába foglalja. Így olyan modern elméleti, de a gyakorlatban is alkalmazható modellt alakít ki a szerző, amely az egyéni tényezők és a társadalmi, gazdasági igények közötti összhangra építkezik. Nagy kérdés, hogy mikor jöhet létre Magyarországon egy olyan felnőttkori szakképzési rendszer, amely erre a paradigmára épül.

Fehérvári Anikó az ifjúsági szakképzés pályakövetésére vonatkozó konkrét kutatásokról számolt be, amelyek kapcsán néhány fontos általánosítható ténytet mutatott be. Kutatásai alapján az érettségivel rendelkező szakmunkások elhelyezkedési esélyei és életpálya-jövedelme magasabb, mint az érettségivel nem rendelkezőké, ami alátámasztja annak a ténynek a jogosultságát, hogy a 2000-es évek eleje óta folyamatosan nő az első helyen gimnáziumba jelentkezők aránya (28-ról 41 %-ra) a szakközépiskolába (ma szakgimnáziumba) jelentkezők rovására. A végzettség megszerzése nem jelenti a tanulmányok befejezését. A munkapiaci belépés a középiskolai korszak (18 évesek) után kitolódik, és még 2-3 évnyi további tanulással folytatódik. Egyes vizsgálatok szerint a végzett középiskolások estében átlagosan négy év telt el az elhelyezkedésig. Az oktatás, szakképzés és a munkapiac kapcsolódására az egyik út az angolszász, ahol relatíve hosszú az általános képzési szakasz, a másik a német modell, ahol a szakképzés korán kezdődik. Ez utóbbi esetében a rövid távú elhelyezkedés gyors, de a karrierrugalmasság az egyének 40-50 éves korára gyengül. Heising és Solga (2015) 30-44 évesek PIAAC adataira építve azt az összefüggést találta, hogy amely országokban már alsó középfokban megjelenik a szakképzés, ott a felnőttek mért képességei alacsonyabbak. A későbbre helyezett pályaválasztásnak általában esélyegyenlőséget növelő, a korainak esélyegyenlőtlenséget növelő hatása van.

Mártonfi György a rendszerváltozás óta eltelt évtizedeket elemezte a szakképzés szerkezetváltozásainak és a pályaaorientációnak a kapcsolódási szempontjából. Úgy értékelte, hogy az 1993-as szakképzési törvény előtti szakképzési rendszer és a 2011 után kialakult számos tekintetben hasonlítanak egymásra, miközben a 90-es években kialakított érettségire épülő szakképzési modell és a hosszú (10 osztály végéig tartó) orientáció újra kimentek a divatból. A pályaaorientáció a kezdeti innovatív szakaszt követően a rendszer aktív menedzselésének elhanyagolásán keresztül defenzívába ment át, ami a kamarai törekvéseknek a szakképzésben való alig korlátozott érvényesüléséhez vezetett. Rámutatott, hogy a rendszerváltás előtti időszakra jellemző munkaerő-tervezés a kilencvenes években sem hunyt ki, és az elmúlt évtizedben minden abszurdításával együtt reneszánszát éli.

Az előadások utáni panelbeszélgetés a gyakorlati tapasztalatokra fókuszált. Célja elsősorban a jelenleg futó pályaaorientációs projektek és egyéb kezdemények megismerése, a lehetséges szinergiák feltárása, valamint a pályaaorientáció előadásokban bemutatott korszerű szemlélete és a projektekben, mindennapi gyakorlatban megjelenő pályaaorientáció-felfogás összevetése volt.

Az előadásokat követő panelbeszélgetésben **Danyi Vilmos**, az NSZFH GINOP-6.2.4-VEKOP-16-2017-00001 „21. századi szakképzés és felnőttképzés” projekt pályaaorientációs komponensének vezetője, **Ütőné dr. Visi Judit**, az OH EFOP 3.2.13 „Az alap- és középfokú iskolák pályaaorientációs tevékenységét, kiemelten az MTMI készségeket és kompetenciákat támogató pályaaorientációs szakmai módszertan átfogó megalapozása és fejlesztése” projekt szakmai vezetője és Fűrész István, a Székesfehérvári Önkormányzat „A pályaaorientáció eszközei a társasjátéktól a számítógéppel támogatott egyéni tanácsadásig” programjának szakmai vezetője vett részt, és a közönség köréből is többen beszéltek saját pályaaorientációs programjaikról, tapasztalataikról.

Jelenleg soha nem látott lehetőségek állnak rendelkezésre a pályaaorientációs fejlesztések finanszírozására. Több pályaaorientáció témájú nagy projekt fut, és számos projektnek van pályaaorientációs része. A panelbeszélgetésen képviselt, egy szereplőhöz (NSZFH, ill. OH) kötött nagy projektek mellett sokszereplős, kisebb alprojektekből álló jelenleg futó projekt az EFOP-3.2.5-17 „Pályaaorientáció, kiemelten az MTMI készségek és kompetenciák fejlesztése a köznevelés rendszerében”, illetve az EFOP-3.4.4-16 „Pályaaorientáció, valamint az MTMI szakok népszerűsítése a felsőoktatásban”, de pályaaorientációs elemeket tartalmaz például az EFOP-3.10.1-17 „Tematikus együttműködés erősítése a köznevelés és felsőoktatás terén a Kárpát-medence szomszédos országaival” vagy a EFOP-3.1.7-16 „Esélyteremtés a köznevelésben” projekt is.

A beszélgetés és a közönség reakciója megerősítette azt a tapasztalatunkat, hogy se a projektek között, se a projektek és az egyéb pályaaorientációs programok között nincs együttműködés, általában nem is tudnak egymásról. Ennek következtében sok a párhuzamos fejlesztés. A projektkiírások is inkább erre, mint az együttműködésre ösztönöznek.

A párhuzamosan futó fejlesztésekhez sokszor gondot okoz a megfelelő szakemberek bevonása. Ezt a gondot fokozza, hogy bár sokan rendelkeznek megfelelő végzettséggel, a pályaválasztási intézményrendszer és a foglalkoztatási szolgálat tanácsadói tevékenységének beszükülése, a pályaaorientációs tanárképzés csökkenő volumene folytán az állami szférában kevesen dolgoznak ilyenek, és így kevésbé láthatóak. A pályaaorientációval foglalkozó munkatársak szakmai magárahagyottságát jól mutatta az a rendkívüli érdeklődés, amely a szakszolgálati munkatársak részéről az MPT Pályaaorientációs Szakosztály Heves megyei Pedagógiai Szakszolgálattal közösen tartott egri rendezvénye iránt megnyilvánult. Bár a panelben részt vevők is fontos tartják a projektek közti együttműködést, ez egyelőre még nem valósult meg. Várhatóan a disszeminációs események alkalmat teremtenek az ismerkedésre (az OH projekt fő céljai között szerepel ilyen fórumok létrehozása), ez azonban valószínűleg már nem fogja befolyásolni a kidolgozott tartalmakat.

A projektekről jelenleg még a kiíráson kívül alig érhető el információ. A projektek során feltételezhetően készülnek majd honlapok, azonban a befektetések hasznosulásához nagymértékben hozzájárulna, ha az elkészült tartalmakhoz hozzá lehetne férni egy központi, komoly PR-munkával ismertté tett portálról – például a GINOP-6.2.4 keretében továbbfejlesztésre kerülő Nemzeti Pályaorientációs Portálról – is. Érdemes lenne jobban kihasználni az EPALÉ és annak pályaorientációs közössége által biztosított lehetőségeket is.

Az MPT Pályaorientációs szakosztálya lehetőségeihez mérten hozzá kíván járulni a kapcsolatok fejlesztéséhez. Ennek érdekében a nyár végén Egerben rendezi a következő iskolai pályaorientációs rendezvényét.

Nem feledkezhetünk meg azonban arról sem, hogy helyi szinten vannak követendő példák az együttműködésre. Több megyében megvalósult a Pedagógiai Szakszolgálat és a megyei Kereskedelmi és Iparkamara együttműködése, amelyhez esetenként további szereplők – a Centrum, a kormányhivatal, felsőoktatási intézmények, civil szervezetek – is csatlakoznak. A rendezvényen azonban arra is láttuk példát, hogy a megyei kamara és a szakszolgálat nem is tud egymás ilyen irányú tevékenységéről. Egy hozzászóló megemlítette, hogy a TÁMOP 2.2.2 projekt keretében rendezett képzések ma is összekapcsolják a gyakorlati szakembereket.

Érdekes pályaorientációs szereplőként jelent meg az önkormányzat. Bár az önkormányzatoknak ma már nincsenek kötelezettségeik az iskolai pályaorientációban, a vállalkozások panaszai hozzájuk jutnak el, így érdekeltek a szakképzésben megjelenő problémák megoldásában. Székesfehérvár ezért indított el önerőből – saját cégére telepítve, egy donációs forrást kiegészítve – egy általános iskolásoknak szóló programot. Első lépésben társasjátékot fejlesztettek, amelyet a jövő tanévben eljuttatnak az iskoláknak. El kívánják érni, hogy mindenkinek lehetősége legyen személyes segítség igénybe vételével számítógéppel támogatott egyéni tanácsadásra. Ezt az iskolák általában nem tekintik feladatnak, de fontos érv az elzárkózással szemben a szakképzési törvény 85. § 5.6. bekezdése, amely szerint egy alkalommal mindenkinek jár általános iskolában pályaválasztási tanácsadás.

Az együttműködés hiánya mellett arra is rávilágított a beszélgetés, hogy pályaorientáción a gyakorlatban még mindig elsősorban a továbbtanulási döntés segítségét, illetve sokszor célzott befolyásolását (Fűrész István megfogalmazásában a toborzást) értjük.

A nagy pályaorientációs projektek kimondott célja a szakképzésbe, ezen belül az MTMI szakmákra, illetve az MTMI szakokra való jelentkezők számának növelése. Bár a projektvezetők hangsúlyozták, hogy itt a lehetőségek bemutatásán, illetve a saját képességek, érdeklődés és az MTMI szakok illeszkedési vizsgálatának a lehetőségén van a hangsúly, ez a súlyozás mindenképp egyoldalú megközelítést eredményez. Különösen problémás ez annak tükrében, hogy a jelenlegi rendszerben a 14 éves kori továbbtanulási döntés következményeinek megváltoztatására kevés a valós lehetőség.

Míg az előadásokban elhangzottak szerint a korábbi szakképzési pályaorientáció problémája a zárt pályaorientáció volt (tehát az, hogy a kötelező pályaorientáció során az iskolák csak a náluk tanulható szakmák irányában orientáltak), ma még ez a lehetőség sem áll fenn. Pedig nem csak az általános iskolásoknak és a gimnazistáknak van szükségük pályaorientációra. A szakképzésbe belépők nagy része minimális pályaismerettel sem rendelkezve választ szakképesítést (a hátrányos helyzetűeknél az ösztöndíj a legfontosabb szempont), és – mint a bevezetőben idézett példából is látható – ez a döntés sokszor hibásnak bizonyul.

A szakközépiskolákban legalább iskolán belül, de akár iskolák között is lehetőséget kellene adni a szakmaváltásra, amelyhez alkalmat kellene biztosítani kellene a szakmák megismerésére. Jó példaként elhangzott, hogy egy alapítványi iskolában – a tiltott és a túrt határmezsgyéjén

egyensúlyozva – kilencedikben hathetes ciklusokban biztosítják a tanulóknak több szakma gyakorlati képzésében való részvétel lehetőségét (a teljes képzés során biztosított önismeret-fejlesztés mellett). Amennyiben ennek hatására a tanuló szakmát kíván váltani, erre is találna megoldást.

Egy kis iskolában a választás lehetősége korlátozott, azonban a Szakképzési Centrumokban ez a gyakorlat jól megvalósítható lenne. Úgy tűnik azonban, hogy a Centrumokban a közeljövőben várható nagyléptékű pályaeorientációs fejlesztés – a centrumonként főállású pályaeorientációs munkatárs, az iskolákban kijelölt pályaeorientációs tanár biztosítása – nem ebbe az irányba mutat. A munkatársak feladata a tervek szerint a toborzás és a felvettek pályaszocializációjának biztosítása lesz.

Fejlődésként értékelhetjük, hogy az önismeret fejlesztése megjelenik a projektcélok között, de a pályaeorientáció továbbra sem a köznevelési pályafutást végigkísérő folyamat, egyáltalán nem jelent meg a programok céljai között az életpálya-építési készségek fejlesztése. Egy hozzászóló hangsúlyozta, hogy a munka világának megismertetését már az óvodában érdemes elkezdni. A szülők foglalkozásának bemutatása komoly érzelmi motivációt jelent, az általa vezetett program egykori résztvevői felnőttként tudatosabb, rugalmasabb résztvevői a munkaerőpiacnak.

Az önismereti eszközök fontosak, de jelentőségüket nem szabad túlértékelni. Mint Fűrész István hangsúlyozta, az általános iskolásoknál még az érdeklődést sem lehet teljes mértékben felmérni, annak három eleme közül csak a tevékenységre és a tanulmányi területre vonatkozó releváns ebben – és még az utóbbi is erősen tanárfüggő. A társadalmi szerepre vonatkozó érdeklődés középiskolás kor alatt nem vizsgálható. Fontos arra is figyelni, hogy az önértékelő eszközök személyes tanácsadás nélkül kontrollhiányosak lehetnek.

Összegzés

A mai magyar pályaeorientációs fejlesztésekre az látszik jellemzőnek, hogy egyes ágazatok (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás) intézményi keretein és ügyfélkörén belül maradnak. Szintén meghatározó az iparkamarai tanácsadó (adviser) rendszer, amely az életpálya-tanácsadás funkciórendszerének leginkább a tájékoztató elemeit működteti (pl. üzemplátogatások, kiállítások, osztályfőnöki órák), de nem terjed ki az életpálya-építési ismeretek oktatására (career education). Szintén jellemző maradt a folyamatelvet nélkülöző egyedi és egyszeri beavatkozás jelensége. A lakosság, a pályatanácsadás igénybevevői oldaláról továbbra is az látszik, hogy nem ismerik, vagy férnek hozzá ezekhez a támogató tevékenységekhez és jelentősek maradtak a területi egyenlőtlenségek, amely kihívásra egyes önkormányzatok, iskolák saját programfejlesztéssel reagáltak.

Felhasznált szakirodalom

- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. New York
- Bassot, B. (2012) Career learning and development: a social constructivist model for the twenty-first century, *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 12(1) pp.31-42.
- Borbély-Pecze T. B. (2010) *Életút-támogató pályaeorientáció*, PhD. értekezés, ELTE PPK, Budapest
- Borbély-Pecze T. B. , Juhász Á., Gyöngyösi K. (2013) *Életút-támogató pályaeorientáció a köznevelésben (1. rész) Új Pedagógiai Szemle*, 2013/5-6
- Borbély-Pecze T. B. (2016) Szakképzés és pályaeorientáció – tévutak és lehetőségek, *Educatio* 2016/1 pp. 59-69
- Borbély-Pecze T. B., Suhajda Cs. J. (2017) Pályaeorientáció és tanárképzés, *Opus et Educatio* 4. évf. 1 sz. pp. 62-75
- Borbély-Pecze T. B. (2017b): *Életút-támogató pályaeorientáció*, Wesley Könyvek
- *Európai Pályaeorientációs Szakpolitikai Hálózat* (ELGPN 2012) *Szakszótár* (szerk. J. Jackson), Jyvaskyla

-
- <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/hungarian/az-europai-palyaorientacios-szakpolitikai-halozat-elgpn-szakszotara-elgpn-glossary/>
 - Fazekas K. (2017) *Nem kognitív készségek kínálata és kereslete a munkaerőpiacon*, MTA KTI, BWP, Budapest <http://econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1709.pdf>
 - Frank T. (2001): Az Egyesült Államok a "nagykorúság" küszöbén. Az "amerikai évszázad" kezdete, *História* 2001/1 szám <http://www.historia.hu/archivum/2001/010506frank.htm>
 - Heisig, J. P., Solga, H. (2015): Secondary Education Systems and the General Skills of Less- and Intermediate-educated, *Sociology of Education*, Vol. 88, No. 3, pp. 202-225
 - Lent, W. R., Brown, S. D., Hackett G. (2002): *Social Cognitive Counselling Theory*, in Brown eds. *Career Choice and Development* 4th Edition, Jossey-Bass, San Francisco, California, USA
 - Savikas, M. (2015): *Life-design, Counseling Manual* (kiadó nélkül)
 - Sundararajan A. (2016): *Sharing Economy: The End of Employment and the Rise of Crowd-Based Capitalism*, MIT, Cambridge
 - UNESCO (2002) Hiebert, B- Borgen, W.: *Technical and Vocational Education and Training in the 21st Century* <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131005e.pdf>
 - Vigotszkij (1971) A magasabb pszichikus funkciók fejlődése, Gondolat Könyvkiadó, Budapest
 - (WEF) World Economic Forum (2016): *The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, WEF, 2016, Geneva.

JUHÁSZ Béla

Innovatív mentortanári szerepek a tanárjelöltek összefüggő szakmai gyakorlata során

Bevezetés

A tanulmány a BME-GTK Műszaki Pedagógia Tanszékén, mentorpedagógus szakterületen írt szakdolgozatom alapján készült, amihez az adta az inspirációt, hogy rendszeresen mentorálok testnevelő tanárjelölteket. A tanárképzésben történő változások, a mindennapos testnevelés, valamint a kötelező Net-fit mérés bevezetése még időszerűbbé teszi a témát. A változások nagyban érintik a tanárjelöltek **iskolai gyakorlatát** is, a **mentori** feladatokat vállaló pedagógusok nagyobb kihívások elé néznek a jövőben. Ebben a cikkben a szakdolgozat alapjául szolgáló kutatás rövid összegzésére vállalkozom.

Újra kétszakos lett a tanárképzés. Az általános iskolai tanároknak 4+1, a középiskolai tanároknak 5+1 évet kell tanulniuk, a +1 év az **összefüggő szakmai gyakorlatot** jelöli, amely során mentori támogatásban részesülnek.

A tanárképzéssel, a tanárjelöltek összefüggő szakmai gyakorlatával kapcsolatban két fontos jogszabályt kell kiemelni:

1. a 2011. évi CCIV. Törvény a nemzeti felsőoktatásról¹

2. a 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról² címűeket

Azok a tanárjelöltek, akik a szakdolgozat alapjául szolgáló kutatásomban részt vettek, még a régi rendszer alapján végezték a **féléves** gyakorlatot. Az első, **egész éves összefüggő** szakmai gyakorlatot folytató tanárjelöltek várhatóan 2018-ban jelennek meg az iskolákban.

A kutatás, hipotézisek

A kutatásban először arra kerestem a választ, hogy mi a testnevelő **mentortanár** szerepe a tanárjelöltek összefüggő szakmai gyakorlata során, különösen abból a szempontból, hogy a **mindennapos testnevelés** bevezetése új, nehezebb, összetettebb feladatok elé állítja a testnevelőket. A kikérdezés módszerével, kérdőívvel vizsgáltam, hogy az utóbbi időben végzett tanárjelöltek milyen segítséget kaptak a fogadó iskolától, mentoruktól. A kérdőív 3 nyitott és 21 zárt kérdést tartalmazott.

1. rész kérdései: Adatok.	Neme?
	Életkora?
	Hány éves pedagógiai, szakmai gyakorlattal rendelkezik?
	Milyen iskolatípusban tanít?
	Milyen tantárgyak tanítására szerzett képesítést a testnevelésen kívül?
	Iskolai gyakorlatát hol teljesítette?

¹ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100204.TV> (letöltés dátuma:2018. 05. 26.)

² <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM×hift=ffffff4&txreferer=00000001.TXT> (letöltés dátuma:2018.05.26.)

2. rész kérdései: Általános kérdések az összefüggő gyakorlattal kapcsolatban.	Kérem, sorolja fel, milyen tanítási órán kívüli foglalkozásokon, rendezvényeken vett részt! Mikor és hol?
	Iskolai gyakorlata során mennyire sikerült megismerni az intézmény alapvető dokumentumait?
	Iskolai gyakorlata mennyiben járult hozzá az Ön szakmai módszertani felkészültségének fejlődéséhez?
	Iskolai gyakorlata mennyiben járult hozzá az Ön közösségfejlesztéssel kapcsolatos kompetenciáinak fejlődéséhez?
	Iskolai gyakorlata mennyiben járult hozzá személyiségfejlesztéssel kapcsolatos kompetenciáinak fejlődéséhez?
3. rész kérdései: Mindennapos testneveléssel, kommunikációval kapcsolatos kérdések.	Mi a véleménye a mindennapos testnevelés bevezetéséről?
	Iskolai gyakorlata során milyen szakmai, módszertani segítséget kapott ahhoz, hogy a mindennapos testneveléssel kapcsolatos feladatokat hatékonyabban oldja meg?
	Testnevelés óráin és az arra történő felkészülés során milyen mértékben használ IKT eszközöket?
	A hospitálások és a gyakorló tanításokat követően mennyire voltak rendszeresek a megbeszélések a szaktanárral?
4. rész kérdései: Szervezéssel, irányítással, mérésekkel, IKT eszközök használatával kapcsolatos kérdések.	Hogyan változott a mindennapos testnevelés bevezetése óta a tanulók fizikai terhelése a testnevelés órákon?
	A testnevelés órák szervezése, irányítása a mindennapos testnevelés bevezetése óta hogyan változott?
	Tanítási gyakorlata során mentorától milyen mértékű segítséget kapott ahhoz, hogy a szervezéssel, irányítással kapcsolatos kompetenciái fejlődjenek?
	Véleménye szerint a testnevelők a tanév eleji felmérések eredményeit mennyire használják fel a tervezési dokumentumok elkészítésénél?
	A kötelező NET-fit mérések előtt használatos teszteket - Eurofit, Hungarofit - Ön mennyire ismeri, mennyire használja?
	Mentorától milyen mértékű segítséget kapott ahhoz, hogy a diagnosztikus mérések eredményeit felhasználhassa munkája során?

	Milyen célból használ IKT-eszközöket a testnevelői munkájához?
	Összefüggő szakmai gyakorlata során a látogatott vagy az Ön által tartott órákon milyen rendszerességgel használtak IKT-eszközöket?
	Mentorától milyen szakmai, módszertani segítséget kapott ahhoz, hogy az IKT-eszközöket hatékonyan tudja alkalmazni?
	Kérem, írja le, hogy a testnevelés tantárgy hatékonyabb tanításához milyen eszközökre, kiadványokra, módszertani segítségre lenne szükség!

Tudjuk, hogy az összefüggő iskolai gyakorlat milyen összetett, sokrétű, a vizsgálat nem terjedhet ki ennek minden területére. De nem is ez volt a célja.

A kérdőív összeállítása során ügyeltem arra, hogy a feltett kérdések könnyen érthetőek és világosak legyenek. Nagy hangsúlyt fektettem a feldolgozhatósági és értékelhetőségi szempontokra, az internetes szerkesztés és kitöltés jelentősen lerövidítette a „kérdőívezés” lebonyolítását. Fontosnak tartottam, hogy minél több releváns információt szerezzek, ugyanakkor a kérdőív kitöltése ne vegyen igénybe sok időt. A kérdések legnagyobb része zárt végű kérdés, a tapasztalatok szerint a kitöltők erre szívesebben válaszolnak.

A mintaválasztásnál törekedtem arra, hogy minél több „friss” információt szerezzek, a tanárjelöltekhez **közvetlenül** az iskolai gyakorlatuk befejezése után juttattam el a kérdéseket. Harminc tanárjelöltnek küldtem el a kérdőívet, közülük öten nem küldték vissza. Nem vizsgáltam, hogy ez feledékenységből, nemtörődomségből, vagy a levelező rendszer hibájából történt-e. A huszonöt kitöltött kérdőív - ami nyilván messze áll a reprezentativitástól - feldolgozásával felvázolható, hogy milyen hatékony jelenleg a „környékünkön” a tanárjelöltek féléves külső iskolai gyakorlata. A válaszadók valamennyien a **Nyíregyházi Egyetem** végzős testnevelés szakos hallgatói voltak.

A kérdőív megfogalmaz néhány általános kérdést, ami a tanári kompetenciákkal, az iskolában folyó tanórán kívüli tevékenységgel foglalkozik, de a **három fő vizsgált terület**, a három fő „csapásirány” a következő:

1. hipotézis: A mindennapos testnevelés gyakorlata - a tárgyi feltételek, személyi feltételek, taneszközök elégtelensége miatt - az eddigiéknél sokkal pontosabb, precízebb irányító, szervező tevékenységet feltételez.

Az iskolák ennek a követelménynek nagyrészt nem tudnak megfelelni: miért? Következésképpen a testnevelés órák, sportfoglalkozások kevésbé hatékonyak, a tanulók kisebb terhelést kapnak. Tovább nehezíti a helyzetet, hogy a testnevelő tanárjelöltek **irányító, szervező** készségeinek fejlesztéséért a fogadó iskolák mentorai nem tesznek meg mindent: minek alapján mondható ez? Ezt a feladatot nem kezelik kiemeltként.

2. hipotézis: A testnevelőket, testnevelő tanárjelölteket nehéz, speciális feladatok elé állítják a **méréssel, értékeléssel** kapcsolatos feladatok.

A tanulók teljesítményének, képességeinek felmérése - diagnosztikus mérés- nagyrészt minden

iskolában megtörténik, de a mérés eredményeire a testnevelők kevésbé támaszkodnak az év elején elkészítendő tervezési dokumentumokban. (Tanmenet, tematikus terv, munkaközösség éves munkaterve stb.)

A NET-fit próba kötelező bevezetése előtt használatos teszteket - Euro fit, Hungarofit - nem alkalmazzák az iskolákban, ezek gyakorlatilag eltűntek. Az első Net-fit felmérés tapasztalatait a tanárok nem ismerik, nem tanulmányozzák, nem használják fel. Ez miért lenne fontos?

A tanárjelöltek az iskolai gyakorlatuk során mentoruktól kevés segítséget, útmutatást kapnak azzal kapcsolatban, hogyan lehet a mérési eredményeket felhasználni a tanítás során. A testnevelő tanárok szakmai egyesületének rendezvényein, tanácskozásain rendszeresen felvetődik az első két hipotézisben megfogalmazott probléma.³

3. hipotézis: A testnevelő tanári gyakorlatban kevésbé vannak jelen a korszerű oktatást támogató IKT-eszközök.

Az IKT-s módszerek és eszközök alkalmazása az utóbbi években előtérbe került. Akár testnevelés órákon, sportfoglalkozásokon is hatékonyan használható a tanulóknál mindig jelenlévő eszköz, az **okostelefon**, ami egy nem hagyományos tanár- diák viszonyt feltételezve hatékonyan alkalmazható. A testnevelő tanárok, edzők is használják ezeket, de elsősorban információszerzésre, tájékozódásra, tervezésre, otthoni felkészülésre. A mindennapi gyakorlatban kevésbé használatosak, a tanórákon nem jelennek meg, pedig használatuk színesebbé, változatosabbá, érdekesebbé tehetik az órákat, motiválhatnak (sportgyakorlatokról videó felvételek, mozgáselemzés, információkeresés, GPS segítségével magasság, sebesség mérés, adatgyűjtés, pl. terepen végzett testnevelési foglalkozás során). Néhányan már alkalmazzák a „Runkeeper”, „Runtastic RunningApp&Fitness”⁴ alkalmazásokat.

A kérdőív kiértékelése

Az első kérdés a válaszadók nemek szerinti összetételét vizsgálta. 11 nő (n=11) 44 %, és 15 férfi (n=15) 56% küldte vissza a kérdőívet. Tudjuk, hogy az „elnőiesedett” pályán a férfi testnevelők nagyobb számban vannak jelen, ez az arány nem meglepő. A válaszadók aránya hozzávetőlegesen leképezi a testnevelői pályán dolgozók arányát.



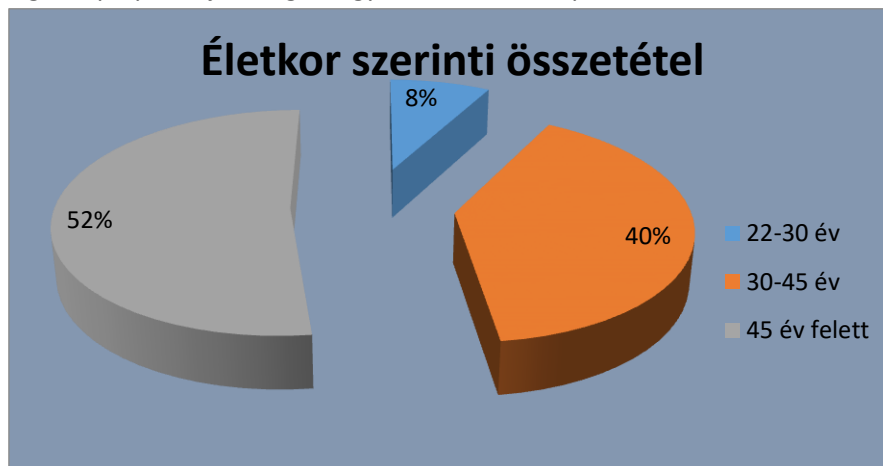
1. sz. ábra: Nemek szerinti összetétel

Forrás: saját ábra (2016)

³ Magyar Testnevelő Tanárok Országos Egyesülete, Szabolcs Megyei Tagszervezete szakmai rendezvényei

⁴ Az iskolai gyakorlatban is alkalmazható futó és fitness alkalmazások

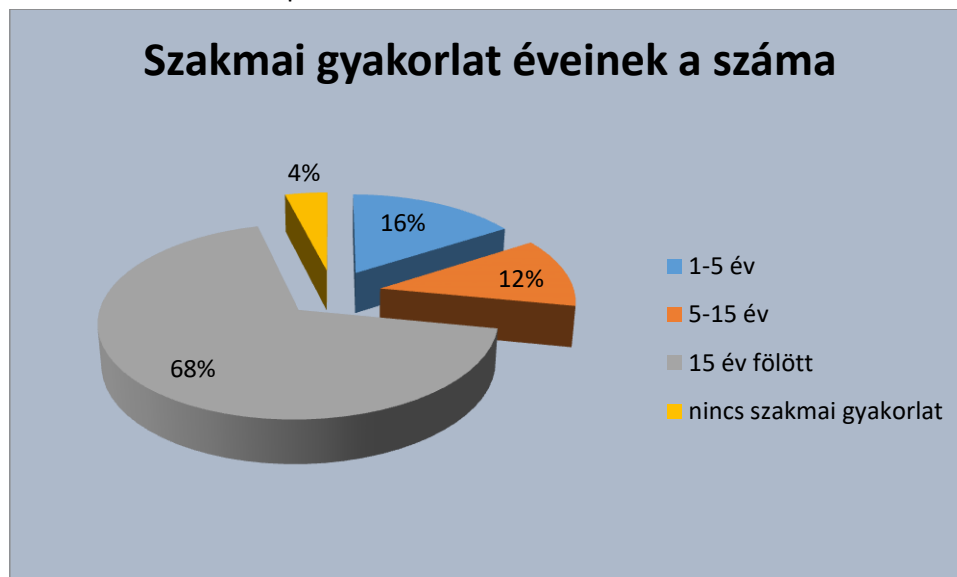
A mesterszakos tanárjelöltek többsége nem pályakezdő, ez az életkor vizsgálata során bebizonyosodott. Ketten (n=2) 8% nemrég szereztek első diplomájukat, 10 válaszadó (n=10) 40% a 30-40 éves korúak közé, a 13 tanárjelölt (n=13) 52% a 45 év felettek közé tartozik. Tehát a kérdőívet kitöltők többsége alapidiplomáját még az egykori osztatlan képzés során szerezte.



2. sz. ábra: Életkor szerinti összetétel

Forrás: saját ábra (2016)

A tanárjelöltek többsége több éves, vagy évtizedes szakmai gyakorlattal rendelkezik. A felmérésben részvevő pedagógusok kétharmada (n=14), 68%-a már több mint 15 éves szakmai gyakorlattal a háta mögött érkezett a gyakorlatra. Három válaszadónak, a válaszadók (n=3) 12%-ának 5-15 éves, négy tanárjelöltnek (n=4) 16%-nak 1-5 éves a pedagógus pályán eltöltött szolgálati ideje. Csak egy válaszadó (n=1) 4% nem tanított még. Ez nem jelenti azt, hogy a többiek valamennyien rendelkeznek testnevelői, edzői tapasztalattal, a kérdőívet olyan tanárjelöltek is kitöltötték, akik korábban más tantárgyak tanítására szereztek képesítést.

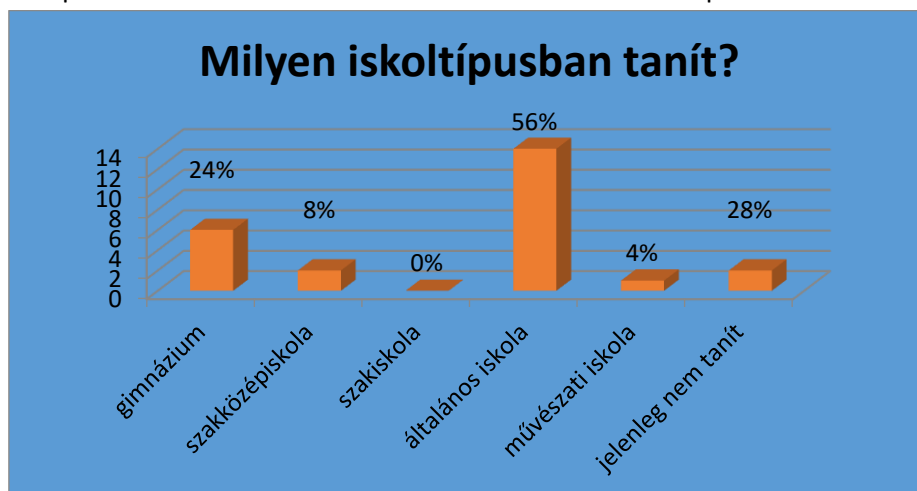


3. sz. ábra: A szakmai gyakorlat éveinek száma

Forrás: saját ábra (2016)

A kérdőív negyedik kérdése arra kérdezett rá, hogy a válaszadók milyen iskolatípusban tanítanak. Csak a válaszadók 8%-a (n=2) nem dolgozik a közoktatásban, 24%-a gimnáziumban (n=6), 8%-a szakközépiskolában (n=2), 56%-a általános iskolában (n=14), 4%-a (n=1) művészeti iskolában dolgozik.

Nem meglepő az általános iskolában tanítók nagy száma, annál meglepőbb, hogy a szakiskolákban, szakközépiskolákban tanító testnevelők kisebb számban vesznek részt a képzésben. Tudjuk, hogy az ebben az iskolatípusban tanító testnevelők közül sokan csak főiskolai diplomával rendelkeznek.

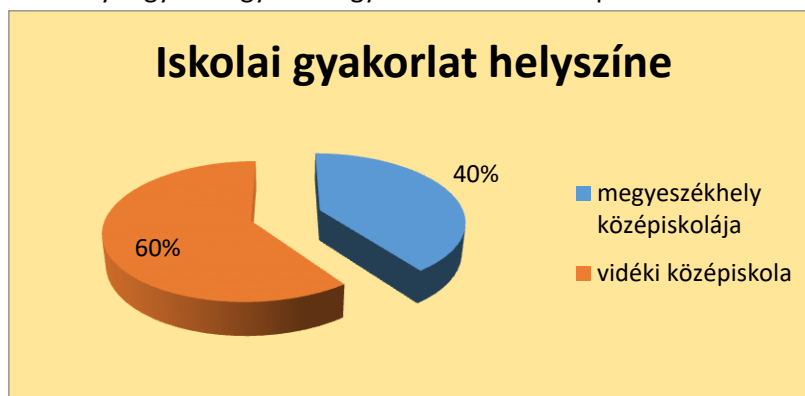


4. sz. ábra: Milyen iskolatípusban tanít?

Forrás: saját ábra (2016)

A felmérés ötödik kérdése arra vonatkozott, hogy a felmérésben részt vevők a testnevelés tantárgy tanításán kívül milyen tantárgyak tanítására szereztek képesítést. A felsorolásban a közoktatásban szereplő tantárgyak széles palettája fordul elő. A klasszikus, egykor a testnevelés tantárggyal párosított tantárgyakon kívül (földrajz, orosz nyelv, biológia) a következők: informatika, történelem, környezetvédelem, német nyelv, fizika, háztartásökonómia-életvitel, magyar nyelv és irodalom, technika, tanító, gyógytestnevelés és társastánc is megjelent.

A kérdőív hatodik kérdése az iskolai gyakorlat helyszínére vonatkozott. A tanárjelöltek többsége, 60%-a (n=15) vidéki középiskolában, 40%-a (n=10) a megyeszékhely középiskoláiban teljesítette szakmai gyakorlatát. A Nyíregyházi Egyetem egy évek óta működő partneriskolai hálózatot működtet.



5. sz. ábra: Iskolai gyakorlat helyszíne

Forrás: saját ábra (2016)

Valamennyi tanárjelölt (n=25) 100 %, válaszolt arra a kérdésre is, hogy a gyakorlat során milyen **tanításon kívüli** foglalkozásokon, rendezvényeken vettek részt. A válaszok az alábbi táblázatban találhatóak.

Tanításon kívüli foglalkozások, rendezvények			
A szaktárggyal kapcsolatos		Nem a szaktárgy tanításával kapcsolatos	
Foglalkozás megnevezése	Említett alkalmak száma	Rendezvény, foglalkozás megnevezése	Említett alkalmak száma
tehetséggondozás	3	DÖK küldöttgyűlés	1
edzés	2	osztályfőnöki óra	4
tömegsportrendezvény	1	március 15-i ünnepség	9
érettségi előkészítő	2	Ki mit tud?	1
sportdélután	4	Munkaközösségi értekezlet	1
sport „night”	4	színházlátogatás	1
tornaszakosztály foglalkozás	2	diáknap, fordított nap	5
gyógytestnevelés	3	AJTP tehetséggondozás	1
kézilabda- szakosztály foglalkozás	2	farsang	1
röplabda szakosztály foglalkozás	2	felzárkóztatás, korrepe-tálás	1
kosárlabda- szakosztály foglalkozás	1	felkészülés a tanórára, közös megbeszélés a mentorral	2

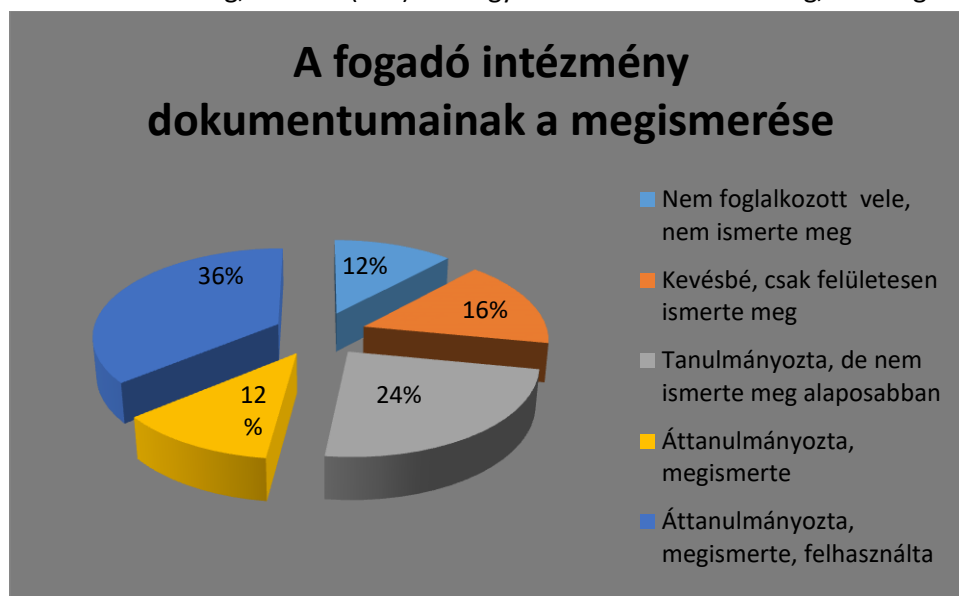
6. számú ábra: Tanításon kívüli foglalkozások
Forrás: saját ábra (2016)

A válaszokat elemezve megállapíthatjuk, hogy a pedagógusok igyekeztek bekapcsolódni az aktuális tavaszi eseményekbe (pl. diáknap, fordított nap, sportdélután, március 15-i ünnepi rendezvény stb.). A „repertoár” mégis szegényesnek tűnik, erre talán az lehetne a magyarázat, hogy a válaszolók a számukra csak a legfontosabb foglalkozásokat, eseményeket említették. Különösen hiányolható a **hátránykompenzációval**, valamint a **gyermek és -ifjúságvédelmi** feladatokkal kapcsolatos foglalkozások, események említése. A tanításon kívüli tevékenységek fontos részét képezik a közös óraelemzések, esetmegbeszélések a mentorral. Ezt csak két hallgató (n=2), a válaszolók 8%-a említi. Valószínű, hogy nagyobb számban, nagyobb gyakorisággal történtek közös megbeszélések, óraelemzések, de ezt kevés tanárjelölt tartotta fontosnak megjegyezni.

Az összefüggő iskolai gyakorlat egyik fontos része, hogy a tanárjelöltek megismerkedjenek a fogadó intézmény legfontosabb dokumentumaival. A köznevelési intézmények világában történő

szocializációjuknak, a napi pedagógiai munka megismerésének és megértésének ez elengedhetetlen feltétele. Ilyen dokumentumok a Pedagógiai program, SZMSZ, Helyi tantervek stb.

A felmérési adatokból kitűnik, hogy a válaszadóknak mintegy fele tanulmányozta át alaposabban, és próbálta megismerni ezeket a gyakorlat alatt. Kilencen, (n=9) 36% áttanulmányozta, alaposan megismerte, és már a gyakorlat során **fel is használta ezeket**. Három személy (n=3) 12% tanulmányozta módszeresen, meg is ismerte, de a gyakorlat során kevésbé támaszkodott rá. Hat válaszoló (n=6) 24% tanulmányozta, de nem sikerült alaposabban megismerni az említett dokumentumokat. Hét tanárjelölt erre a területre **kevés gondot** fordított. Közülük négyen (n=4) 24% csak felületesen ismerték meg, hárman (n=3) 12% egyáltalán nem ismerték meg, nem foglalkoztak vele.



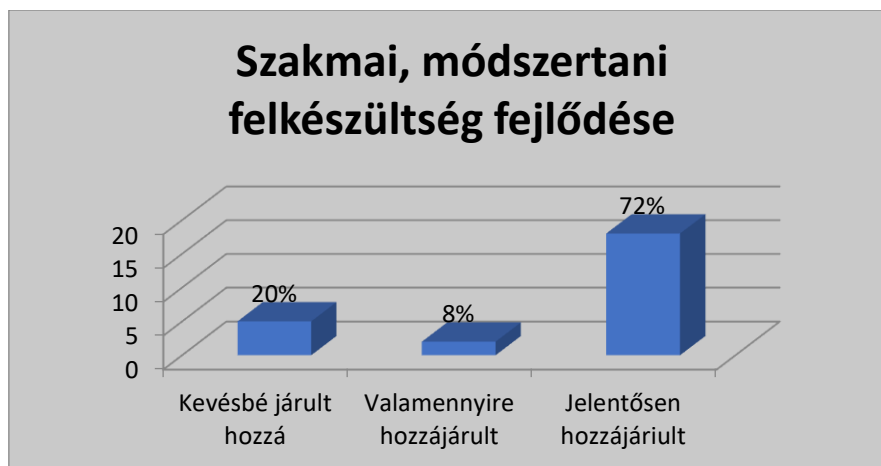
7. sz. ábra: A fogadó intézmény dokumentumainak megismerése

Forrás: saját ábra (2016)

A kapott adatokból kitűnik, hogy a gyakorlatot teljesítők több mint a fele az elvártnál **kevesebb** figyelmet fordított erre a területre, a mentoroknak a gyakorlatra történő felkészítés során erre nagyobb figyelmet kellett volna fordítani.

A kérdőív következő része a gyakorlat egyik legfontosabb területével, a szakmai módszertani felkészültség fejlődésével foglalkozott. A válaszokból kitűnik, hogy a tanárjelöltek ezt a gyakorlat **legfontosabb** részének tekintették.

Öt tanárjelölt (n=5) 20% válaszolta azt, hogy csak kevésbé járult hozzá, két válaszoló (n=2) 8% szerint valamennyire hozzájárult felkészültségük fejlődéséhez. Valószínű, hogy ők a nagyobb tanítási gyakorlattal, alaposabb felkészültséggel rendelkező pedagógusok voltak. Tizennyolc tanárjelölt (n=18) 72%, a válaszolók meghatározó többsége nyilatkozott úgy, hogy számára módszertani szempontból is előremutató volt az összefüggő gyakorlat teljesítése. A tanárjelöltek nagy része nem tartott korábban tanórát középiskolai korosztálynak, számukra újdonságot és kihívást jelentett az órára történő felkészülés, a foglalkozás szervezése, irányítása.

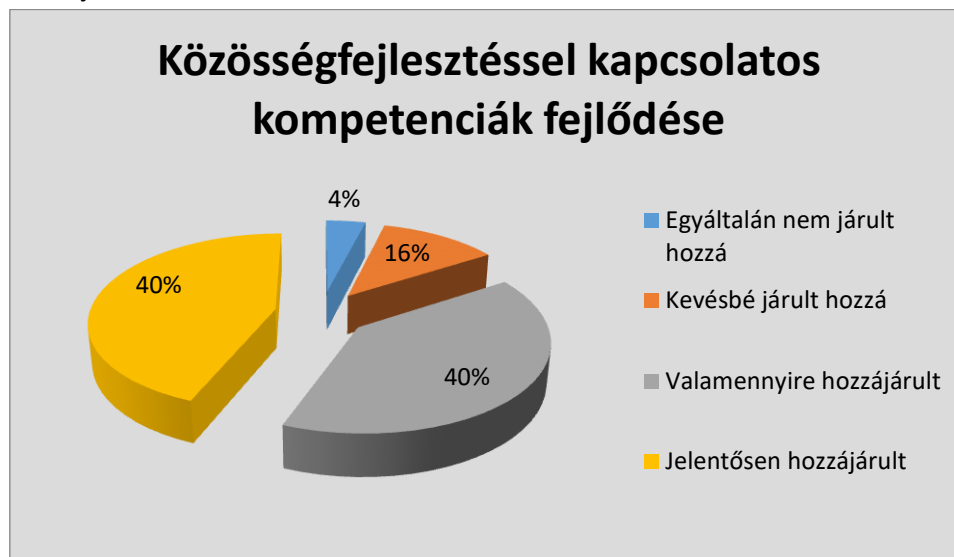


8. sz. ábra: Szakmai módszertani felkészültség fejlődése

Forrás: saját ábra (2016)

A kérdőív 10. kérdése a tanárjelöltek **közösségfejlesztéssel** kapcsolatos kompetenciáinak fejlődését vizsgálta. A tanárjelöltek a gyakorlat során számos tanításon kívüli rendezvényen, eseményen vettek részt, a mentorok fontosnak tartották, hogy a mentoráltjukat minél több rendezvénybe bevonják.

Megoszlott a vélemény azzal kapcsolatban, hogy ezek mennyire járultak hozzá a kérdéses kompetenciák fejlődéséhez. Csak egy válaszoló (n=1) 4% nyilatkozta azt, hogy nem járult hozzá. Négy tanárjelölt szerint (n=4) 16% kevésbé járult hozzá, tíz gyakorlós véleménye szerint (n=10) 40% valamennyire hozzájárult és 10 pedagógus (n=10) 40% szerint jelentősen hozzájárult a nevezett kompetenciák fejlődéséhez.



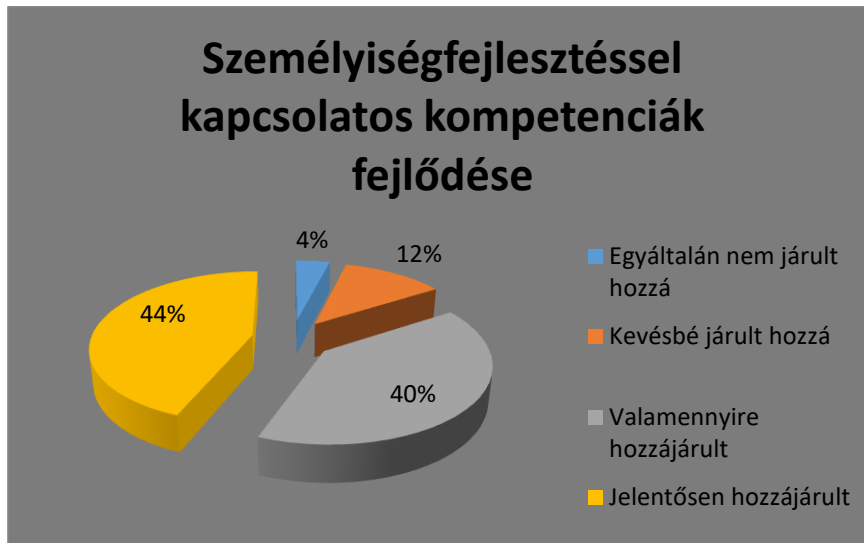
9. sz. ábra: Közösségfejlesztéssel kapcsolatos kompetenciák fejlődése

Forrás: saját ábra (2016)

A következő kérdéskör a **személyiségfejlesztéssel** kapcsolatos kérdésekkel foglalkozott.

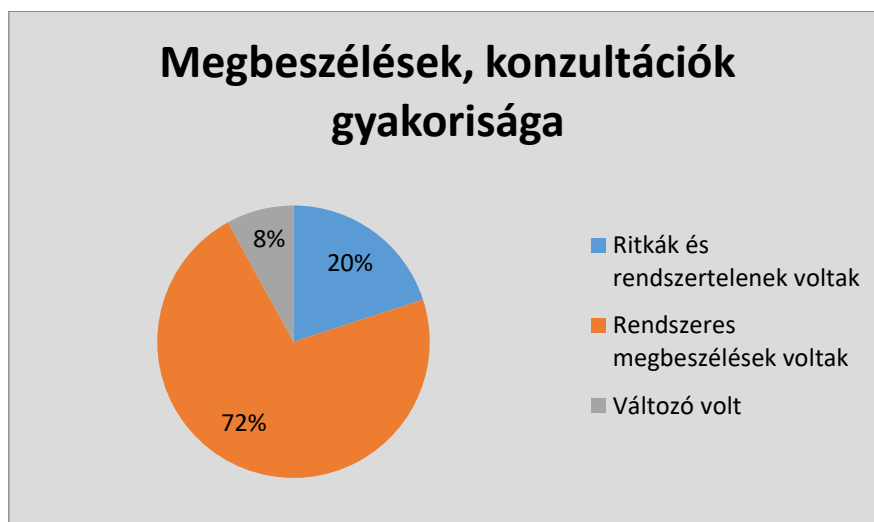
A pedagógusok közel fele (n=11) 44% úgy nyilatkozott, hogy az összefüggő gyakorlat jelentősen hozzájárult a személyiségfejlesztéssel kapcsolatos kompetenciáik fejlődéséhez. Egy válaszoló szerint (n=1) 4% egyáltalán nem járult hozzá, három pedagógus (n=3) 12% szerint kevésbé járult hozzá, és tíz tanárjelölt válasza szerint (n=10) 40% valamennyire hozzájárult a gyakorlat a személyiségfejlesztéssel

kapcsolatos kompetenciáik, készségeik fejlődéséhez. A tanítási gyakorlat során számos olyan lehetőség adódik, ami ehhez a területhez kapcsolódik, mint például a felzárkóztatás, korrepetálás, szabadidős rendezvények, osztályfőnöki óra stb. A mentoroknak fontos feladata, hogy ezek a tevékenységek is **tervszerűen** illeszkedjenek a tanítási gyakorlatba.



10. sz. ábra: Személyiségfejlesztéssel kapcsolatos kompetenciák fejlődése
Forrás: saját ábra (2016)

A tanítási gyakorlat fontos összetevője a mentor és a tanárjelölt közötti tanórákat megelőző és az azokat követő egyeztetések, megbeszélések, konzultációk. Feltevésemet, mely szerint ezekre a konzultációkra, megbeszélésekre többnyire - az időhiány miatt- nem kerül sor, a felmérés adatai **nem támasztották** alá. Csak öt pedagógus (n = 5) 20% válaszolta azt, hogy ritkák és rendszertelenek voltak, két tanárjelölt (n = 2) 8% szerint változó volt, a gyakorlatot teljesítők többsége (n= 18) 72% rendszeres megbeszélésekről, egyeztetésekről számolt be.



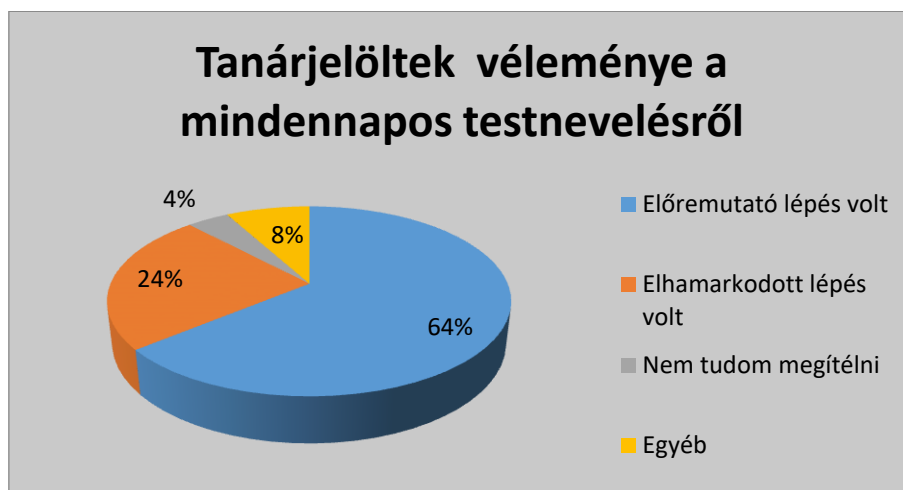
11. sz. ábra: Megbeszélések, konzultációk gyakorisága
Forrás: saját ábra (2016)

A felmérés következő kérdésköre már szorosan a mindennapos testnevelés bevezetésének megítéléséről, szervezésének, irányításának nehézségeiről, a tanulókra gyakorolt hatásáról, valamint

arról szólt, hogy az összefüggő gyakorlat során a tanárjelöltek milyen szakmai, módszertani segítséget kaptak ahhoz, hogy az ezzel kapcsolatos feladatokat hatékonyan tudják megvalósítani. Az 1. hipotézis szerint a mindennapos testnevelés gyakorlata - a tárgyi feltételek, személyi feltételek, taneszközök elégtelensége miatt - az eddigieknél sokkal pontosabb, precízebb **irányító, szervező** tevékenységet feltételez, az iskolák ennek a követelménynek nagyrészt nem tudnak megfelelni, a testnevelés órák, sportfoglalkozások kevésbé hatékonyak, a tanulók kisebb terhelést kapnak.

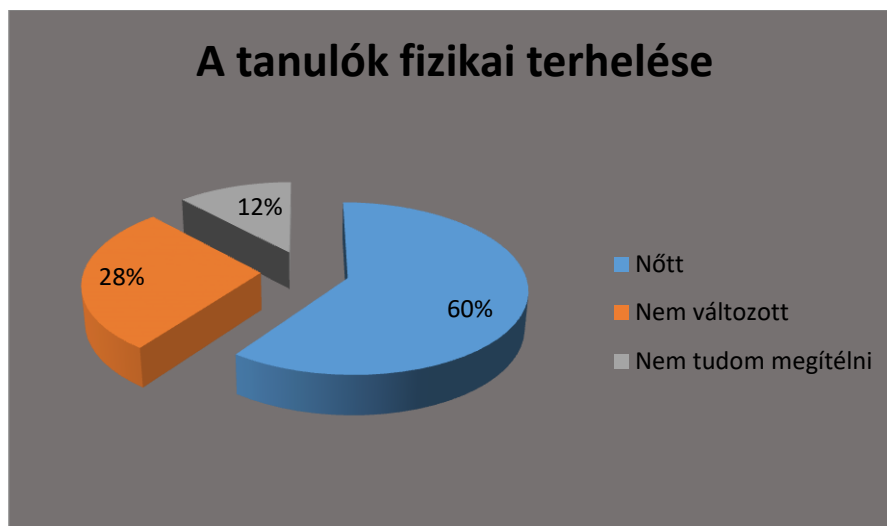
A testnevelő tanárjelöltek **irányító- szervező** készségeinek fejlesztéséért a fogadó iskolák mentorai nem tesznek meg mindent, ezt a feladatot nem kezelik kiemeltként.

Az első kérdéscsoport a tanárjelölteknek a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos véleményéről szólt. Csak hat tanárjelölt (n=6) 24% jelentette ki kategorikusan, hogy elhamarkodott lépés volt a bevezetése. Egy pedagógus (n= 1) 4% nem tudta megítélni, két válaszadó (n= 2) 8% egyéb választ jelölt meg. A testnevelők többsége (n= 16) 64% szerint **előremutató** lépés volt a bevezetése annak ellenére is, hogy a tárgyi és személyi feltételek hiánya nehezíti a hatékonyabb munkát. Ez az arány tükrözi a mindennapos testnevelés bevezetésének társadalmi megítélését is.



12. sz. ábra: A tanárjelöltek véleménye a mindennapos testnevelésről
Forrás: saját ábra (2016)

A következő kérdés arra vonatkozott, hogy a tanulók fizikai terhelése mennyire változott meg a mindennapos testnevelés bevezetésének a következtében. Hét tanárjelölt szerint (n= 7) 28% nem változott. (Aki eddig sem szerettek mozogni, ezután sem fognak?) Három válaszadó (n=3) 12% nem foglalt állást ebben a kérdésben, mivel nem volt elegendő információja és tapasztalata. A pedagógusok többsége (n=15) 60% szerint nőtt a diákok iskolai fizikai terhelése. Ez nem feltétlenül jelenti a sportfoglalkozások hatékonyságának növekedését. A tanulóknak kötelezően több időt kell eltölteniük tornatermekben, sportudvarokon.



13. sz. ábra: A tanulók fizikai terhelése

Forrás: saját felmérés (2016)

A testnevelés órák szervezése, irányítása a mindennapos testnevelés bevezetése óta másabb, nehezebb, körültekintőbb munkát kíván a testnevelőktől. A hatékonyabb testnevelés órák megtartása feltételezi a szakemberek szervező, irányító készségeinek fejlődését, módszertani eszközeinek megújulását.

A szervezés, irányítás egy válaszadó (n=1) 4% szerint könnyebbé vált. Három tanárjelölt szerint (n=3) 12% nem változott, két pedagógus (n=2) 8% elegendő információ híján nem tudta megítélni azt. Tizenkilenc tanárjelölt (n=19) 76% szerint a szervezés, irányítás **nehezebbé vált**, nagyobb körültekintést, alaposabb felkészülést kíván.

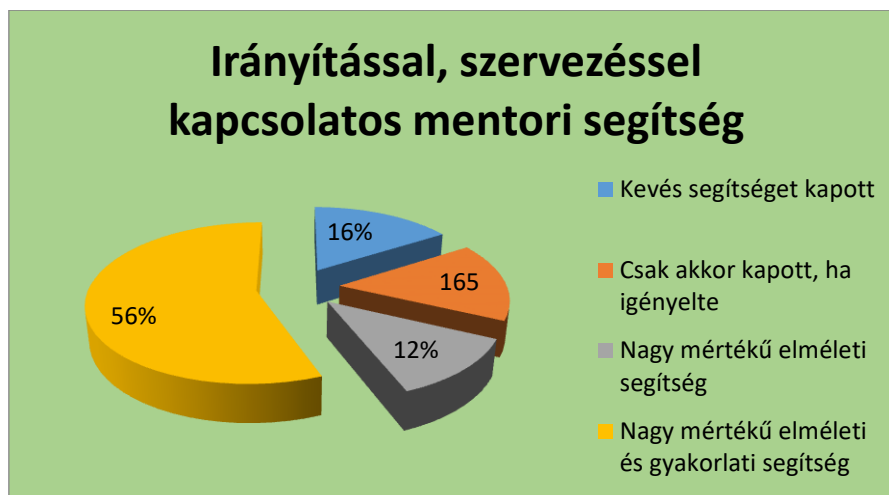


14. sz. ábra: Szervezés, irányítás a testnevelés órákon

Forrás: saját ábra (2016)

A téma utolsó kérdéscsoportja arra kereste a választ, hogy a tanítási gyakorlat során a mentoroktól milyen mértékű segítséget kaptak a tanárjelöltek ahhoz, hogy a szervezéssel, irányítással kapcsolatos

feladatokat hatékonyan tudják megoldani. Négy pedagógus (n=4) 16% szerint kevés segítséget kaptak, négy tanárjelölt (n=4) 16% csak akkor kapott segítséget, ha azt kifejezetten kérte, igényelte. A válaszadók többsége már több segítséget kapott, több tapasztalatot szerzett. Három pedagógus (n=3) 12% nagymértékű, de csak elméleti segítséget kapott. A gyakorlatot teljesítők többsége (n=14) 56% viszont nagymértékű, hasznosítható elméleti és gyakorlati tapasztalatot szerzett.



15. sz. ábra: Irányítással, szervezéssel kapcsolatos mentori tevékenység

Forrás: saját ábra (2016)

Az első hipotézis igazolása

Ez a *hipotézis* csak részben igazolódott be. Szinte teljes mértékben bebizonyosodott az a feltevés, hogy a mindennapos testnevelés bevezetése óta a foglalkozások szervezése, irányítása pontosabb, precízebb tevékenységet feltételez. (A tanárjelöltek 76%-nak ez a véleménye.) Az az *állítás* viszont nem igazolódott be, mely szerint a tanulók fizikai terhelése csökkent volna. A válaszadók 60%-a a hatékonyság, a diákok fizikai terhelésének **növekedéséről** számolt be, tehát az iskolák a tárgyi és személyi feltételek hiánya ellenére igyekeznek hatékonyan megoldani az ezzel kapcsolatos feladatokat. Véleményem szerint a tanulók fizikai terhelésének növekedése elsősorban a foglalkozások számának növekedésével kapcsolatos.

Az a *feltevésem megdőlt*, miszerint a fogadó iskolák mentorai kevés segítséget nyújtanak a tanárjelölteknek abban, hogy a szervezéssel, irányítással kapcsolatos feladatokat hatékonyan meg tudják oldani. A gyakorlatot teljesítők többsége (56%-a) azt jelezte, hogy mentorától nagymértékű elméleti és gyakorlati útmutatást kapott, 12% -uk hathatós elméleti tapasztalatra tett szert.

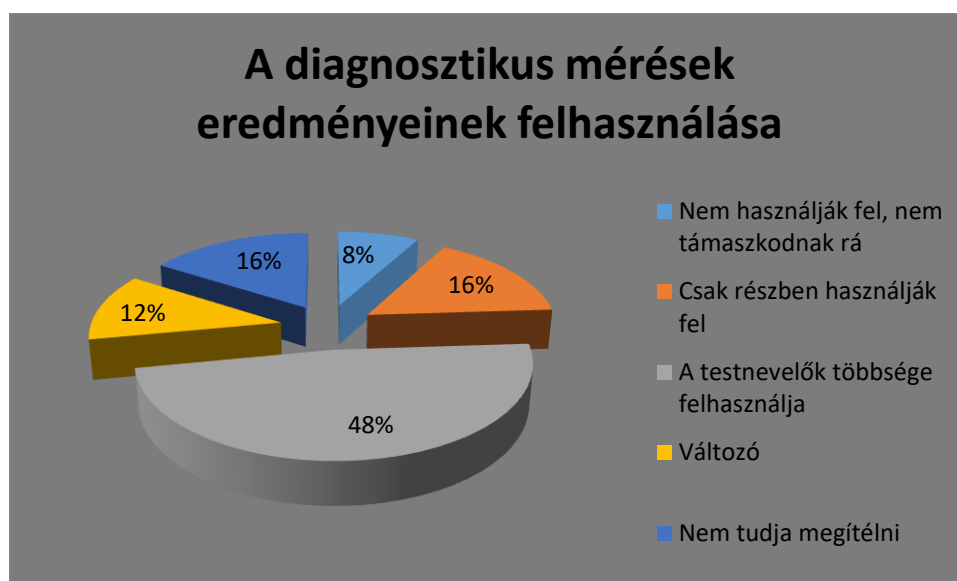
A testneveléssel kapcsolatos mérési, értékelési tevékenység előtérbe került a „NET-fit”⁵ mérések kötelező bevezetése óta. A testnevelők korábban is alkalmaztak - szórványosan- kipróbált központi, kidolgozott diagnosztikus tesztek - Hungarofit, Eurofit -, de ez nem volt általános. A 2014/15-ös tanévben minden tanuló fizikai teljesítőképességét kötelező felmérni az 5 - 13. évfolyamon a tanév végéig, s az eredményeket fel kell tölteni egy központi felületre. Tehát a testnevelőknek az eddigiéknél sokkal több adat és információ áll a rendelkezésükre, hiszen saját tanulóiknak eredményeit

⁵ http://www.mdsz.hu/wp-content/uploads/2018/02/NETFIT_jelentes_2016_2017-1.pdf

(letöltés dátuma:2018. 05. 26.)

összehasonlíthatják a városi, megyei és országos eredményekkel. Munkája tervezésekor a testnevelő ezeket felhasználhatja, csoportja éves programjához „testreszabott” tervet, tanmenetet készíthet.

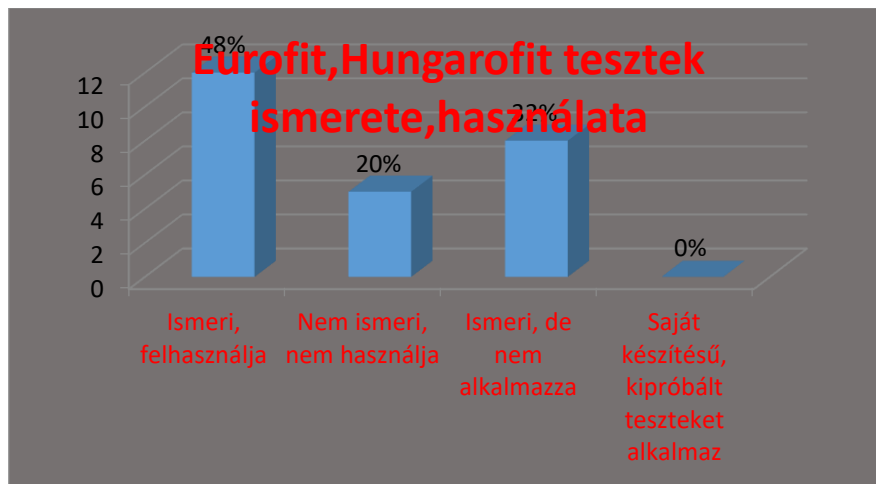
A tanév elején a testnevelőknek is szükséges tanulók fizikai állapotát, képességeit különböző tesztekkel, próbákkal felmérni. A hipotézishez tartozó első kérdés arra utalt, hogy ezeknek a diagnosztikus méréseknek az eredményeit mennyire használják fel a testnevelők a tervezési dokumentumok (tanmenet, tematikus terv, munkaközösség éves munkaterve) elkészítésénél. Örvedetes, hogy a pedagógusok többsége szerint (n= 12) 48% felhasználja, négy tanárjelölt szerint (n=4) 16% csak részben használja fel. Csak két válaszadó (n=2) 8% jelölte be azt, hogy a testnevelők nem támaszkodnak rá, három válaszadó (n=3) 12% szerint változó mértékben. Négy gyakorlatot teljesítő hallgató (n=4) 16% nem foglalt állást ebben a kérdésben elegendő információ hiányában.



16. sz. ábra: A diagnosztikus mérések eredményeinek felhasználása

Forrás: saját ábra (2016)

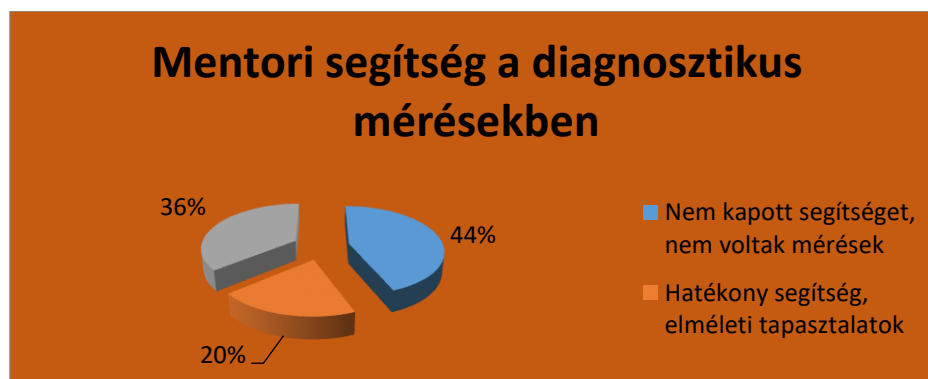
A téma következő kérdése a „Net-fit” előtt használatos központi, de nem kötelező tesztek ismeretére, használatára vonatkozott. Meglepő, hogy a pedagógusok közel fele (n=12) 48% ismeri és használja is ezeket. Nyolc tanárjelölt nyilatkozott úgy (n=8) 32%, hogy ismeri ezeket a próbákat, de nem alkalmazza. Sajnálatos, de öt válaszadó (n=5) 20% nem is ismeri. A kérdőívet kitöltők között több, hosszabb pedagógiai gyakorlattal rendelkező tanár is volt. Ennek ellenére meglepő, hogy saját készítésű, kipróbált tesztről, mérőeszközről senki nem tett említést.



17. sz. ábra: Eurofit, Hungarofit tesztek ismerete, használata

Forrás: saját ábra (2016)

A kérdéskör harmadik része arra vonatkozott, hogy milyen **mentori segítséget** kapott a tanárjelölt a diagnosztikus mérések eredményeinek felhasználását illetően. A pedagógusok közel fele, a válaszadók (n=14) 44%-a szerint nem kapott segítséget, a diagnosztikus mérések nem szerepeltek a programban, ezekről nem esett szó. Meglepő ez az arány, mivel a tanév március- áprilisi időszakában javában folynak a „Net-fit” mérések. A Nyíregyházi Egyetem kifejezetten kérte, hogy a tanárjelölteket a testnevelő mentorok vonják be a „Net-fit” mérésekbe. Öt válaszadó (n=5) 20% említést tesz a diagnosztikus mérésekről, ők gyakorlati mérésekben nem vettek részt, de elméleti tapasztalatokat gyűjtöttek. Kilenc (n=9) 36% gyakorlatot teljesítő tanár úgy értékeli, hogy hatékony elméleti és gyakorlati segítséget kapott ebben a kérdésben.



18. sz. ábra: Mentori segítség a diagnosztikus mérésekben

Forrás: saját ábra (2016)

A második hipotézis igazolása

Ez a hipotézis, ami a diagnosztikus mérések eredményeinek felhasználásával volt kapcsolatos csak **részben** igazolódott be. A mérések eredményeit a vártnál **több** pedagógus használja fel a tervezési dokumentumok készítésénél. A „Net-fit” kötelező bevezetés előtt használt tesztek **több** (a válaszadók 48%- a) ismeri és használja is. A felmérés bebizonyította azt a feltevésemet, hogy saját készítésű kipróbált tesztek, mérőeszközöket **nem használnak** a testnevelők. A diagnosztikus mérésekhez, ezek eredményeinek felhasználáshoz nyújtott mentori segítség szegényes, nem elégséges, hipotézisemnek ezt a részét felmérésem **bizonyította**. A pedagógusok közel fele (44%-a)

nem kapott mentori támogatást a mérésekkel kapcsolatban. Ez annak tudatában szomorú eredmény, hogy a tanárjelöltek iskolai gyakorlata egybe esett a „Net-fit” mérések időszakával (március, április).

Az IKT-s módszerek és eszközök tanítási, tanulási célú alkalmazása az utóbbi években előtérbe került. Ez alól nem lehet kivétel a testnevelés sem. A következő négy kérdés tehát a tanárjelöltek ezzel kapcsolatos véleményét, gyakorlatát vizsgálta. Az volt a feltételezésem, hogy a testnevelő tanári gyakorlatban **kevésbé** vannak még jelen ezek az eszközök. Elsősorban információszerzésre, tájékozódásra, tervezésre, otthoni felkészülésre használják őket a testnevelők, edzők. A mindennapi gyakorlatban kevésbé használatosak, **a tanórákon nem jelennek meg**, pedig használatuk színesebbé, változatosabbá, érdekesebbé tehetik az órákat, motiválhatnak. A mentori **munkában** sem kerültek előtérbe ezek a módszerek, tevékenységek, a gyakorlatvezetők nem tesznek meg mindent azzal kapcsolatban, hogy a tanárjelölteket alaposabban felkészítsék.

A témához tartozó első kérdés arra vonatkozott, hogy milyen célból történik az IKT eszközök használata. A tanárjelöltek többsége (n=14) 56% csak információszerzéshez, tájékozódáshoz, tervezéshez használja. Három (n=3) 12% pedagógus egyáltalán nem használja, de tervezi. Csupán hét tanárjelölt (n=7) 28% nyilatkozta azt, hogy a különböző IKT-s eszközök az óráin, foglalkozásain is megjelennek. Egy gyakorlatot teljesítő (n=1) 4% az egyéb választ jelölte meg.



19. sz. ábra: Milyen célból használnak IKT-eszközöket?

Forrás: saját ábra (2016)

A téma következő kérdésére adott feleletek is hasonló arányt képviseltek. Arra kerestem a választ, hogy a tanárjelölt a foglalkozásokon vagy az arra történő felkészülés során milyen mértékben használt IKT - eszközöket. A válaszadó pedagógusok több, mint fele, azaz (n=13) 52%-a csak az órai felkészüléshez, hat tanárjelölt (n=6) 24% az órákon is használ ilyen eszközöket. Három gyakorlatot teljesítő (n=3) 12% azért nem használ, mert nincs rá mód, három pedagógus (n=3) 12% nem használ, de szeretné megismerni a leghatékonyabb módszereket az órai alkalmazáshoz.



20. sz. ábra: Milyen rendszerességgel használ IKT-eszközöket?

Forrás: saját ábra (2016)

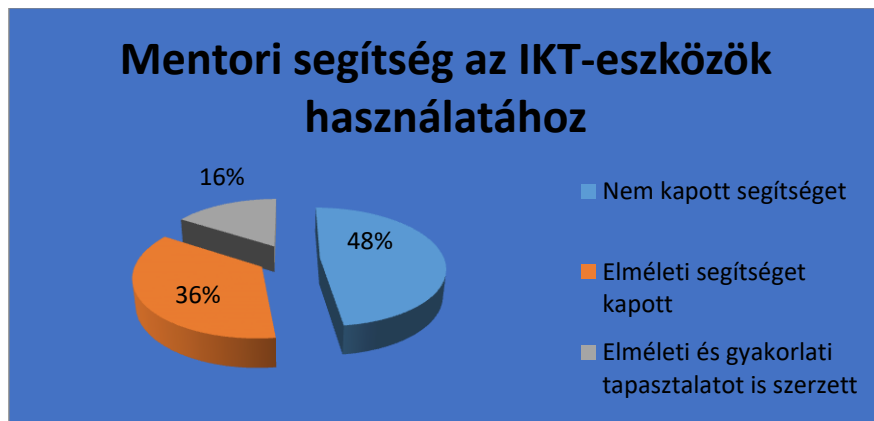
A következő kérdés konkrétan arra vonatkozott, hogy az iskolai gyakorlat során - a hospitált vagy tanárjelölt által tartott órákon- milyen rendszerességgel történt IKT- eszköz használat. A tanárjelöltek többsége (n=13) 52% szerint egyáltalán nem fordult elő. Nyolc pedagógus (n=8) 32% szerint ritkán, de előfordult, négy gyakorlatot teljesítő (n=4) 16% szerint változó mértékben.



21. sz. ábra: IKT-eszközök használata a gyakorlat során

Forrás: saját ábra (2016)

A téma utolsó kérdése az IKT-eszközök hatékony használatával kapcsolatos **mentori segítséget** járta körül. Azt igyekeztem kideríteni, hogy a mentorok milyen szakmai, módszertani segítséget nyújtottak a tanárjelölteknek azzal kapcsolatban, hogy az IKT- eszközöket hatékonyan tudják alkalmazni a testnevelés tanítása során. A gyakorlatot teljesítők közel fele (n=12) 48%- a jelentette ki, hogy nem kapott segítséget, nem foglalkoztak ezzel. Kilenc (n=9) 36% tanárjelölt számolt be arról, hogy elméleti útmutatást kapott, négy pedagógus (n=4) 16% viszont elméleti és konkrét gyakorlati tapasztalatot szerzett az IKT- eszközök használatával kapcsolatban.



22. sz. ábra: Mentori segítség az IKT-eszközök használatához

Forrás: saját ábra (2016)

A harmadik hipotézis igazolása:

Az IKT- eszközök használata az utóbbi időben sportfoglalkozásokon, testnevelésórákon is előtérbe került. A testnevelők minősítése, tanfelügyelete során a szakértők gyakran számon kérték, hogy az IKT-eszközök nem jelentek meg a testnevelők portfóliójában, használatuk nem szerepel az óratervekben, és a szakértők előtt tartott órákon is csak imitt- amott tűnik fel. Ezért tartottam szükségesnek ezt a kérdést egy kicsit alaposabban is megvizsgálni.

A felmérés során kapott válaszok **nagyrészt igazolták** feltételezéseimet. A testnevelők főleg azért használják ezeket az eszközöket, hogy tájékozódjanak, tervezzenek, információt gyűjtsenek. (A válaszadók 56%-a szerint.) Csak a tanárjelöltek 28%-a jelezte azt, hogy ezek az eszközök a tanórákon is megjelennek. Hasonló az arány abban a kérdésben is, hogy milyen rendszerességgel történik ezek használata. A pedagógusok több, mint fele (52%-a) rendszeresen, de **csak a felkészüléshez** használ elsősorban laptopot, asztali számítógépet. Az iskolai, szakmai gyakorlat során sem került előtérbe ezeknek a használata, a tanárjelöltek több, mint fele (52%-a) jelezte, hogy a hospitált vagy az általa tartott tanórákon egyáltalán nem fordult elő IKT használata. Eléggé elszomorító az a tény is, hogy a tanárjelöltek közel fele (48%- a) semmilyen **mentori segítséget** nem kapott ebben a kérdésben. Csak négy pedagógus említette, hogy gyakorlatvezetőjétől elméleti és gyakorlati tanácsokat, útmutatást is kapott.

Hogyan használhatjuk az IKT eszközöket a testnevelés tanításában?

- **Videózás:** a sportgyakorlatokról **videofelvételeket** készíthetünk, amit kielemezhetünk, visszanézhetünk, és javítjuk a látott hibákat. A felvételt kivetíthetjük akár a tornaterem falára is.
- **Okostelefonok:** számos **okostelefon alkalmazás** van, amit jól lehet a testneveléshez, napi edzésekhez használni. (pl. **a Runkeeper, Futótárs, Daily Workout Apps., Fizikai állapotfelmérés** stb.)⁶
- **GPS:** GPS készülékkel, okostelefonnal helymeghatározást, követést, sebességmérést, lépésszámlálást, egyéb adatgyűjtést végezhetünk. Jól használható terepen és szabadban tartott testnevelés órákon.

⁶ Fitnesz és futó alkalmazások

- **Internet, közösségi oldalak:** alakítsunk csoportokat, ahol egy bizonyos időszakon át a tanulók feljegyzik a sportolással, mozgással töltött időt, eseményeket. A végén összehasonlítják, hogy ki töltött több időt aktív testedzéssel.
- **Excel vagy Google Docs munkafüzetben** a diákok feljegyezhetik sportolással, fizikai erőnléttel kapcsolatos adataikat, azokat összehasonlíthatják egymással.
- **Mozgóképfelvételek készítése:** Leginkább a torna, atlétika és a labdajátékok oktatásánál hasznosítható. Többször visszajátszható, lelassítható, kimerevíthető a kép. Emiatt az élő bemutatónál is hasznosabb lehet.
- **Digitális tananyag** készült sportiskolások számára, de használható testnevelés órákon, szakosztályi foglalkozásokon is.⁷Jelenleg kilenc témakörben több mint 100 video érhető el a testnevelés témakörében.
- **Photosmart Mobile Software:** ez egy képnézegető és képszerkesztő program. Bármely sporttémájú képet fel lehet rakni, amit a tanulóknak bemutatathatnak.
- **Digitális jegyzetkészítő:** Labdajátékoknál taktikai variációkat lehet felrajzolni, a mozgások fázisait bemutatni. Jegyzetfüzetként is alkalmazhatjuk. Ha a digitális tollat használjuk, az írott szöveget át tudjuk konvertálni gépett szövegre, amely szintén megkönnyíti a munkánkat.

A felsorolás korántsem teljes, hiszen a naponta megjelenő új alkalmazások és eszközök, illetve a testnevelő tanárok kreativitása, innovációs képessége igen színessé teheti a palettát.

Tudjuk, hogy a tananyagtartalmak átadása mellett az informatikai készségek kialakítása iránti igény is megfogalmazódik a Nemzeti alaptantervben⁸. A digitális írástudás ma már alapvető szükséglet a munkaerőpiacon és a hétköznapi életben is. Az iskolák számos olyan problémával küzdenek, melyek nehezítik a digitális eszközök használatának oktatási folyamatba való beépítését, de a mindennapi tapasztalat azt jelzi, hogy a diákok sokszor használják okos telefonjaikat, zavarva ezzel a tanórákat is. Sokak szerint a tiltás helyett célszerűbb lenne az eszközben rejlő pedagógiai lehetőségeket kihasználni.

A Módszertani közlemények 2015. 5. évfolyam 3. számában megjelent írás szerint:⁹ „Meggyőződésünk, hogy a „hagyományos „oktatásba is előnyösen illeszthető be ez a kis eszköz, és nekünk nem kell mást tennünk, mint hogy a tanulók energiáját és kreativitását a megfelelő mederbe tereljük. Persze ehhez nem árt, sőt egyenesen szükségszerű is az IKT-s oktatási módszerek és a hagyományos tanár-diák viszony és nem utolsósorban a tanár szerep ártértékelése:”

Összegzés, záró gondolatok

Tudjuk, hogy a mai diákok a változó gazdasági, társadalmi feltételek miatt nem olyanok, mint korábban. Megváltoztak a nevelési és kulturális hatóerők, amelyek a testnevelési programokban is új irányokat vettek. Vége annak az időnek, amikor a heti két testnevelés óra elegendőnek bizonyult a tanulók testi-lelki képességeinek alakításához. Mivel a heti két óra nem nyújtott készletet a tanulók

⁷ <https://zanza.tv/testnevelés-es-sport>

⁸ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor>

(letöltés dátuma: 2018. 05. 26.)

⁹ Farkasné Ökrös Marianna-Dr. Murányi Zoltán: Mobilizált kémia (Módszertani közlemények, 2015. 5. évfolyam, 3. sz. 27. p.)

számára bármilyen fizikai aktivitás és iskolán kívüli sporttevékenység végzésére, szükség volt a **mindennapos testnevelés** bevezetésére.¹⁰

A tanulmányban ismertetett vizsgálat során azt elemeztem, hogy a **mentor** milyen mértékű segítséget nyújthat a tanárjelölteknek abban, hogy kompetenciáik fejlődjenek, kiemelten fókuszálva a **mindennapos testneveléssel** kapcsolatos feladatokra.

Kérdőíves módszerrel vizsgáltam, hogy az utóbbi időben gyakorlatukat teljesítő tanárjelöltek milyen segítséget kaptak a fogadó iskolától, mentoruktól. A kérdőív megfogalmazott néhány általános kérdést, ami a tanári kompetenciákkal, az iskolában folyó tanórán kívüli tevékenységgel kapcsolatos, de alapvetően **három hipotézis** köré épült.

1. A mindennapos testnevelés gyakorlata az eddigieknél sokkal pontosabb, precízebb **irányító-, szervező** tevékenységet követel, ennek az iskolák nagyrészt nem tudnak megfelelni, a testnevelés órák sportfoglalkozások kevésbé hatékonyak, a tanulók kisebb terhelést kapnak. A testnevelő tanárjelöltek **irányító-, szervező** készségeinek fejlesztéséért a fogadó iskolák mentorai nem tesznek meg mindent, ezt a feladatot nem kezelik kiemeltként.

A válaszok kiértékelése után világossá vált, hogy az **első hipotézis csak részben** igazolódott be. Bebizonyosodott az a feltevés, hogy a mindennapos testnevelés bevezetése óta a foglalkozások szervezése, irányítása pontosabb, precízebb tevékenységet feltételez. Az a feltevés viszont nem igazolódott be, mely szerint a tanulók fizikai terhelése csökkent volna, a válaszadók nagy része a hatékonyság, a diákok fizikai terhelésének **növekedéséről** számolt be. Tehát az iskolák a tárgyi és személyi feltételek hiánya ellenére igyekeznek hatékonyan megoldani az ezzel kapcsolatos feladatokat.

Az a feltevés is **megdőlt**, miszerint a fogadó iskolák mentorai kevés segítséget nyújtanak a tanárjelölteknek abban, hogy a szervezéssel, irányítással kapcsolatos feladatokat hatékonyan meg tudják oldani. A gyakorlatot teljesítők több mint fele azt jelezte, hogy mentorától nagymértékű segítséget kapott.

2. A testnevelőket, tanárjelölteket nehéz feladatok elé állítják a **méréssel, értékeléssel** kapcsolatos feladatok. A diagnosztikus mérések nagyrészt minden iskolában megtörténnek, de a mérés eredményeire a testnevelők kevésbé támaszkodnak az év elején elkészítendő tervezési dokumentumokban, elsősorban a tanmenetekben. A NET-fit próba kötelező bevezetése előtt használatos tesztek - Eurofit, Hungarofit - nem alkalmazzák. A tanárjelöltek az iskolai gyakorlatok során mentoruktól kevés segítséget, útmutatást kapnak azzal kapcsolatban, hogy hogyan lehet a mérési eredményeket felhasználni a tanítás során.

A második hipotézis is **csak részben** igazolódott be. A mérések eredményeit a vártnál **több** pedagógus használja fel a tervezési dokumentumok készítésénél. A „Net-fit” kötelező bevezetése előtt használt tesztek **több** ismerik és használják is. A felmérés bebizonyította azt a feltevésemet, hogy saját készítésű kipróbált tesztek, mérőeszközöket **kevésbé használnak**. A diagnosztikus mérések eredményeinek felhasználáshoz nyújtott mentori segítség szegényes, nem elégséges, hipotézisemnek ezt a részét felmérésem **bizonyította**. A pedagógusoknak közel fele **nem kapott** mentori támogatást a mérésekkel kapcsolatban. Ez annak tudatában szomorú eredmény, hogy a tanárjelöltek iskolai

¹⁰ Csordás-Makszim Ágnes, etal./: Testnevelő tanári kézikönyv (Gulliver kiadó Budapest, 2015.)

gyakorlata egybeesett a „Net-fit” mérések időszakával.

3. A harmadik hipotézisem az **IKT- eszközök és módszerek** használatával volt kapcsolatos. Az volt a feltevésem, hogy a testnevelő tanári gyakorlatban **kevésbé** használják ezeket az eszközöket. Elsősorban információszerzésre, tájékozódásra, tervezésre, otthoni felkészülésre használják őket, **a tanórákon nem jelennek meg**, pedig használatuk színesebbé, változatosabbá tehetik az órákat, motiválhatnak. A **mentori munkában** sem kerültek előtérbe ezek a módszerek, tevékenységek, a gyakorlatvezetők nem tesznek meg mindent azzal kapcsolatban, hogy a tanárjelölteket alaposabban felkészítsék.

A felmérés során kapott adatok **nagyrészt igazolták** feltételezéseimet. A testnevelők leginkább tervezésre, felkészülésre, információszerzésre használnak IKT-t, a válaszadók kevesebb mint egyharmada jelölte meg, hogy ezek az eszközök a tanórákon is megjelennek. Az iskolai, szakmai gyakorlat során sem került előtérbe ezeknek a használata, a tanárjelöltek több mint fele közölte, hogy a tanórákon **egyáltalán nem** fordult elő IKT használat. Eléggé elszomorító az a tény is, hogy a tanárjelöltek közel fele semmilyen **mentori segítséget** nem kapott ebben a kérdésben. Csak négy pedagógus említette, hogy gyakorlatvezetőjétől elméleti és gyakorlati tanácsokat, útmutatást is kapott.

Véleményem szerint az iskolai gyakorlat során a mentoroknak és a képző intézmény szakmai tevékenységért felelős tanárának **nagyobb figyelmet** kell erre a feladatra fordítania.

Természetesen ez a felmérés nem reprezentatív, de tükrözi azt az állapotot, hogy hogyan zajlik a testnevelő tanárjelöltek iskolai gyakorlata megyénkben.

Szerettem volna **összehasonlítani** a kapott eredményeket a szakirodalomban fellelhető kutatásokkal, de sajnos a testnevelő tanárjelöltek összefüggő iskolai gyakorlatát elemző felméréseket nem találtam.

A kutatás eredményeit, tanulságait **megosztom** a Nyíregyházi Egyetem Tanárképző Központjának iskolai gyakorlatért felelős vezetőjével, valamint a „szakmódszertanos” kollégával. A tanárjelöltek **egész éves összefüggő** iskolai gyakorlatával kapcsolatos dokumentumok kidolgozása során remélem hasznosítani tudják a felmérés során kapott eredményeket.

A mesterpedagógus portfólióm, programom kidolgozása során támaszkodni fogok a kutatás során szerzett tapasztalatokra. Intézményünkben, a kisvárdai Bessenyei György Gimnázium és Kollégiumban éves összefüggő szakmai gyakorlatukat teljesítő testnevelő tanárjelöltek számára kívánok **fejlesztő, támogató** programot kidolgozni.

Izgalmas feladatnak ígérkezik a kutatás megismérlése olyan végzős tanárjelöltekkel, akik már **egész éves összefüggő** szakmai gyakorlatot teljesítenek a fogadó iskolákban. Az **összehasonlítás** során választ kaphatunk arra, hogy a hosszabb iskolai gyakorlat hatékonyabban fejleszti-e a kutatás során vizsgált kompetenciákat.

Az Európai Unió országainak csak kb. felében létezik a testnevelés fejlesztésére vonatkozó **stratégia**,¹¹ hazánk ezek közé tartozik. A testnevelő tanárok fontos szerepet játszanak a testneveléssel és

¹¹ Vass Zoltánné: A testnevelés az egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések (T. E. S. I 2020) szakpolitikai helyzetelemző kiadvány (MDSZ, Budapest, 2015)

testmozgással kapcsolatos stratégiai célkitűzések megvalósításában. Nem csak a testnevelés és a különböző sportjátékok oktatását kell biztosítaniuk, hanem fontos feladatuk van az **egészséges életmód** fenntartásához szükséges ismeretek átadásában, és a tanulók motiválásában egy testmozgásban gazdag, egészségtudatos életvezetés fenntartásában. Ennek nagyon fontos előfeltétele a megfelelő **képzés**, továbbképzés.

Ezeknek a célkitűzéseknek a megvalósításában a **mentorok** rendkívül fontos szerepet kapnak a tanárjelöltek összefüggő gyakorlata során és a gyakornokok támogatása során is, hisz a mondás ebben az esetben is örökérvényű: **„a gyakorlat teszi a mestert!”**

Dolgozatomat egy olyan tudós gondolataival fejezem be, aki már egy évszázaddal ezelőtt felhívta a figyelmet a sportra, a testmozgásra, s rávilágított annak sokoldalú nevelő hatására:

„A sport nem csak testnevelés, hanem a léleknek is az egyik legerőteljesebb nevelőeszköze.”
(Szent-Györgyi Albert)

BÖGEL György

Mesterséges intelligencia a humánpolitikai munkában

A digitális átalakulás jelensége több évtizedes múltra tekint vissza. Ha az intézményi gyökereket keressük, az amerikai távközlési óriás, az AT&T Bell Laboratóriumának történetét kell tanulmányoznunk (Gertner, 2012). A múlt század közepén Claude Shannon itt írta meg híres tanulmányait a kommunikációról, és rakta le a modern számítástechnika elméleti alapjait. Az első vállalati számítógépek a hetvenes években jelentek meg, ekkor kezdték az egyre okosabb és olcsóbb gépeket üzleti célokra (például bérszámfejtésre) használni. A nyolcvanas évek elején eljött a személyi számítógépek korszaka, a kilencvenes években szinte mindenki számára elérhetővé vált az internet. Ez utóbbi időszak – sokszor jelentős létszámcsökkentéssel, kiszervezéssel járó – folyamat-újrászervezési (BPR) projektjei kifejezetten a tevékenységek, illetve teljes folyamatok, ellátási láncok digitalizálását, számítógépesítését, automatizálását célozták. Az üzleti világban kialakult az a modell, amit digitalizált, valós idejű, kiterjesztett vállalatnak nevezünk. Számos kutatási program vizsgálta, hogy a digitális átalakulás mikor és hogyan jelenik meg különböző gazdasági ágakban, miként hat a vállalati teljesítményre, és hogy a teljesítmény javulásának az informatikai beruházásokon kívül milyen egyéb feltételei vannak (Brynjolfsson - Saunders, 2010; Westerman et al., 2014;).

A kutatási beszámolókból láthatjuk, hogy bár a digitalizálás megállíthatatlanul halad előre, a mezőny széthúzott, a felhasználás tekintetében jelentős különbségek vannak gazdasági ágak és egyes vállalatok között. Az innováció elterjedése a szokásos mintázatot mutatja, vagyis a pionírok mögött szép számmal sorakoznak óvatos haladók és lemaradók is, sőt, konferenciákon és más szakmai rendezvényeken időnként digitalizálás-ellenes hangok is megszólalnak. Az utóbbi jelenség nem meglepő, hiszen a kapcsolódó beruházások erőforrásokat vonnak el más területekről, az átállás tanulást és türelmet igényel, a költségek azonnal jelentkeznek, a haszon viszont sokszor csak jóval később, az automatizálás pedig munkahelyeket veszélyeztet, a mesterséges intelligencia ráadásul tudásigényes értelmiségi állásokat.

A mesterséges intelligencia fejlődése

A digitális átalakuláson belül az utóbbi években fokozódó figyelem irányul a mesterséges intelligencia alkalmazására. Maga a mesterséges intelligencia nem új jelenség, a története az ötvenes évek közepéig nyúlik vissza. Az USA egyik egyetemén ekkor gyűltek össze azok a tudósok és technológiai szakemberek, akik az emberi intelligenciához hasonló képességekkel rendelkező számítógépek építését tervezték. Egyes részeredmények ellenére a lendület hamar megtört: kiderült, hogy az intelligenciát adó programok megírása rendkívül bonyolult feladat, a gépek kapacitása és sebessége pedig nem elegendő. Nem hoztak áttörést a később megjelenő szakértői rendszerek sem, amelyek többnyire gondosan strukturált katalógusokba, döntési fákba igyekeztek rendezni a szakértői (például orvosi diagnosztikai vagy vállalati pénzügyi) tudást. Születtek hasznos szakértői rendszerek, de a számítógépek változatlanul nem tudtak bonyolultabb mintázatokat, tárgyakat és arcokat felismerni, élő beszédet „megérteni”, szöveget más nyelvre fordítani, bonyolultabb szenzomotoros feladatokat megoldani (Nilsson, 1998).

Az új évszázad tízes éveiben a mesterséges intelligencia fejlődése új lendületet kapott, ami igazi áttörést idézett elő. A megújulás több párhuzamos trendnek köszönhető. A számítógépek kapacitása

és működési sebessége évtizedek óta exponenciálisan növekszik, és ezzel bővülnek a képességeik is. A hálózatok és a felhő-informatika fejlődése lehetővé tette, hogy az adattárolási és -feldolgozási feladatokat rugalmasan bővíthető kapacitású adatközpontokban oldják meg. A grafikus chipek összetett mátrix-műveletek elvégzését gyorsították fel. Adatokat gyűjtő szenzorok, okos kamerák jelentek meg a gyárakban, a termőföldeken, a települések utcáin, az autókban, az okos otthonokban, az energiarendszerekben.

A megnövekedett gépi kapacitások, a feldolgozás növekvő sebessége, a szinte korlátlan tárolókapacitások, a digitális adatgyűjtő eszközök irányváltást eredményeztek a mesterséges intelligencia fejlesztésében. A figyelem a tanuló rendszerek, a gépi tanulás felé fordult. Az új fejlesztési stratégia lényege az, hogy a számítógép számára nem megírják az intelligenciát biztosító algoritmust, hanem azt egy tanuló rendszer fejleszti ki. A gépi tanuláshoz rengeteg példára, vagyis adatra van szükség. Az utóbbiakból nincs hiány, hiszen a Big Data korszakában élünk. Az általános digitalizálás lehetővé teszi, hogy a számítógép többféle adatot dolgozzon fel: számokat, képeket, hangokat, szövegeket, vagyis mindent, ami digitalizálható. A számítógépnek – explicit programozás nélkül – azt kell megtanulnia, hogy bizonyos helyzetekben miként viselkedjen úgy, mint egy intelligens ember.

A gépi tanulás megalapozza a mesterséges intelligenciát, de nem azonos azzal. Az adatok feldolgozását, hasznosítását szolgáló statisztikai módszerek (az adatbányászat), a gépi tanulás és a mesterséges intelligencia között nincs éles határvonal: az utóbbi az első kettőre épül. A modern gépi tanulás manapság legtöbbször emlegetett, legígéretesebb technikája a Deep Learning (Goodfellow et al., 2016). Az alapját jelentő, az agy működését utánozni próbáló, mesterséges „agysejtek” hálózatával operáló neurális hálózatokkal már jóval korábban is kísérleteztek (lásd pl. Geoffrey Hinton és Yann LeCun munkásságát), de az akkori számítógépes kapacitások a szükséges műveletek időben történő elvégzéséhez nem voltak elegendők. Mára a helyzet megváltozott, a Deep Learning korábban bevezethetetlennek tűnő területeken is látványos eredményeket hoz: az utcákon már tesztelik az önvezető autókat, a nyelvi fordítóprogramok egyre jobbak, intelligens robotok működnek a gyárakban, az ügyfélszolgálatokon és a földeken, mesterséges intelligencia értékeli a röntgenfelvételeket, a hitelkérelmeket és a biztosítási kárigényeket, hogy csak néhány példát említsünk

A tanuláshoz idő kell, és ez a gépi tanulásra is igaz. A gép tanul a betáplált adatokból, kialakítja a maga döntési algoritmusát, majd a tudását a gyakorlatban is kipróbálja: döntéseket hoz, és ha azokat ő maga vagy valaki más végrehajtja, akkor az eredményeket vissza lehet csatolni, vagyis a tanulás az eredmények bekapcsolásával folytatható, az algoritmus a visszacsatolás alapján finomítható. A tanulás során az eredmények folyamatosan javulnak. Aki ilyen módon „tréningez” egy gépet, el kell fogadnia, hogy a kezdeti eredmények rosszak lehetnek: az a kérdés, hogy mekkora a rendszer fejlődési potenciálja.

Számos példa van az ilyen fejlődésre. A mesterséges intelligencia egyik próbaköve a tárgyak felismerése digitalizált képeken. Az ImageNet projekt keretében hatalmas, sok millió képből álló adatbázist állítottak össze. A projekthez kapcsolódva 2010 óta minden évben megrendeznek egy olyan versenyt, amelyen szoftverek mérik össze a felismerő képességüket. Az első évben az élbolyba tartozó programok az esetek nagyjából egyharmadában hibás döntést hoztak. Négy évvel később a

hibaarány már csak 7% volt. Az áttörés évének általában 2012-t tartják, a sikereket pedig a Deep Learning és a grafikus chipok használatának tulajdonítják. A közelmúltban a vezető szoftverek már jobb eredményt produkáltak az embereknél.

Egyre több más példa is van arra, hogy a gép jobbnak, pontosabbnak bizonyulhat az embernél. 2017-ben Andre Esteva és kutatótársai egy tekintélyes folyóirat hasábjain arról számoltak be, hogy a bőrrák-diagnosztizálással foglalkozó mesterséges intelligencia rendszerük 95%-os pontossággal dolgozik, míg a vele versenyző bőrgyógyászok csak 86,6%-os arányt tudtak felmutatni (Esteva et al., 2017). Egy másik kutatás azt eredményezte, hogy fejlett intelligencia-szoftverek pontosabbak lettek a szakértőknél a szívritmus-zavarok elektrokardiogram alapján történő felismerésében. A sajtóban élénk vita folyik arról – különösen az időnként bekövetkező balesetek kapcsán – hogy az emberek, vagy az önvezető autók vezetnek-e jobban. A bankoknál a gépi tanulással fejlesztett hitelminősítő rendszerek hasznos támogatói a döntéseknek.

A tanulás időigényéből érdekes stratégiai probléma adódik. Mikor érdemes a fejlesztésbe vagy az alkalmazásba belefogni? Ha valaki túl hamar lép, gyakran hibázhat és sokat kockáztat, ha viszont a pillanatnyi állapot és nem a fejlődési potenciál alapján dönt, elkéshet és lemaradhat. A gép „betanítása” időt és fáradságot igényel, de ha a tanulás eredményes, a termést a tréningezést felvállaló szervezet arathatja le, a gép „neki tanul”.

Mikor, milyen helyzetekben bizonyulhatnak az intelligens gépi algoritmusok jobbnak az embereknél? A Nobel-díjas Daniel Kahneman számos példát hoz fel erre, mások mellett éppen a személyzeti munkával (a kiválasztási döntésekkel) kapcsolatban (Kahneman, 2013, 21. fejezet). Mindenesetre a mesterséges intelligencia teljesítményével kapcsolatos eredményeket kellő figyelemmel, de fenntartásokkal kell fogadni. Nyilván érdekes filozófiai kérdés, hogy a gépek képességei belátható időn belül meghaladják-e az embereket, bekövetkezik-e az úgynevezett szingularitás (Harari, 2017). A mesterséges intelligenciával kapcsolatban sok a félreértés, az eltúlzott ígélet és várákozás. Az viszont kétségtelen tény, hogy az innováció ezen a területen felgyorsult, látványos, esetenként meghökentető eredmények születtek, az intelligens rendszerek pedig itt vannak közöttünk, nem lehet megkerülni azokat, számolni kell velük minden szektorban és szakmában, és ez igaz a humánpolitikai munkára is. Vajon mennyire marad „emberi” a személyzeti munka?

Az ember adatosítása

Bemutattuk, hogy a mesterséges intelligencia fejlesztését szolgáló gépi tanuláshoz sok példára, nagy tömegű adatra van szükség. A gépi intelligencia fejlesztésének alapja tehát az „adatosítás”, azaz valami vagy valaki tulajdonságainak, állapotának adatokkal való leírása. Az ipari termelés digitalizálásával (Ipar 4.0) kapcsolatban például gyakran emlegetik a munkagépek, esetenként egész gyártósorok „digitális ikertestvéreit”: a virtuális, digitális adatokból álló modelleken fel lehet mérni a valóságos gépek állapotát, kísérleteket lehet végezni azokon, karbantartási előrejelzéseket lehet készíteni. A precíziós mezőgazdaság alapja a termőföld, a természeti környezet, a növények és állatok adatosítása: egy modern mezőgazdasági gép (robot) intelligens algoritmusokat használva, az adatok alapján dönti el, hogy az adott helyen és időben éppen milyen kezelésre van szükség (Lowenberg-DeBoer, 2015). Egy kínai biztosító cég mesterséges intelligenciát használ karambolos autók kártérítési igényének felmérésére: a kár adatosítása digitális fényképfelvétellel történik, az algoritmus a megrongálódott járműről készült felvételt elemzi, annak alapján készít kárbecslést, amit az érintettek

sokszor vita nélkül elfogadnak. Az egyre több szerepben felbukkanó kommunikációs robotok, a chatbotok digitális formában adatosított írott szövegeket, fejlettebb változatban emberi beszédet „fogyasztanak” inputként, a választ a gép beépített intelligenciája adja meg.

A humánpolitikus emberekkel dolgozik. A humánpolitikában akkor van ígéretes jövője a mesterséges intelligenciának, ha az ember adatosítható: tulajdonságai, állapota, helyzete, környezete adatokkal, méghozzá digitális adatokkal megragadható. Számtalan példa bizonyítja, hogy az ember adatosítása gyors ütemben halad előre, ami figyelemre méltó következményekkel, lehetőségekkel és kockázatokkal jár, és ez az adatosítás a humánpolitikai munkát is átalakítja.

Az ember adatosítása komplex, sokféle részből álló jelenség. Az ember többféle minőségében szemlélhető és adatosítható. A teljesség igénye nélkül lássunk erre néhány példát!

- *A biológiai ember.* Az emberi szervezet részletes adatosítására leginkább orvosi vizsgálatok kapcsán derül sor. A gyakorló orvos Eric Topol egyik cikkében (Topol, 2014) az embert adatrétegek formájában ábrázolja. A rétegek lényegében egy-egy orvosi szakterületnek, diagnosztikai nézőpontoknak felelnek meg. Ma már minden ilyen területnek – állapítja meg a szerző – gazdag eszköztára van adatok gyűjtéséhez (lásd erről még pl. Meskó, 2016). Mivel minden digitalizált, a sokféle adat, és ezáltal a többféle nézőpont összekapcsolható, a biológiai ember szerves egységként szemlélhető, ami akár közösségi-társadalmi tényezőkkel is bővíthető. Az adatelemzés és a mesterséges intelligencia alapvető feladata az, hogy támogassa a diagnosztikai munkát, különböző állapotokhoz megfelelő, akár egyénre szabott terápiát (precíziós gyógyítás) javasoljon. Fentebb már láttunk példákat arra, hogy e téren milyen eredményeket lehet elérni kifinomult gépi tanulási eljárásokkal.
- *A dolgozó ember.* Ha valaki munkát vállal, sokféle adata kerül be a személyzeti nyilvántartásokba. Felvételénél és munkája során különböző tesztek kitöltését kérhetik tőle, teljesítményét folyamatosan mérik és értékelik, virtuális személyi dossziéja folyamatosan bővül. Az adatosítás nem áll meg a törzsadatoknál. Egyre kevesebb olyan munkahely akad, ahol nincs szükség számítógépre: ha valaki gépen dolgozik, digitális nyomokat hagy maga után. Ezek az adatok képet adhatnak a munkavállaló munkavégzési szokásairól, tempójáról. Egy modern telefonos ügyfélszolgálaton folyamatosan rögzítik a beszélgetéseket: a digitalizált szövegekből kiolvasható, hogy ki milyen szavakat használt, milyen volt a hangneme, hány másodperc után vette fel a telefont, mennyi idő alatt oldott meg egy problémát, stb. Az ilyen adatgyűjtés és elemzés különösen gyakori egyes távmunkában megoldott feladatoknál, ahol a vezető nincs közvetlen kapcsolatban a beosztottal. Mesterséges intelligencia figyelhet fel arra, ha valakinek megváltoznak a munkavégzési szokásai, a megszokottól eltérő módon tevékenykedik. A számítógépes rendszerek logfájlok formájában naplózzák az eseményeket: egy okos algoritmus figyelmeztethet, ha szokatlan jelenséget tapasztal, ami veszélyforrást jelenthet.
- *A szervezeti ember.* Az ember munkahelyi kapcsolatai is adatosíthatók. A múlt század első felében lezajlott hawthorne-i kísérletek óta tudjuk, hogy a közösségnek nagy hatása van az egyéni és a csoportos teljesítményre. Humánpolitikai szakemberek gyakran készítenek kapcsolati ábrákat, szociogramokat, ezek összeállításánál fontos szerepük lehet az adatoknak. A szervezeten belüli kommunikációról például sok mindent elárulhat a jól dokumentálható belső telefon- és levélforgalom. Századunk elejének nagy vállalati botránya volt az Enron-ügy: a papíron nagyon sikeres, felkapott és ünnepezt cégéről kiderült, hogy becsapta a világot, leginkább a saját befektetőit és munkavállalóit (Tomka - Bögel, 2014, 10. fejezet). A botrány után egyes

kutatóknak betekintést engedtek a vállalat anonimizált belső levél- és telefonforgalmába, majd az eredmények egy részét publikálták, látványos hálózati ábrákkal. Egy mesterséges intelligenciát használó modern rendszer bizonyára felfigyelt volna a kommunikációs mintákban közvetlenül a botrány kitörése előtt bekövetkezett változásokra: a statisztikai elemzés megmutatta volna, „hogyan tört ki a forradalom”.

- *A társasági ember.* A modern ember társasági élete nagyrészt a közösségi hálókön zajlik. A felhasználók és a posztok száma milliárdos nagyságrendű. Minden szűkebb vagy tágabb körben közszemlére tett bejegyzés, kép, kommentár, kapcsolat, lájk digitalizált, feldolgozható adatot jelent. Az óvatos felhasználók persze nem árulnak el mindent magukról, a modern adatbányászati módszerek előtt azonban ez nem jelent áthághatatlan akadályt: kutatási programok bizonyítják, hogy a látszólag semleges adatokból használható következtetéseket lehet levonni például valaki politikai nézeteire vagy akár a szexuális beállítottságára vonatkozóan is. A közösségi hálókön a sokféle minőségben és dimenzióban jelenik meg az ember, akár eredeti felhasználói szándéka ellenére – nem véletlen, hogy a hálók használatáról élénk vita folyik a közéletben.
- *A játzó ember.* Térjünk vissza egy pillanatra a biológiai emberhez. Mentális betegségek diagnosztizálásával foglalkozó szakemberek kutatják az online játékokban tanúsított magatartás és az ilyen egészségügyi problémák közötti összefüggést. A játékok használói digitális nyomokat hagynak maguk után; adatfeldolgozási, modellezési feladat annak vizsgálata, hogy az adatokból kirajzolódó mintázatok, illetve azok változása mennyiben alkalmas diagnosztikai előrejelzés készítésére a betegségek korai, szubklinikai fázisában. A játék mást is elárulhat: összefüggést lehet keresni akár a személyes tulajdonságokkal, képességekkel is. A kutatók feltételezik, hogy ha valaki például kreatív, kockázatot vállal, gyorsan reagál a munkában, az megmutatkozik a játéktípusában. Az eredményekről a szakirodalomban olvashatunk.
- *A tanuló ember.* Egy diplomás szakember nagyjából két évtizeden át tanul. Eközben rengeteg adat keletkezik róla, amiket a múltban naplókban, bizonyítványokban, intézményi dokumentumtárakban őriztek, és azokról legfeljebb néhány általános statisztikai összefoglaló készült. Arról, hogy ki hogyan tanul, gyakorlatilag nem tudtunk semmit. Mára ez a helyzet is megváltozott: az oktatási adminisztrációs munkát digitális rendszerek támogatják, a tanulásban (vagy más nézőpontból: a tanításban) pedig egyre több az online elem. Ha valaki internetes tananyagokat használ vagy beiratkozik egy online-kurzusra, átláthatóvá, adatokkal megragadhatóvá teszi saját tanulási szokásait és képességeit: a gép feljegyezheti, hogy milyen gyorsan haladt a tananyagban, hol akadt el, milyen eredményeket produkált az ellenőrző kérdéseknél, hol kért segítséget. Az így kirajzolódó tanulási személyiségprofil testre szabott (precíziós) oktatási szolgáltatások nyújtására adhat lehetőséget (Christensen, 2008).
- *A politizáló ember.* Az adatosítás a politikai életben is megjelenik. A politika is „precízióssá” válik, mivel a kampányok egyre inkább az egyént célozzák meg. A kampánymenedzserek számára általában az ingadozó szavazók megtalálása és meggyőzése a legfontosabb feladat. Korábban már utaltunk rá, hogy az egyes emberek politikai nézeteire online magatartásukból is következtetni lehet. A közelmúltban a Cambridge Analytica cég botránya hívta fel a világ figyelmét az adatokkal való visszaélés lehetőségeire, a személyes adatok védelmének fontosságára.

A felsorolásból szándékosan kihagytuk a vásárló (fogyasztó) embert, meghagyva ezt a nézőpontot a marketingeseknek.

Ebben a szakaszban bemutattuk, miként halad előre az ember adatosítása. A „Big Data” igazi ereje az összekapcsolhatóságban van: abban, hogy a fenti adatfolyamok az általános digitalizáltságnak köszönhetően összekapcsolhatók, az ember a maga egészében szemlélhető, az egyes dimenziók komponensei között összefüggések kereshetők. Az adatok tömege és sokfélesége magával hozza a humánpolitikai munka digitális transzformációját is, és ennek most a mesterséges intelligencia felhasználása a legizgalmasabb kérdése. A következő szakaszban erre mutatunk be néhány példát, rögtön az elején jelezve, hogy az átalakulásnak még csak az elején tartunk, a leírtakat óvatosan kell értékelni.

HR: kísérletezés a mesterséges intelligenciával

Kezdjük azzal, hogy a mesterséges intelligencia használatától valamilyen eredményt várunk el. Egy biztosítási cég például nyilván nem akar hamis kárrendezési igényeket kielégíteni; ha mesterséges intelligenciát használ, a kérelmek hitelességét igyekszik tisztázni vele, vagyis az elvárt eredmény a pontosabb csalásfelderítés. A bankok a nem fizető adósokat szeretnék kiszűrni hitelminősítő rendszereikkel, egy önvezető autónak biztonságosan célba kell érnie. Az első kérdés tehát ez: milyen eredményt várhat el egy humánpolitikus a mesterséges intelligenciától?

Az eredmény valamilyen akció következménye. A fenti példák egyikénél maradva: a bank vagy ad, vagy nem ad hitelt. A döntéshez előrejelzés kell: a tág értelemben vett előrejelzés (valamilyen hiányzó információ előállítás a meglévők alapján) a mesterséges intelligencia legfontosabb képessége (Agrawal et al., 2018). A hitelezésről szóló döntés alapja a számítógép által előállított előrejelzés a kérelmező visszafizetési képességéről. A humánpolitikai munka sokféle akcióból áll, az akciókat döntések előzik meg, a döntésekhez előrejelzések kellene, az előrejelzést az intelligens algoritmus állítja elő. Ha az algoritmus gépi tanulás eredménye, akkor a gépet korábbi adatokkal kell tréningezni. A hitelezési példánál maradva: betápláljuk a korábbi hitelkérők adatait és a visszafizetésre vonatkozó tapasztalati információkat, a gép a maga tanuló rendszerével ebből alakítja ki a döntési algoritmust, amit szakszerű tesztelés után hadrendbe lehet állítani. A folyamatos tanulás akkor biztosított, ha az eredményeket folyamatosan visszatáplálják a rendszerbe, vagyis az intelligens algoritmus az új eredmények alapján tovább finomítható.

Mindezek alapján ha a humánpolitika valamely területén mesterséges intelligenciával találkozunk (vagy ilyen fejlesztést tervezünk), a következőket érdemes átgondolni:

- 1) Mi az elvárt eredmény?
- 2) Milyen akció, illetve döntés alapozza meg ezt az eredményt?
- 3) Milyen előrejelzés szükséges a döntéshez?
- 4) Milyen algoritmus állítja elő az előrejelzést?
- 5) Milyen tapasztalati adatok szükségesek az algoritmus gépi tanulással történő kifejlesztéséhez?
- 6) Az előrejelzés birtokában automatizálható-e a döntés és a végrehajtás, vagy szükség van emberi ellenőrzésre / jóváhagyásra / korrekcióra is?
- 7) Biztosított-e az eredmények visszacsatolása a folyamatos tanuláshoz, az algoritmus finomításához?

Tegyük fel ismét a kérdést: hol találkozhat egy humánpolitikai szakember mesterséges intelligenciával?

Napjainkban gyakorlatilag mindenki használ mesterséges intelligenciát, aki számítógéppel dolgozik vagy van okostelefonja. A Google-on mesterséges intelligencia segíti a keresést, az Amazon online áruházában a személyre szabott ajánlásokat, a Facebook-on az ismerősök felkutatását vagy a reklámozást. Az okostelefonok gépi asszisztensei egyre jobban „értik” az emberi beszédet, és ugyanez mondható el a modern, statisztikai alapú fordítóprogramok teljesítményéről.

A humánpolitikusnak számolnia kell a mesterséges intelligenciával a munkakörök és munkahelyek tervezésénél. Számos elemzés készült arról, hogy milyen ember által végzett feladatok válhatnak ki gépi intelligenciával, milyen emberi munkakörök szűnnek meg, és milyen újak keletkeznek (Daugherty - Wilson, 2018). A humánpolitikusnak át kell gondolnia, hogy a technika mai állása szerint milyen munkamegosztás alakul ki ember és gép között, miben jobb az egyik és miben a másik, mire van szükség egy adott munkakörben.

Növekvő számban fordulnak elő vegyes megoldások, amikor az ember párban dolgozik az intelligens géppel. Az irodákon kívül ilyen komplex helyzetek a gyárakban is megjelennek: a például a Mercedes és a BMW gyáraiban a robotok egy új változatát, az úgynevezett co-botokat már nem különítik el az emberektől, a gépeket vezérlő intelligencia helyzetfelismerő képessége annyira fejlett, hogy a fizikai munkát végző gép közvetlenül együtt tud dolgozni az emberrel. A Starsky Robotics cég kamionjait az autópályákon mesterséges intelligencia vezeti, de amikor letérnek a sztrádáról, ember veszi át az irányítást egy távoli központból, fizikai jelenlét nélkül, embernek és gépnek tehát szoros összhangban kell dolgoznia. A svéd SEB bank Amelia nevű, az IPsoft cég által fejlesztett ügyfélszolgálati humanoid robotja önállóan kommunikál természetes nyelven az ügyfelekkel, a „képzéséről” viszont a gépi tanulás fentebb leírt módja mellett emberi „mentorok” gondoskodnak.

Amikor ez a cikk született, a súlyos válság utáni fellendülés munkaerőhiányt idézett elő több országban. Ilyen helyzetben nehéz humánpolitikai feladat a toborzás. Vajon mi tesz vonzóvá egy álláshirdetést? A Textio cég nagy tömegű adattal és gépi tanulással igyekszik ezt kideríteni. Vállalatoktól kapott szövegeket dolgoznak fel az azokhoz kapcsolódó eredményességi mutatókkal együtt. A tanulással kifejlesztett algoritmus szövegek megfogalmazásához ad munka közben tanácsokat, olyan szavakat, fordulatokat ajánlva, amelyek korábban hatásosnak bizonyultak. A cél tehát az álláshirdetések eredményességének növelése, az eszköz pedig a mesterséges intelligencia.

A toborzást és kiválasztást támogató alkalmazás fejlesztésével foglalkozó Pymetrics egyszerre két trendet lovagol meg: az egyik az úgynevezett „gamification” („játékosítás”), a másik a mesterséges intelligencia használata. A jelentkezők viselkedéséről idegtudományi alapokon álló online játékokkal gyűjtenek adatokat. Gépi tanulás segítségével vizsgálják, milyen összefüggések mutatkoznak a játék során tanúsított magatartás és sokféle, munkavégzés során szükséges képesség és személyes tulajdonság (például memória vagy a kockázatvállalás) között. A cél tehát a kiválasztás és a beválás találati arányának növelése, a személyes teljesítmény előrejelzése.

A sok ezer embert foglalkoztató nagyvállalatoknál a toborzás és a kiválasztás a sok üresedés és a jelentkezők nagy száma miatt hosszú és fáradtságos folyamat, ami erősen megterheli a személyzeti osztályokat. Csak egy példa: a Johnson&Johnson milliós nagyságrendben kap jelentkezőket minden évben sok ezer megüresedett állásra. A fenti megoldással meg lehet rostálni a jelentkezőket. A kiválasztás következő lépése egy videós interjú lehet. A HireVue automatizált videós rendszere több

ezer adatot gyűjt interjú közben a jelöltekről, gépi tanulással fejlesztett algoritmussal elemzi a szóhasználatukat, verbális kommunikációjukat, testbeszédüket. Az elvárt eredmény a jobb beválási arány.

Az Unilever mindkét előbb említett céggel együttműködik. A toborzási-kiválasztási tölcser elején mesterséges intelligencia segítségével szűkítik a jelöltek körét, a végső döntést azonban emberek hozzák meg. Gépi szűréssel az átlagos felvételi időt sikerült négy hónapról négy hétre rövidíteni, a toborzók pedig 75%-kal kevesebb időt töltenek jelentkezések értékelésével. Tapasztalataik szerint a mesterséges intelligencia (azaz végső soron az adat- és algoritmus-alapú személyzeti döntéshozatal) használatának egyik érdekes következménye az alkalmazotti állomány sokféleségének (diversity) növekedése: úgy tűnik, a gép objektívebb az embereknél, nincsenek előítéletei (erre a kérdésre később még visszatérünk). Hasonló megoldást használ a Johnson&Johnson cég is: a HiredScore tanuló rendszerével támogatják a kiválasztást. Egy Twine Labs nevű startup cég belső jelölteket keres megüresedett pozíciókba, tényezők százait értékelve a feladat és a jelöltek összevetése során. Az Arena intelligens kórházi alkalmazásának is van hasonló humánpolitikai szolgáltatása.

A humánpolitikai szakemberek fontos feladata lehet a tudásmenedzsment támogatása. Ezen a területen is növekvő szerepe van a mesterséges intelligenciának. Egyes nagyobb cégek hatalmas dokumentumtárakkal rendelkeznek, amelyek emberek számára egyre kevésbé áttekinthetők. Ha a dokumentumok digitalizáltak, az intelligens algoritmusok sokat segíthetnek a szükséges tudás megtalálásában, kapcsolatok, összefüggések kimutatásában. Tudásmenedzsment-feladatok megoldásával kapcsolatban sokféle érdekes megoldással találkozhatunk. A Gigster nevű szoftverfejlesztő vállalkozás például szabadúszó programozókkal dolgozik; megrendelői szövegesen fogalmazzák meg a készítendő szoftverrel kapcsolatos elvárásaikat, ezeket mesterséges intelligencia elemzi, majd automatikusan összeállítja a munkához szükséges csapatot, figyelembe véve a szabadúszók tudását és tapasztalatát.

A csapatok összeállítása boltvezetőknek is sok fejtörést okoz. Milyen legyen a bolti értékesítő csapat összetétele egy adott helyen és időpontban a forgalom maximalizálása érdekében? A Percolata mobil alkalmazása a keresleti előrejelzések, a boltban tartózkodó vevők viselkedése és más valós idejű adatok alapján elemzi a mindenkori helyzetet és tesz döntési javaslatot a vezetőknek.

A mesterséges intelligencia az oktatás területén is keresi a maga helyét. Az Arizona State University például az adatalapú, személyre szabott oktatás elkötelezett híve. A hallgatók a saját szokásaiknak és tempójuknak megfelelően használhatják a rendelkezésükre álló digitális tananyagokat. Digitális nyomaikat intelligens algoritmusok vetik össze több tízezer hallgató adataival, majd az előrejelzési eredmények alapján személyre szabott segítséget kapnak szintén digitális formában.

Az egyéni munkateljesítmény figyelésére és értékelésére több új lehetőség nyílik. Egy Humanyze nevű cég, amit eredetileg Sociometric Solutions néven az MIT egyik tanszékéből vált ki, nagy tömegű munkahelyi adatot gyűjt különböző forrásokból, így például szenzorokkal felszerelt személyi azonosító kártyákból, az elektronikus levelezési rendszerből és a digitális naptárakból (Pentland, 2015). A vizualizált elemzésekből kiderül, hogy az egyének és a csapatok mivel töltik a munkaidejüket. A japán Hitachi szenzoros „boldogságmérővel” kísérletezik a pozitív pszichológia világhírű professzorával, Csíkszentmihályi Mihállyal együttműködve. A gépi algoritmusok boldogságot

jelző mintázatok után kutatnak az adatokban, mivel a cég összefüggést talált a boldogság és a csoportok teljesítménye között.

A fenti példákban is látható, hogy az egyik fontos humánpolitikai feladat, a szervezetfejlesztés is digitális átalakuláson megy keresztül, és ennek során intelligencia-megoldások alkalmazásával is próbálkoznak. A szervezet ugyanúgy adatosítható, mint az egyes emberek – emlékezzünk a Humanyze fenti példájára! A belső levelezés gépi elemzése alapján akár szentiment-elemzést (lényegében hangulatjelentést) is lehet készíteni: a vezetőket intelligens algoritmus figyelmeztetheti a szokásostól eltérő, kockázatot jelentő jelenségekre.

Korlátok és aggodalmak

Terjedelmi korlátok miatt a példák sorolását és elemzését abba kell hagynunk. Ebben a tanulmányban azt igyekeztünk bemutatni, hogyan jelenik meg a mesterséges intelligencia a humánpolitikai munkában. Végezetül röviden említést kell tennünk a fejlődés korlátairól és az innovációval kapcsolatos aggodalmakról is.

A cikk elején elmondtuk, hogy a mesterséges intelligencia fejlődése az ötvenes évektől kezdődően ciklikus volt, a lelkesedés időszakait kiábrándulás követte. A technika fejlődése kitágította a lehetőségeket, az innováció azonban idővel korlátokba ütközött. Most látványos fellendülési időszakban járunk, de nem árt az óvatosság: nem tudjuk, hogy mikor fognak újabb akadályok megjelenni. Kiábrándulást az eltúlzott ígérek és várakozások is okozhatnak, ami az infokommunikációs technológiák és termékek világában megszokott jelenség.

Fentebb alkalmazási lehetőségeket és kísérleteket mutattunk be, etikai és érzelmi szempontok mellőzésével. Meglepő lenne, ha az olvasóban nem merülnének fel ilyen jellegű aggodalmak. A mesterséges intelligencia humánpolitikai alkalmazásával kapcsolatban elsősorban a következő félelmekről kell említést tenni:

- A digitalizálás, az ember adatosítása, az adatbányászat és a mesterséges intelligencia fokozatosan kiveszi az emberek kezéből az irányítást és gépeknek adja át: gépek döntenek emberekről.
- A gépi tanulással előállított bonyolult algoritmusok nem transzparenssek, laikusok számára pláne nem azok. Gép dönt emberekről, de nem tudjuk pontosan, hogyan.
- A humánpolitikai munkában rengeteg nehezen adatosítható etikai szempont merül fel: nem tudjuk, hogy az etikával mit kezdenek majd a tanuló algoritmusok.
- Félő, hogy a gépi előrejelzések alapján hozott döntések nem a tényleges, hanem a potenciális viselkedést jutalmaznak vagy büntetik.
- Ha a gép emberek korábbi viselkedéséből tanul, lehetséges, hogy felerősíti, automatizálja azok gyengéit és előítéleteit.
- Nem tudjuk pontosan, hogy hosszabb távon miként reagálnak az emberek az ilyen innovációkra, milyen összefüggés van a jelenlegi politikai változások és a technikai fejlődés között.

Ezek a korlátok és aggodalmak is jelzik, hogy fontos feladatok várnak még a kutatókra. Rájuk vár annak kiderítése is, hogy az új európai adatkezelési szabályok (GDPR) hogyan hatnak a kutató-fejlesztő munkára és a személyes adatok védelmére.

Felhasznált szakirodalom

- Agrawal et al. (2018): Prediction Machines. *Harvard Business Review Press*, Boston
- Brynjolfsson, E. - Saunders, A. (2010): Wired for Innovation. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts
- Christensen, C. (2008): *Disrupting Class*. McGraw Hill, New York
- Daugherty, P. - Wilson, J. (2018): Human + Machine. *Harvard Business Review Press*, Boston
- Esteva, A. et al. (2017): Dermatologist-level classification of skin cancer with deep neural networks. *Nature*, vol. 542, February, pp. 115–118
- Gertner, J. (2012): *The Idea Factory*. The Penguin Press, New York
- Goodfellow, I. et al. (2016): *Deep Learning*. The MIT Press, Boston
- Harari, Y. N. (2016): *Homo Deus*. Animus Kiadó, Budapest
- Kahneman, D. (2013): *Gyors és lassú gondolkodás*. HVG Könyvek, Budapest
- Lowenberg-DeBoer, J. (2015): *The Precision Agriculture Revolution*. *Foreign Affairs*, May-June, pp. 105-112
- Meskó Bertalan (2016): *Az orvoslás jövője*. HVG Kiadó, Budapest
- Nilsson. N. (1998): *Artificial Intelligence*. Morgan Kaufmann Publishers, Burlington
- Pentland, A. (2015): *Social Physics*. Penguin Books, New York
- Tomka János - Bőgel György (2014): *Megéri jónak lenni?* Nemzedékek Tudása Kiadó, Budapest
- Topol, E. (2014): Individualized Medicine from Prewomb to Tomb. *Cell* 157, March 27, pp. 241-253
- Westerman, G. et al. (2014): *Leading Digital*. Harvard Business Review Press, Boston

SÁNDOR Tímea

Az érzelmi intelligencia és a személyiség faktorok kapcsolata a középvezetői kompetenciák szintjével

Bevezetés

A kompetenciákra épülő rendszereket egyre többen tartják a stratégiai humán menedzsment egyik leghatékonyabb eszközének (Klein, Klein, 2006). Számos humánpolitikai folyamatnak biztosítanak keretet, legyen szó akár kiválasztásról, beillesztésről, fejlesztésről, teljesítmény- menedzsmentről, karrier- és utánpótlás nevelésről vagy bérezési rendszerről. E rendszerek közül is kiemelt szerepet tölt be a vezetői pozícióban lévő munkavállalók kompetencia alapú kiválasztása és fejlesztése, mivel a vezetők kulcsfontosságú szerepet játszanak a vállalatok életében.

Emiatt már számos kutató foglalkozott a vezetői kompetenciák azonosításával, mérésével és fejlesztésével, így a szakirodalomban is számos kompetencia modell található. Klemp (2001) például a tevékenységek és tulajdonságok kombinálásával alakította ki kilenc tényező modelljét, mely öt vezetői tulajdonságot és négy vezetői gyakorlatot tartalmaz (Klein, Klein, 2006). Az öt vezetői tulajdonság: az IQ (pl.: fogalmi gondolkodás), az EQ (pl.: saját érzelmek felismerése), a Tudás (pl.: szakmai tudás), a Fejlődés (pl.: tudásszomj) és az Én (pl.: egészséges személyiség). A négy vezetői gyakorlat pedig a következő: Iránymutatás, Befolyásolás, Kezdeményezés, Kapcsolatépítés.

Kurz és Bartman (2002) által kifejlesztett egyszerűsített vezetői kompetencia modell (SHL, Inventory of Management Competencies; IMC modell) négy kompetencia területen határoz meg kompetenciákat:

- Vezetői készségek: vezetés, tervezés és szervezés, minőségre törekvés, meggyőzés.
- Szakmai képességek: szakmai tudás, problémamegoldás, szóbeli kommunikáció, írásbeli kommunikáció.
- Vállalkozói készségek: üzleti tudatosság, kreativitás és innováció, tettekkészség, stratégiai érzék.
- Személyiségvonások: társas érzék, rugalmasság, tűrőképesség, motiváltság.

Hogan és Warrenfeltz (2003) kompetencia modellje pedig 4 kategóriára bontja a menedzser kompetenciákat, mely kategóriákba szerintük minden kompetencia beleilleszthető: Intrapersonális készségek (pl.: érzelmszabályozás), Interperszonális készségek (pl.: kapcsolatok építése és fenntartása), Üzleti készségek (pl.: tervezés, üzleti tevékenységek összehangolása), Vezetői készségek (pl.: az emberek motiválása). A szerzők szerint a Vezetői készségeket könnyebb, az Intrapersonális készségeket nehezebb fejleszteni.

Ahogy a kompetencia modellekben is látható, a kiválósághoz nem csak vezetői kompetenciák szükségesek, hanem fontos például, a tanulási hajlandóság (Lombardo, Eichinger, 2000), a személyiség és az érzelmi intelligencia is (Goleman, 1998; Bar-On, 1997).

A kompetenciák és az érzelmi intelligencia közötti kapcsolat feltárására már sok kutató összpontosított (Boyatzis, Goleman, Rhee, 2000; Goleman, 2001; Briscoe és Hall, 1999). Az érzelmi intelligencia definícióját Salovey és Mayer (1990) alkották meg, de csak Goleman (1998) könyvének megjelenése után vált ismerté, melyben Goleman megkérdőjelezi azt az elképzelést, hogy csupán kognitív ismeretekre van szükség a sikerhez.

Goleman (1998) szerint a kiválóság területei az érzelmi kompetenciákhoz köthetőek és olyan egyéni szocializációs folyamatok állnak ennek a háttérében, amelyek alakítják a személyiség meghatározó jegyeit. Minél összetettebb a munka, annál inkább számít az érzelmi intelligencia, mert annak hiánya hátráltató tényező is egyben. A munkában való sikeresség szempontjából az értelmi intelligencián (kognitív képesség, IQ) alapuló értelmi kompetenciákra, gyakorlati kompetencián (szakértelem, tapasztalat, képesség vagy készségek tartoznak ide) alapuló gyakorlati kompetenciákra és az érzelmi intelligencián (kiváló teljesítményű rendelkezik vele) alapuló érzelmi intelligenciákra egyaránt szükség van (Goleman, 1998). Szerinte az érzelmi kompetencia kétszer olyan fontos, mint a gyakorlati - és kognitív kompetencia, a vezetői pozícióban pedig szinte csak az érzelmi kompetencia jelent előnyt a többiekkel szemben (Goleman, 1998).

Bar-On (1997, 17.) szerint az érzelmi intelligencia „azon érzelmi, személyes és társas kompetenciák valamint készségek együttese, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy az egyén eredményesen küzdjön meg a környezete követelményeivel”. Szerinte „az érzelmi intelligencia és az érzelmi skillek fejlődnek az idők során, változnak az élet folyamán, és fejleszthetőek mind tréninggel, mind terápiás technikákkal” (Bar-On, 2004; Takács, 2010, 40.). Bar-On (2004) érzelmi intelligencia modelljében az EI arra a kérdésre adhat releváns választ, hogy: „miért képes sikeresebbé válni néhány egyén az életben másoknál.” (Neubauer, Freudenthaler; 2005, Takács, 2010, 40.). Az, hogy mi is az érzelmi intelligencia, a mai napig nem eldöntött: személyes tulajdonság vagy szellemi képesség? Egy biztos, képes előrejelezni a vezetés hatékonyságát (Dulewicz, Young, Dulewicz, 2005).

A pszichológusok abban is egyetértenek, hogy a személyiség lényegesen befolyásolja a munkahelyi viselkedést (Klein, Klein, 2006). „Cattell (1965) megfogalmazása szerint a személyiség az embereknek az a sajátossága, ami lehetővé teszi, hogy előrejelezzük a viselkedést az élet különböző helyzeteiben (Klein, Klein, 2006, 244.). Egy tanulmány azt is kimutatta, hogy közepes korreláció figyelhető meg a Big-Five személyiség kategóriák és a vezetői hatékonyság között (Judge, Bono, Ilies, Gerhardt, 2002). Klein-ék (2006) szerint bizonyos személyiségjegyek lényegesen a kiváló munkavégzéshez, illetve az is megállapítható, hogy bizonyos jellemvonások nehezebben alakíthatóak, főleg rövid idő alatt. Emiatt érdemes a vezetői munkakörökre jelentkezők közül már olyan jelöltekre fókuszálni, akik a munkakör hatékony ellátásához szükséges személyes tulajdonságokkal rendelkeznek és már csak a gyakorlati tudást kell megszerezniük (Efron, Gandossy, Goldsmith, 2004).

Módszer

Résztvevők

A felmérésben 40 fő gyártósori csoportvezető vett részt, átlag életkoruk 36,3 év, 35 fő férfi és 5 fő nő, a vállalat profiljából adódóan, inkább a férfi munkavállalók vannak többségben. A résztvevők közül a legfiatalabb 24 éves, legidősebb 54 éves. Végzettségükről nem lettek megkérdezve, de a visszajelzések alkalmával kiderült, hogy többségük középfokú végzettséggel rendelkezik. A résztvevők

a Linamar Hungary Zrt. munkavállalói, akik egy fejlesztési programban vettek részt, melynek keretében a résztvevők kompetenciáinak felmérése és fejlesztése történt.

A Linamar Hungary Zrt. egy kanadai központú autóiipari gépalkatrészeket gyártó multinacionális vállalat magyarországi leányvállalata, mely békéscsabai és orosházi telephelyen, mintegy 3000 főnek biztosít munkát. A vállalatnál vizsgált munkakör a gyártósori csoportvezető munkakör, vagy más néven Team Leader. A gyártósori csoportvezető olyan személy, aki a gazdálkodó szervezetnél a termelési munka ellenőrzését és közvetlen irányítását végzi. Általában ebben a munkakörben a vezetők, a termelést végzők közül kerülnek kiválasztásra és sokszor nincsenek korábbi vezetői tapasztalataik, emiatt támogatásuk igen indokolt.

A vizsgálati módszerek

Minden résztvevő kitöltötte a **Bar-On féle EQ tesztet** és a **Cattell 16PF személyiségtesztet** papírceruza formában. A vezetői kompetenciák mérése **360°-os kérdőívvel** történt. Az adatok felvétele kiscsoportban zajlott, egy csendes, nyugodt teremben, a Linamar Hungary Zrt. HR osztályának segítségével. Az eredményekről az összes teszt felvétele után egyéni visszajelzést kaptak a résztvevők.

Bar-On (1997) modellje az érzelmi intelligencia öt kulcsfontosságú komponensét foglalja magába. „Képesség arra, hogy

- felismerjük, megértsük és kifejezzük érzéseinket és érzelmeinket;
- megértsük mások érzéseit, és kapcsolatba kerülünk velük;
- kezeljük és kontrolláljuk az érzelmeket;
- kezeljük a változásokat, átalakítsuk és megoldjuk a személyes és interperszonális természetű problémákat;
- pozitív érzelmeket generáljunk és képesek legyünk az önmotiválásra.” (Pauwlik, Margitics, 2009).

Bar-On (1997) elgondolása alapján az érzelmi intelligencia öt fő komponensre bontható. Egy intraperszonális skálára, egy interperszonális skálára, adaptációs skálára, stresszkezelés skálára és általános hangulati skálára. A főskálákon belül még további tizenöt alfaktor található: éntudatosság, magabiztosság, önbecsülés, önmegvalósítás és függetlenség (Intrapersonális érzelmi intelligencia); empátia, interperszonális kapcsolatok és társas felelősségtudat (Interperszonális érzelmi intelligencia); stressztolerancia és impulzuskontroll (Stresszkezelő érzelmi intelligencia); realitásérzék, rugalmasság és problémamegoldás (Alkalmazkodó érzelmi intelligencia); illetve optimizmus és boldogság (Általános hangulati érzelmi intelligencia).

A kérdőív összesen 121 kérdést tartalmaz. A válaszadásra Likert-típusú skálán van lehetőség: 1 – egyáltalán nem jellemző, 2 – nem jellemző, 3 – kissé jellemző, 4 – jellemző, 5 – nagyon jellemző. A kérdőív értékelése során a fordított tételket is figyelembe kell venni és ez alapján összesíteni az eredményeket. Elsőnek az egyes skálák értékeit, majd a főskálák értékeit szükséges összesíteni és kiszámítani az érzelmi hányados pontszámát. Ennek a hányadosnak az értéke mutatja, hogy az egyén mennyire hatékony az érzelmi és szociális működésben, milyen az érzelmi, illetve a szociális intelligenciája. Az alsókálákon elért magasabb pontszámok a személy hatékonyabb működését jelzik, mind a környezeti elvárásokkal és követelményekkel, mind a környezeti nyomással szemben. Az

alacsony pontszámok az életben való boldogulás képességének nehézségét jelzik, továbbá érzelmi, szociális és viselkedéses, magatartásbeli problémákra utalnak (Bar-On 2000; Pauwlik, Margitics, 2009). A Bar-On-féle kérdőív több szerző szerint is az érzelmi intelligencia legátfogóbb önbeszámoló mérőeszköze (Bar-On 2000; Pauwlik, Margitics, 2009).

A **Cattell 16 PF** (Cattell, Eber és Tatsuoka, 1970) személyiségteszt a munkapszichológia területén használatos, a laikusok számára is könnyen értelmezhető személyiségteszt. Kidolgozását két évtizedes faktoranalitikus kutatómunka előzte meg. A felnőtt-változat mellett serdülő és gyermek változatát is létrehozták. Manapság elsősorban kutatási és szűrési céllal alkalmazzák. Bár a teszt körül módszertani viták megfigyelhetők, úgy tűnik, hogy mégis jól használható. A Cattell 16 PF vizsgált faktorai a következők (**1. táblázat**):

1. táblázat: A Cattell 16 PF faktorai.

Faktor	Alacsony érték	Magas érték
1	tartózkodó	szívélyes
2	konkrét gondolkodású	absztrakt gondolkodású
3	érzelmileg stabil	érzelmileg labilis
4	domináns	alárendelő
5	komoly	eleven
6	szabálykövető	szabályok alól kibúvó
7	félénk	bátor
8	számító	érzelmi beállítottságú
9	bizalomteli	gyanakvó
10	praktikus	fantáziadús
11	egyenes	titkolózó
12	magabiztos	aggódó
13	hagyományszerető	kísérletező
14	csoportember	önálló
15	hibatűrő	perfekcionista
16	nyugodt	feszült

A teszt 186 kérdést tartalmaz, a, b, és c választási lehetőségekkel válaszolhat a kitöltő. Az eredmény minden faktor esetén egy 1-10-ig terjedő érték. Az öt pont és az alatti értékek jelentése a **1. táblázat** alacsony értékei, a hat pont és afölötti értékek pedig a **1. táblázat** magas értékeinek felel meg.

A **360°-os kérdőív** a fejlesztési program keretében került kidolgozásra, a Linamar Hungary Zrt. HR igazgatójának közreműködésével. A kérdőív 51 kérdést tartalmaz és Likert- típusú skálán méri a kompetenciákat, ahol az 1= egyáltalán nem jellemző, 2=nem jellemző, 3= jellemző, 4=teljes mértékben jellemző. Emellett volt lehetőség „nem tudom megítélni” válaszadásra is. A skálák Cronbach-alfa értéke minden kompetencia esetén erős (**1. melléklet**). A 360°-os kérdőív, a munkakör szempontjából fontos kompetenciákat vizsgálja, melyek a következők: döntésképeség, együttműködés, konfliktuskezelés, meggyőzés, problémamegoldás, ellenőrzés, felelősségvállalás, precizitás, szorgalom, és teljesítmény-menedzsment. Kompetencia megfogalmazásokat a következő táblázat foglalja össze (**2. táblázat**).

2. táblázat: A 360°-os kérdőív vizsgált kompetenciái és fogalmai.

Döntésképeség: Az egyén időben és a következményeket vállalva képes meghozni a reálisnak tekinthető döntést.
Együtműködés: Az egyén képes munkatársaival, beosztottjaival, a szervezet céljainak elérése érdekében hatékonyan, előremutatóan együtt dolgozni.
Konfliktuskezelés: Az egyén képes a problémás, konfliktusos helyzetek okait nyíltan, konstruktívan feltárni és igyekszik megelőzni a konfliktusos helyzetek kialakulását. Ha mégis kialakul a konfliktus nyertes-nyertes szituáció kialakítására törekszik. Közvetítő szerepet vállal mások konfliktusainak megoldásában.
Meggyőzés: A vezető a vállalat alapértékeinek megfelelően képes elérni, hogy az irányítása alatt álló csoportban dolgozók magukénak érezzék a vállalat jövőképét és aktívan, felelősségteljesen tevékenykednek a célok elérése érdekében.
Problémamegoldás: Az egyén képes a problémát azonosítani, részletekre bontani, a részek közötti összefüggések, ok-okozati kapcsolatokat meghatározni, feltárni, a rendelkezésre álló megoldási lehetőségeket végiggondolni, számba venni és közülük a cél elérését, azaz a probléma megoldását a legjobban megvalósító változatot kiválasztani.
Ellenőrzés: Az egyén képes a felelősségi körébe tartozó folyamatokról, az irányítása alatt álló emberekről, olyan módon információt gyűjteni, amely lehetővé teszi azt, hogy a feladatokat, a folyamatokat kontroll alatt tartsa. Az ellenőrzés eredménye, a tények megállapítása, melyek alapján további intézkedéseket tehet.
Felelősségvállalás: Az egyén képes felelősségteljesen elvégezni a rábízott feladatokat, vállalja saját cselekedeteinek következményeit és tudatában van az adott munka végeredményéhez való személyes hozzájárulás fontosságával. Feladatait következetesen látja el. A munka során rendelkezésre áll, mindig lehet rá számítani. Munkavégzésére az elvárható és sajátjának is vallott erkölcsi, etikai normáknak megfelelő viselkedés a jellemző.
Szorgalom: Az egyén munkaidejét teljes mértékben hatékonyan és eredményesen kihasználja munkavégzésre, aktív, keresi az új kihívásokat, vállalja a többletmunkával járó feladatokat is. Újító, csapatának munkáját úgy szervezi, hogy az a lehető leghatékonyabb legyen.
Precizitás: Az egyén törekszik a közel hibátlan, elvárásoknak megfelelő munkavégzésre. A folyamatok, szabályok alapos betartására. Betartja a határidőket és van érzéke a részletekhez, Képes az általa irányított csoportban is megteremteni ezeket az értékeket, igényes a saját munkavégzésére.
Teljesítmény-menedzsment: Az egyén képes a rendelkezésére álló információk alapján, objektíven és az összehasonlítási kritériumoknak megfelelően értékelni az irányítása alatt álló dolgozókat, és erről a dolgozónak fejlesztő és motiváló visszajelzést adni. Képes a célok elérése érdekében a saját tapasztalatait, tudását felhasználva a rábízott munkavállalókat fejleszteni.

A középvezetők tájékoztatásukat követően, maguk adták meg azoknak a vezetőknek, munkatársaknak és beosztottnak neveit, akikről úgy gondolták, hogy ismerik annyira a munkájukat, hogy értékelni tudják őket. Ezek közül az értékelő jelöltek közül véletlenszerűen került kiválasztásra két fő vezető, két fő azonos szinten dolgozó munkatárs, és két fő beosztott, akik az értékelést elvégezték. Emellett önmagukat is értékelték a résztvevők, így 7 értékelés készült minden résztvevőről. Az eredmények összevonásra kerültek, így minden vizsgálati személyről kompetenciától függetlenül egy eredmény született (tíz kompetencia).

Eredmények

Elsőnek arra voltam kíváncsi, hogy a Bar-On féle EQ teszt érzelmi hányadosa és a 360°-os kérdőív tíz kompetencia eredménye között van-e összefüggés. Az eredmények megmutatják, hogy a két változó között közepes együtt járás figyelhető meg Perason-féle korrelációval, a korrelációs együttható értéke 0,588 ($p < 0,05$). Érdemes megnézni, hogy alakul a két változó kapcsolata egy keresztábra segítségével (**3. táblázat**). Ehhez a következő kódolást alkalmaztam. A 360°-os értékelés eredményeit két kategóriára bontottam. Alacsony kategóriába kerültek azok a személyek, akiknek az eredménye 3,27 alatt volt, ezt a csoportot 18 fő alkotja. Magas kategóriába kerültek azok a személyek (22 fő), akiknek az eredménye 3,28-nál magasabb volt. Az EQ eredményeket hasonlóképpen csoportosítottam, a maximum 462 pontot elért résztvevők kerültek az alacsony kategóriába (22 fő) és az afölötti pontszámot birtoklók a magas kategóriába (18 fő). A csoportosítás mindkét változó átlag értéke alapján történt. Az eredmények megmutatják (**3. táblázat**), hogy azoknak a vezetőknek, akinek alacsony lett az érzelmi hányadosa, alacsonyabb 360°-os értékelést kaptak. Szemben azokkal a vezetőkkel, akiknek magas lett az érzelmi hányadosa, mert ők magas kompetenciaszintet értek el a 360°-os értékelésen. A khi-négyzet statisztika értéke 8,02, szabadság fok 1, $p < 0,05$, amely szintén megerősíti a két változó közötti kapcsolatot.

3. táblázat: A kompetenciaszint és az érzelmi hányados közötti összefüggés keresztábrája.

		Érzelmi hányados		
		alacsony	magas	összesen
Kompetenciaszint	alacsony	16	5	21
	magas	6	13	19
	összesen	22	18	40

Az EQ teszt skáláinak külön elemzéséhez egyszempontos varianciaanalízist használtam. Érdekelt, hogy a magas vezetői kompetenciával és az alacsony vezetői kompetenciával rendelkező vezetők mely EQ skálákban különböznek. Az eredmények alapján látható (**4. táblázat**), hogy a jól teljesítő vezetők magabiztosabbak ($F(1)=4,72$, $p < 0,05$), éntudatosabbak ($F(1)=10,10$, $p < 0,05$), mint gyengén teljesítő társaik. Magas az önbecsülésük ($F(1)=6,53$, $p < 0,05$), jól tudnak kialakítani kapcsolatokat ($F(1)=7,39$, $p < 0,05$), magas a valóságérzékelésük ($F(1)=4,61$, $p > 0,05$) és boldogabbak ($F(1)=6,92$, $p < 0,05$), mint gyengén teljesítő társaik. A többi EQ skála esetén a csoportok nem különböznek egymástól szignifikánsan (**4. táblázat**).

4. táblázat: A kompetenciaszint és az EQ alszálák leíró statisztikája és egyváltozós varianciaanalízis eredménye.* $p < 0,05$.

	alacsony kompetenciaszint		magas kompetenciaszint		egyváltozós varianciaanalízis eredménye
	átlag	szórás	átlag	szórás	
magabiztosság	21,10	0,67	22,77	0,41	$F(1)=4,77$, $p < 0,05^*$
éntudatosság	24,77	0,76	27,68	0,54	$F(1)=10,10$, $p < 0,05^*$
önbecsülés	31,94	1,06	35,27	0,79	$F(1)=6,53$, $p < 0,05^*$
függetlenség	23,22	0,88	24,40	0,54	$F(1)=1,40$, $p > 0,05$
önmegvalósítás	28,27	0,72	29,36	0,64	$F(1)=1,25$, $p > 0,05$
empátia	18,05	0,51	18,50	0,36	$F(1)=0,52$, $p > 0,05$

társas_felelősség	36,11	0,91	37,22	0,73	F(1)=0,93, p>0,05
interperszonális viszony	36,61	0,94	39,37	0,73	F(1)=7,39, p<0,05*
valóságérzékelés	37,88	0,82	40,18	0,69	F(1)=4,61, p<0,05*
rugalmasság	27,61	0,57	28,95	0,63	F(1)=2,38, p>0,05
problémamegoldás	31,05	0,62	31,30	0,38	F(1)=0,39, p>0,05
stresszt tűrés	29,88	0,77	31,04	0,43	F(1)=1,83, p>0,05
impulzítás kontroll	32,11	0,95	33,31	1,10	F(1)=0,70, p>0,05
optimizmus	30,72	0,61	30,45	0,51	F(1)=0,11, p>0,05
boldogság	34,11	1,12	37,36	0,63	F(1)=6,92, p<0,05*

Ezt követően a vezetői kompetenciák szintjét bejósoló érzelmi intelligencia meghatározásához többszörös lineáris regresszióelemzést végeztem. A függő változó a vezetői kompetencia volt, mely tartalmazza mind a tíz kompetencia eredményét összegzéssel. A független változók pedig azok az érzelmi intelligencia skála eredmények, amelyekben szignifikánsan különböztek a jó vezetők és a gyengén teljesítő vezetők. A regresszióelemzés következő paramétereit kerülnek bemutatásra: a regressziós együttható (B) és a hozzá tartozó átlag standard hibája (SE B), a standardizált regressziós együttható (β), a modellhez tartozó statisztika (F), a modell által megmagyarázott varianciaszázalék az aktuális adjusztált R^2 a modell által megmagyarázott varianciaszázalék a populációra vonatkoztatva (adj R^2 ; Tánczos, Janacsek, Németh, 2014).

Az alkalmazott lépésenkénti regresszióelemzés megmutatja, hogy a vezetői kompetenciák szintjét az EQ alskálák közül két skála magyarázza szignifikánsan: a magabiztosság [Modell 1: F(1)=8,416; p=0,05; $R^2=0,181$] került be először a modellbe, és ezt követte az éntudatosság [Modell 2: F(2)=8,102; p=0,001; $R^2=0,305$]. Ez a két változó összességében a vezetői kompetenciaszint varianciájának 30,5%-át magyarázza. Mindkét EQ alskála eredménye pozitív irányú összefüggést mutatott a vezetői kompetenciák szintjével: tehát minél jobbak a vezetők az érzelmeik felismerésében és kifejezésében annál jobbak a vezetői kompetenciaszint eredményeik is. Az egyes változók β értékeit az **5. táblázat** foglalja össze.

5. táblázat: A vezetői kompetenciák szintjét befolyásoló EQ alskálák regresszióelemzési mutatói a 2. modell alapján. *<0,05 **<0,01

Változók	Vezetői kompetenciaszint		
	B	SE B	β
EQ_magabiztosság	0,201	0,141	0,225
EQ_éntudatosság	0,283	0,111	0,404
Adj R2	0,305		
R2	0,552		
F	6,846**		

Ezt követően a személyiség és a vezetői kompetenciák kapcsolatának vizsgálatához a Cattell 16 PF faktorok eredményeit és a vezetői kompetenciák eredményeit vettem össze, annak érdekében, hogy kiderüljön van-e kapcsolat a személyiség és a vezetői kompetenciák szintje között. Ehhez khí-negyzet statisztikát számoltam, melynek eredményét az **6. és a 7. táblázat** foglalja össze. A 360°-os

értékelés eredményeit két kategóriára bontottam. Alacsony kategóriába kerültek azok a személyek, akiknek az eredménye 3,27 alatt volt, így ezt a csoportot 18 fő alkotja. Magas kategóriába kerültek azok a személyek (22 fő), akiknek az eredménye 3,28-nál magasabb volt. A Cattell 16 PF eredményeket szintén két kategóriára bontottam. Alacsony kategóriába kerültek azok a résztvevők, akik 5 pontot és az alatti értéket értek el (21 fő) és magas kategóriába kerültek azok a résztvevők, akik 6 pontot és afölötti pontot értek el (19 fő).

6. táblázat: A Cattell 16 PF személyiségteszt és a vezetői kompetenciaszint összefüggésének keresztábrája.

		Vezetői kompetenciaszint		
		alacsony	magas	összesen
Cattell faktor 1	alacsony	12	12	25
	magas	8	7	15
	összesen	21	19	40
Cattell faktor 2	alacsony	12	10	22
	magas	9	9	18
	összesen	21	19	40
Cattell faktor 3	alacsony	1	1	2
	magas	20	18	38
	összesen	21	19	40
Cattell faktor 4	alacsony	10	9	19
	magas	11	10	21
	összesen	21	19	40
Cattell faktor 5	alacsony	7	3	10
	magas	14	16	30
	összesen	21	19	40
Cattell faktor 6	alacsony	3	1	4
	magas	18	18	36
	összesen	21	19	40
Cattell faktor 7	alacsony	5	1	6
	magas	16	18	34
	összesen	21	19	40
Cattell faktor 8	alacsony	9	7	16
	magas	12	12	24
	összesen	21	19	40
Cattell faktor 9	alacsony	8	11	19
	magas	13	8	21
	összesen	21	19	40
Cattell faktor 10	alacsony	11	10	21
	magas	10	9	19
	összesen	21	19	40
Cattell faktor 11	alacsony	3	1	4
	magas	18	18	36
	összesen	21	19	40

Cattell faktor 12	alacsony	12	10	22
	magas	9	9	18
	összesen	21	19	40
Cattell faktor 13	alacsony	12	4	16
	magas	9	15	24
	összesen	21	19	40
Cattell faktor 14	alacsony	4	5	9
	magas	17	14	31
	összesen	21	19	40
Cattell faktor 15	alacsony	0	1	1
	magas	21	18	39
	összesen	21	19	40
Cattell faktor 16	alacsony	14	13	27
	magas	7	6	13
	összesen	21	19	40

7. táblázat: A Cattell 16 PF személyiségteszt és a vezetői kompetenciaszint khi-statisztika értéke.*
p<0,05.

	Vezetői kompetenciaszint		
	khi- négyzet statisztika értéke	szabadság fok	szign. szint
Cattell faktor 1	0,07	1	p>0,05
Cattell faktor 2	0,08	1	p>0,05
Cattell faktor 3	0,00	1	p>0,05
Cattell faktor 4	0,00	1	p>0,05
Cattell faktor 5	1,63	1	p>0,05
Cattell faktor 6	0,90	1	p>0,05
Cattell faktor 7	2,69	1	p>0,05
Cattell faktor 8	0,15	1	p>0,05
Cattell faktor 9	1,56	1	p>0,05
Cattell faktor 10	0,00	1	p>0,05
Cattell faktor 11	0,90	1	p>0,05
Cattell faktor 12	0,08	1	p>0,05
Cattell faktor 13	5,41	1	p<0,05*
Cattell faktor 14	0,30	1	p>0,05
Cattell faktor 15	1,13	1	p>0,05
Cattell faktor 16	0,14	1	p>0,05

Az eredmények alapján látható, hogy egy faktor esetén van szignifikáns kapcsolat a két változó között, a Cattell 13 faktor esetén. Azok a személyek akik, ezen a skálán alacsony pontszámot értek el hagyományoszeretőek, a magas pontszámot elért társaik pedig, kísérletezőek. Az eredmény alapján látható, hogy a hagyományoszerető vezetők alacsony pontszámot értek el a vezetői kompetenciák területén. A kísérletező társaik viszont magas pontszámot értek el a vezetői kompetenciák területén. Vagyis ez a személyiségfaktor hasznos lehet a vezetői munkában.

Ezt követően a vezetői kompetenciák szintjét bejósoló személyiségfaktor meghatározásához szintén többszörös lineáris regresszióelemzést végeztem. A függő változó a vezetői kompetencia volt, mely tartalmazza mind a tíz kompetencia eredményét összegzéssel. A független változó pedig az a személyiségteszt faktor eredmény, amely területén szignifikánsan különböztek a jó vezetők és a gyengén teljesítő vezetők (Cattell 13). A regresszióelemzés következő paraméterei kerülnek bemutatásra: a regressziós együttható (B) és a hozzá tartozó átlag standard hibája (SE B), a standardizált regressziós együttható (β), a modellhez tartozó statisztika (F), a modell által megmagyarázott varianciaszázalék az aktuális adjusztált R^2 a modell által megmagyarázott varianciaszázalék a populációra vonatkoztatva (adj R^2 ; Tánczos, Janacsek, Németh, 2014).

A regresszióelemzés megmutatja, hogy a vezetői kompetenciák szintjét a Cattell 13 személyiségfaktor szignifikánsan magyarázza [$F(1)=6,953$; $p=0,05$; $R^2=0,155$]. Ez a változó a vezetői kompetenciaszint varianciájának 15,5%-át magyarázza. A Cattell 13 faktor pozitív irányú összefüggést mutatott a vezetői kompetenciák szintjével: tehát minél kísérletezőbb valaki annál jobbák a vezetői kompetenciaszint eredményei is. A változó β értékeit az **8. táblázat** foglalja össze.

8. táblázat: A vezetői kompetenciák szintjét befolyásoló Cattell 13 faktor regresszióelemzési mutatója. * $<0,05$ ** $<0,01$

Változók	Vezetői kompetenciák		
	B	SE B	β
Cattell 13	0,477	0,181	0,393
Adj R2	0,155		
R2	0,393		
F	6,953*		

Megvitatás

Tanulmányomban megvizsgáltam a középvezetők érzelmi intelligencia hányadosát és személyiség faktoraikat. Célom volt feltárni, hogy a jól teljesítő- és a gyengén teljesítő középvezetők, milyen tulajdonságokban különböznek.

Az érzelmi hányados és a vezetői kompetenciaszint kapcsolatának vizsgálatára Perason-féle korrelációt számoltam, mely kimutatta, hogy közepes együtt járás ($r=0,588$) van a két vizsgálati eszköz eredményei között. A keresztábra elemzés adatai pedig megmutatták, hogy azoknak a vezetőknek, akiknek magas az érzelmi hányadosa szignifikánsan magasabb értékeket értek el a vezetői kompetenciák területén is.

Ezt követően egyszempontos varianciaanalízissel megvizsgáltam az EQ alsókálák csoportok közötti különbségét. Kíváncsi voltam, hogy a vezetői kompetenciák területén jól teljesítő vezetők és a vezetői kompetenciák területén gyengén teljesítő vezetők, milyen EQ alsókálákban különböznek. Az eredmények alapján látható, hogy a jó vezetők magabiztosabbak, éntudatosabbak, szemben gyengén teljesítő társaikkal. Magas az önbecsülésük, jól tudnak kialakítani kapcsolatokat, magas a valóságérzékelésük és boldogabbak, mint gyengén teljesítő társaik. A többi EQ alsókála esetén a csoportok nem különböznek egymástól szignifikánsan.

Megvizsgáltam azt is, hogy vezetői kompetenciák szintjét, hogyan jósolja be az érzelmi intelligencia és azt tapasztaltam, hogy a magabiztosság és az éntudatosság a vezetői kompetenciaszint variációjának 30,5%-át magyarázza.

A Cattell 16 PF személyiségteszt és a vezetői kompetenciák szintje között egy faktor esetén sikerült szignifikáns összefüggést kimutatni kárhézag próbával. Azok a vezetők, akik kísérletezőek, magasabb vezetői kompetenciákkal rendelkeznek, mint azok, akik hagyományos szeretőek. A többi faktorban nem különböznek egymástól a csoportok szignifikánsan.

Megvizsgáltam azt is, hogy vezetői kompetenciák szintjét, hogyan jósolja be a személyiség és azt tapasztaltam, hogy a Cattell 13 faktor a vezetői kompetenciaszint variációjának 15,5%-át magyarázza.

Az eredmények alapján látszik, hogy a jól teljesítő vezetők és a gyengén teljesítő vezetők különböznek bizonyos EQ alskálák és egy személyiségfaktor tekintetében. Ezen eredmények alátámasztják azt az elképzelést, hogy érdemes a középvezetői munkakörben a kiválasztási folyamat alkalmával a személyiség és az érzelmi intelligencia mérésére koncentrálni, mivel azokból lehet bizonyos szinten következtetni arra, hogy valaki jó vezető lesz-e a jövőben. Természetesen jelen vizsgálatból nem érdemes messzemenő következtetéseket levonni, mivel egy vizsgálatról van szó és más befolyásoló tényezők is közrejátszhatnak abban, hogy valaki jó vezető lesz-e a jövőben vagy sem, azonban a kiválasztási folyamat hatékonyságának növeléséhez jelen vizsgálat eredményei is hasznosak lehetnek.

Köszönetnyilvánítás: köszönöm a Linamar Hungary Zrt.-nek és Parászka Tibor humánpolitikai igazgatónak, hogy biztosította az adatfelvételt és szakmai tudásával segítette munkámat és köszönöm a humánpolitikai osztálynak az adatfelvételben nyújtott segítségüket. Emellett köszönöm témavezetőmnek prof. dr. Münnich Ákosnak szakmai segítségét és támogatását.

Felhasznált szakirodalom

- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient inventory: technical manual*. Toronto, Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I). Rationale, description, and summary of psychometric properties. In Glenn Geher (ed.): *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*. Hauppauge, Nova Science Publishers, 111–142.
- Briscoe, J. P., Hall, D.T. (1999). Grooming and Picking. Leaders Using Competency Frameworks: Do They Work? An Alternative Approach and New Guidelines for Practice. *Organizational Dynamics*, 28 (1). 37-52.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI), in Bar-On, R., Parker, J.D.A. (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*. Jossey-Bass, San Francisco, 343-62.
- Cattell, R. B. (1965). *The Scientific Study of Personality*. Harmondsworth, Penguin.

-
- Cattell, R. B., Eber, H. W., Tatuska, M. M. (1970). *Handbook for the Sixteen Personellity Factor Questionnaire (16PF)*. Champaign, IL: IPAT.
 - Dulewicz, C., Young, M., Dulewicz, V. (2005). The relevance of emotional intelligence for leadership performance. *Journal of General Management*, 30 (3), 71-86.
 - Efferon, M., Gandossy, R., Goldsmith, M. (2004). *HR a XXI. században*. HVG Kiadói Rt., Budapest.
 - Goleman, D. (1998). What Makes a Leader. *Harverd Business Review*. 76 (11), 93-104.
 - Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building, in Chaerniss, C., Goleman, D. (Eds), *The emotionally intelligent workplace*, Jossey-Bass, San Francisco, 13-26.
 - Hogan, R., Warrenfeltz, R. (2003) Educating the modern manager. *Academy of Management Learning and Education*, 2, 74-84.
 - Judge, T. A., Bono, J.E., Ilies, R., Gerhardt, M. W., (2002). *Journal of Applied Psychology*, 87 (4). 765-780.
 - Klein, B., Klein, S. (2006). *A szervezet lelke*. EDGE 2000 Kiadó. Budapest.
 - Klemp, G. O. Jr. (2001). Leadership Competencies: Putting It All Together. In: RAVEN J., STEPHENSON J. (Eds): *Competencies in the learning society*. Petr Lang, New York, 237-251.
 - Kurz, R., Bartman, D. (2002). Competency and Individual Perormance: Modelling the Word Word of Work. In: Robertson, I.T., Callinan, M., Bartman, D. (eds): *Orhanizational Effectiveness (The Role of Psychology)* John Wiley & Sons Ltd. 227-255.
 - Lombardo, M.M. & Eichinger, R.W. (2000). High Potentials as High Learners. *Human Resource Management*, 39 (4), 321-30.
 - Neubauer, A. C., Freudenthaler, H. H. (2005). Models of Emotional Intelligence. In: *Emotional Intelligence. An International Handbook*. Eds.: Schulze, R., Roberts, R. D. Hogrefe & Huber Publishers.
 - Pauwlik, Zs., Margitics, F. (2009) Pedagógusjelöltek érzelmi intelligenciája. *Új Pedagógiai Szemle*, június-július. url: <http://ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-090930-8>, letöltve: 2017.12.12.
 - Saloney, P., Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3). 185-211.
 - TAKÁCS, I. (2010). *A halogatás jellemzői a felsőoktatásban*. Habilitációs dolgozat.
 - Tánzos, T., Janacsek, K., Németh, D. (2014). A munkamemória és a végrehajtó funkciók kapcsolata az iskolai teljesítménnyel. *Alkalmazott pszichológia*, 14(2), 55-75.

Melléklet**1. melléklet:** A360°-os kérdőív skáláinak Cronbach-alfa értékei.

Kompetencia	Cronbach-alfa
döntésképeség	0,811
együtműködés	0,815
konfliktuskezelés	0,843
meggyőzés	0,832
problémamegoldás	0,848
ellenőrzés	0,760
felelősségvállalás	0,794
precizitás	0,812
szorgalom	0,803
teljesítmény-menedzsment	0,844

JUHÁSZ Tímea

Miképpen érintettek, és hogyan reagálnak a nők és a férfiak a munkahelyi lelki terrorra?

Irodalmi feldolgozás

A jelen, de különösen a jövő munkavállalói és fiataljai számára egy nagyon fontos tényező, hogy örömet leljenek a munkában és jól érezzék magukat a munkahelyeken (Csehné et al., 2017). Nem véletlen, hogy a munkáltatói branding szempontjából sem mindegy, hogy a dolgozók miképpen élik meg mindennapjaikat egy adott munkahelyen. Mennyire tudnak kiegyensúlyozottak lenni, a munkájukra koncentrálni, avagy nagyon egyszerűen fogalmazva szívesen járnak-e be egy adott szervezethez dolgozni. Ezt az érzést nagyban befolyásolja, hogy milyen impulzusok érik őket a vállalatokon belül, legyen szó akár pozitív, akár negatív hatásokról.

A mobbing elnevezést 1990-be Leymann használta először, igaz ő is Lorenztől kölcsönözte, aki az állatok meghatározott viselkedését jellemezte ezzel a fogalommal.

Lorenz (1966) szerint akkor beszélhetünk mobbingról, ha az állatok csoportosan összefognak, hogy elkergessenek egy másik állatot. A további, főleg angol nyelvű szakirodalomban használt leggyakoribb kifejezések még a harrassment, illetve a bullying meghatározások a jelenségre.

A mobbing egy érzelmi támadás egy másik egyén ellen (Arisoy, 2011), melynek sok formája lehet. A lelket célzó, terror alapvetően rosszindulatra építő kommunikációból gyökerezik. „Ezek a megnyilvánulások gyakran (leginkább minden nap), hosszú időn keresztül (legalább fél év) alatt valósulnak meg és ennek a gyakorisága és az időtartama miatt pszichikai, pszichoszomatikus és szociális problémákat okoz” (Juhász, 2018, 66. oldal). A mobbingnak számos oka és tényezője jelenhet meg. Néhány szerző úgy véli, hogy a lelki terror okozója és az áldozat személyisége hatással van a mobbing folyamat kialakulásában és kiterjedésében (Matthiesen-Einarsen, 2007). Ashfort (1994) szerint például az áldozat is szerepet játszik abban, hogy egy ilyen helyzet kialakul, mert ha nem reagál határozottan a zaklatásra már első alkalommal, nem viselkedik úgy, hogy az visszatartsa a kihívót, akkor ezzel bátorítja a támadóját a további cselekvésre (ragadozó-elmélet, Predatory Bullying, Petty Tyranny Concept). A zaklató azután folyamatosan zaklatja majd a kiszemelt egyént, megkeserítve a munkahelyi életét.

Más szerzők azon a véleményen vannak, hogy a cégnél kialakított struktúra, a légkör és a vezetői magatartás szintén hatással van arra (Zapf-Leymann, *Mobbing and Victimization at Work*, 1996), hogy miképpen jelenik meg a mobbing, és mennyire mélyül el egy adott szervezeten belül. A mobbingnak számos megjelenési formája lehet. Ege (2000) egy hatfázisos modellt alkotott. Szerinte az első szinten a konfliktus és a szituáció szereplői már azonosíthatóak, míg a másodikon már megjelennek a mobbing első jelei. Ekkor még a támadások nem okoznak pszichoszomatikus tüneteket, de már diszkonform érzést kiválthatnak. A következő szinten találkozhatunk az első pszichoszomatikus jelekkel, majd egy következő fázisban megjelennek az egészségügyi problémák is, és ezek kezdenek hosszasan elhúzódni. Az ötödik stádiumban azonosíthatóak az enyhe és az erőteljesebb depressziós tünetek, így a munkahelyi lelki terrornak kitett személyek a reménytelenség állapotába jutnak. Az utolsó szakasz során az áldozatok kikerülnek a munkából, rezignálttá válnak a

külvilággal és a történésekkel szemben, előfordul akár az öngyilkosság gondolata, illetve a megvalósítása is.

Végezetül hazánkban is számos kutatás készült már a kilencvenes évek elejétől (Kaucsek- Simon, 1993). Egységes magyar terminológia azonban napjainkig sincs. Több kifejezés is használatos, amelyek nagyrészt csupán jelentés árnyalatukban térnek el egymástól, kivéve a konfliktust. Ez ugyanis, nem úgy, mint a mobbing, akár fejlesztheti is a szervezeti kultúrát.

Kutatás módszertana és néhány eredmény

A munkahelyi lelki terror című kutatás 2018-ban zajlott. A vizsgálat során interneten keresztül kellett kitölteniük a kérdőívet a megkérdezetteknek. A mintagyűjtési eljárás a hólabda eljárás volt, amely miatt is az adott minta nem tekinthető reprezentatívnak.

A mintaszám 209 fő volt, olyan válaszadók, akik rendszeresen (legalább havonta egyszer) elszünnednek munkahelyi lelki terrort. A kérdőív alapvetően zárt kérdésekből állt, nominális és metrikus skálákon alapult.

A kérdőív négy kérdéscsoportra épült. Az első csoportban a minta specifikációját célzó kérdések voltak, így a kitöltők neme, életkora, lakóhelye, a válaszadók iskolai végzettsége, illetve a munkahelyük jellemzőit mutatták be a megkérdezettek. A második kérdéscsoportban a válaszadók tulajdonságaira kérdezett rá a szerző. A harmadik kérdéscsoportban a munkahelyi lelki terror definícióját kellett megadniuk a válaszadóknak, illetve annak okait, és a mobbing rájuk gyakorolt hatását. Az utolsó kérdések a munkahelyi lelki terror kezelését, valamint az enyhítés módszereit célozták meg.

A kérdőív válaszainak kiértékelései egy-és többváltozós statisztikai módszerek segítségével történtek: így keresztábra-elemzés, gyakorisági- és átlagelemzések, korrelációs-, ANOVA- és faktorvizsgálatok voltak. A tanulmányban a következő hipotézis vizsgálatát végzi el a tanulmány írója:

Hipotézis

Azt feltételezzük, hogy a vizsgálatban szereplő válaszadók tekintetében a nők és a férfiak különböznek a munkahelyi lelki terror érintettségében, illetve a rájuk gyakorolt hatásában.

A kérdőívre 135 nő és 74 férfi válaszolt és a válaszadók átlagos életkora 34,55 év volt.

A legmagasabb iskolai végzettség alapján 5,3%-uk középfokú végzettségű volt érettségi nélkül, 16,7%-uknak volt érettségije, OKJ végzettséggel rendelkezett a megkérdezettek 12%-a, míg 66%-uk diplomás válaszadó volt. A nők 70%-a rendelkezett felsőfokú képesítéssel, ám ez az arány a férfiaknál 58% volt.

A válaszadók 72,2%-a volt beosztott, 9,6%-uk alsó szintű vezetőként volt foglalkoztatva, 13,4%-uk középvezetőként dolgozott, 4,3%-uk felsővezetői beosztásban volt, míg fél százalékuk saját céggel rendelkezett. A nők mintegy 80,7%-uk beosztott munkakörben tevékenykedett, míg a férfiaknál ez az arány 56,8% volt. Minden ötödik férfi válaszadó középvezető volt, míg ez a pozíció kevesebb, mint minden 10-dik nőnek jutott.

A munkahelyi méret alapján 11,5%-a a válaszadóknak mikro vállalatnál volt, 18,2%-ukat kisvállalat foglalkoztatta, 16,3%-uk középvállalatnál volt alkalmazásban, míg 54,1%-uknak nagyvállalat volt az alkalmazójuk. Mind a nők, mind a férfiak a legnagyobb arányban nagyvállalatnál dolgoztak.

Az alkalmazó vállalatok 59,8%-a kizárólag magyar tulajdonban lévő szervezet volt, 14,4%-uk vegyesvállalat, míg 25,8%-uk külföldi tulajdonú cég. Mind a nők (64,4%), mind a férfiak (51,4%) leggyakrabban magyar cégeknél voltak állományban. A válaszadóknak definiálniuk kellett, hogy mit jelent számukra a mobbing. Számítalan meghatározás született, de alapvetően a megfogalmazásokból egy lelki, folyamatos inzultust tekintették mobbingnak, amelynek számos eszköze lehetett: a kiközösítéstől a megalázásig. Mindenképpen károsnak minősítették mind az egyének, mind a szervezetek számára a hatását. A szerző azt is észrevette, hogy a nők által megfogalmazott definíciók alapvetően az érzelmi inzultusokból indulnak ki, míg a férfiak esetében gyakori volt a túlzott munkaterhelés és az emiatt járó bírálatokból eredő mobbing.

Íme, néhány példa a megkérdezettek által adott meghatározásokból:

1. táblázat A mobbing definíciói

Definíció
„A bántalmazott önbecsülésének, önértékelésének, identitásának szinte teljes eltörlése a cél.”
„A felettes általi fenyegetés.”
„A kiközösítés, a munkatársban lévő értékek fel nem ismerése.”
„A kollégák által generált negatív energiák, és az egymás közti feszültség nyomása.”
„A munkahelyi környezetben ért testi, lelki bántalmazás, sértés, megaláztatás.”
„A munkahelyi lelki terror számomra azt jelenti, hogy nem érzem magam otthonosan és biztonságban a munkahelyemen, nem szívesen megyek nap, mint nap dolgozni, mert a kollégáim/feletteseim negatív nyomás alá helyeznek.”
„A munkavállaló megfélemlítése a munkáltató által hatalmi és kommunikációs eszközökkel.”
„A személy adottságainak, képességeinek, eredményeinek leminősítése és az elismerés hiánya. A munkatársak által kiközösítés. Igazságtalan rágalom.”
„A vezetők által megfogalmazott teljesítménykényszer mindenáron történő ráerőltetése a beosztottakra, azok gyenge pontjainak maradéktalan kihasználásával.”

Forrás: A szerző saját táblázata

A válaszadók 63,6%-a havonta legalább egyszer átélte a munkahelyi lelki terrort, 27,3%-uk hetente legalább egyszer tapasztalt ilyet, míg 9,1%-uk naponta ki volt téve ennek a jelenségnek. A keresztábra vizsgálatok azt mutatták, hogy nemenként nincs összefüggés aközött, hogy ki, milyen gyakran él meg ilyen lelki inzultust (Khi-négyzet próba: ,151 df: 2 szign.: ,927 p>0,05). A nő mintegy 8,9%-a volt kitéve nap, mint nap ennek, hasonlóan a férfiakhoz, akiknél ez az arány 9,5%-volt. Mind a nők, mind a férfiak negyede hetente szembekerül a lelki bántalmazással, míg több mint 60%-uk ezt havonta tapasztalja. A legtöbben, közel fele a válaszadóknak, 2-3 embertől szenved el a mobbingot, míg 35,4%-uk egy embertől. A válaszadók közel fele-fele arányának az a legfájóbb, ha a közvetlen kollégájától, vagy közvetlen felettesétől éri a bántás. A közvetlen kollégák esetében a nők és a férfiak között különbség volt. Míg a nők 60%-a érzi ezt nagyon kellemetlennek, addig a férfiak csak 40%-a vallotta ezt (Khi-négyzet próba: 6,718 df: 1 szign.: ,010 p<0,05).

A szerző megvizsgálta, hogy bizonyos szituációk a válaszadókat mennyire viselnek meg. Ötfokozatú skálán kellett a megkérdezetteknek arra válaszolniuk, hogy egy adott helyzet milyen hatással van rájuk. Az egyes az egyáltalán nincs hatást nem jelentette, míg az ötös a nagy hatást jelentette. A második táblázat az egyes szituációkra adott válaszok átlagát és szórását mutatja meg nemenként:

2. táblázat Mely szituációk viselik meg? (átlag, szórás)

Szituációk	Nemek	Átlag	Szórás
Ha pletykálnak Önről.	férfi	2,66	1,174
	nő	3,56	1,110
Bántóan viccelődnek Önnel.	férfi	2,84	1,159
	nő	3,35	1,142
Kritizálják az öltözködését.	férfi	2,39	1,083
	nő	2,80	1,239
Oktalanul kritizálják a munkáját.	férfi	3,68	1,251
	nő	4,09	1,061
Ingerülten beszélnek Önnel.	férfi	3,42	1,239
	nő	3,93	1,009
Kiabálnak Önnel.	férfi	3,65	1,369
	nő	4,16	1,064
Rendszeresen ellenőrzik a munkáját.	férfi	2,76	1,269
	nő	3,02	1,143
Oktalanul túlóráztatják.	férfi	3,55	1,207
	nő	3,65	1,155
A családjáról illetlenül beszélnek.	férfi	3,97	1,260
	nő	4,27	1,193
Nem hívják ebédelni a kollégák.	férfi	2,61	1,191
	nő	2,78	1,303
Elszigetelik a munkaterületét a többiektől.	férfi	2,74	1,325
	nő	3,26	1,234
Rendszeresen nem fogadják el a javaslatait.	férfi	3,49	1,173
	nő	3,57	1,076
Kihagyják az előléptetésekből.	férfi	3,82	1,220
	nő	3,70	1,039
Kihagyják a fizetésemelésből.	férfi	4,04	1,199
	nő	4,10	1,002
Nem tartják jogosultnak a jutalmakra.	férfi	3,99	1,092
	nő	4,07	1,083
A tudásához méltatlan munkákat végeztetnek Önnel.	férfi	3,59	1,354
	nő	3,86	1,204

Forrás: A szerző saját táblázata

A táblázat adataiból jól látszik, hogy számos szituáció esetében más a nők és a férfiak érzelmi intenzitása. Szinte valamennyi helyzetben a nők lelki reakciója erőteljesebb volt, mint a férfiaké. Egyetlen kivétel volt, ez pedig az előléptetések esetében, itt a férfiak szenzitívebben reagálnak. A három leginkább nehezen elviselhető szituáció a férfiak számára: ha kihagyják őket a fizetésemelésből, avagy a jutalmakból, vagy ha a családjukról nem megfelelően beszélnek. Ezzel szemben ez utóbbi helyzet viseli meg a nőket leginkább, majd a kiabálás és csak utána következik az anyagi megkülönböztetés. Ebből is jól látható, hogy a nők inkább az érzelmi sérelmek oldaláról közelítik meg a kérdést, míg a férfiak a munkájuk és az anyagi megbecsülésükben esett csorbát érzik a legfájóbbnak.

A szerző ANOVA-val megvizsgálta, hogy mely helyzetekben tapasztalható az, hogy a férfiak és a nők szignifikánsan különböző hatásfokkal élik meg a mobbingot. Ezek a következők voltak: a pletykálás, a bántó viccelődések, az öltözködés kritizálása, az ingerült beszéd, a kiabálás, valamint a munka során történő elszigetelés a többiektől. A lelki inzultusra történő reakció különböző lehet. Különböző válaszreakciókat adott meg a szerző, amelyeket egy ötfokozatú skálán kellett értékelniük a válaszadóknak, attól függően, hogy mennyire jellemző rájuk az adott reakció: az egyes a kevésbé jellemzőt, míg az ötös a teljesen jellemzőt jelentette. A válaszokból kitűnt, hogy a lelki terrort elszenvedők nem válnak agresszívvá (átlag:1,83), vagy kevésbé viselkednek feszülten más kollegákkal (átlag: 2,13). Érdekes módon nem igazán jellemző, hogy új munkahelyet keresnek maguknak (átlag: 2,29), míg viszonylag jellemző volt, hogy otthon adják ki a dühüket (átlag: 3,01). Az agresszivitást illetően a nők és a férfiak szignifikánsan különböztek egymástól, az erősebbik nem jellemzőbben reagált így a mobbingra, mint a gyengébbik.

A lelki terrort kiváltó tünetek különbözőek lehetnek. A leggyakoribb jelek a válaszadók szerint a következők voltak: a vérnyomás emelkedése, az alvás problémák, a túlterheltség és a feszültség érzése. A vizsgálatok azt igazolták, hogy ezek a tünetek gyakrabban fordultak elő a nőknél, mint a férfiaknál.

Végezetül a mobbing kezelésének lehetőségére is rákérdezett a válaszadóktól a szerző. Több megoldási lehetőséget kellett elemezniük a kutatásban résztvevőknek, hogy mennyire jellemző szerintük, mint eljárási variáns. Az egyes az egyáltalán nem jellemzőt, míg az ötös a teljesen jellemzőt jelentette. A 3. táblázat mutatja, ezeknek a lehetőségeknek az értékelési eredményeit:

3. táblázat Megoldási lehetőség (átlag, szórás)

Megoldási lehetőség	Átlag	Szórás
Panaszt tenni a felettesnél.	2,79	1,269
Jogi útra terelni az esetet.	2,02	1,044
Megbeszélni a kollégával az okokat.	3,81	1,074
Elhagyni a munkahelyet.	2,66	1,339
Áthelyezést kérni egy másik osztályra.	2,75	1,269
Csoportos megbeszélést kezdeményezni.	2,95	1,278
Csendben túrni.	2,00	1,185
Hangot kell adni az elégedetlenségének.	3,31	1,149
Pszichológus, pszichiáter segítségét kérni.	2,31	1,287
Sajtóhoz, nyilvánosságához fordulni.	1,50	,856

Forrás: A szerző saját táblázata

A válaszokból megállapítható, hogy a megkérdezettek szerint, a hangadás és a munkatársi megbeszélés jó megoldásnak bizonyulhat, azaz nyíltan fel kell vállalni, hogy probléma van a szervezeten belül. Ez a nyilvánosság azonban már nem terjed ki a vállalat keretein túlra, tehát a sajtó megkeresése igen ritka megoldásnak bizonyul. Kérdés, hogy a retorziótól tartva gondolják-e a válaszadók, hogy a nagy nyilvánosság nem sikeres eljárás, vagy van esetleg más oka is.

Hasonlóan vélik optimálisnak a probléma a jogi útra terelését, itt is valószínűleg az eljárások hosszúsága, az ezzel járó kellemetlenségek, a bizonyítások nehézsége és a pozitív végkifejlet bizonytalansága tántoríthatja el a válaszadókat. Az osztály és a munkahely elhagyása igen nagy változást jelent, de nem biztosíték arra, hogy a mobbing jelenség továbbra is nem marad meg. A nők és a férfiak között a vizsgált eljárások tekintetében egy esetben volt igazolható ANOVA-val a szignifikáns különbség, ez pedig a kollégával történő megbeszélés, mely szerint a nők (átlag: 3,96) jobbnak ítélik meg ennek a megoldásnak a hatékonyságát a mobbing kezelésében, mint a férfiak (átlag: 3,55)

Következtetés

Jelen tanulmány egy, az idei évben végzett kutatás néhány eredményét mutatta be. A vizsgálat a mobbing, azaz a munkahelyi lelki terror magyarországi megjelenését, különös tekintettel a nők és a férfiak érintettségét vizsgálta. Az elemzések azt igazolták, hogy a nemek között különbségek azonosíthatóak: az érintettség és a megkérdezettekre gyakorolt hatást tekintve. Mint ahogyan a korábbi kutatások is alátámasztották (Matthiesen-Einarsen, 2007), az áldozatok személyisége nagyban befolyásolja a mobbing jelenségét és a kimenetelét. A mostani kutatás azt erősítette meg, hogy a nőket érzelmileg erőteljesebben megviseli a lelki terror, míg a férfiak elsődlegesen akkor bántódnak meg igazán, ha a mobbing a szakmai karrierjüket célozza meg.

A lelki terrorra történő reagálás között is azonosíthatóak voltak az eltérések. A férfiakból alapjaiban agresszívebb magatartást váltott ki a mobbing, mint a gyengébbik nemből. A fizikális tünetek megjelenése viszont jellemzőbbek voltak a nők esetében. A megoldási variánsok tekintetében viszonylag közel voltak az álláspontok a nemeket illetően, de összességében elmondható volt, hogy a kevésbé drasztikus megoldásokat pártolták a válaszadók: azaz viszonylag ritka jelenség volta a felmondás, vagy átirányítás más részlegre. Továbbá tartózkodtak attól, hogy a mobbing jelenségét nyilvánosságra hozzák akár a jogi eljárások során, akár a sajtó bevonásával.

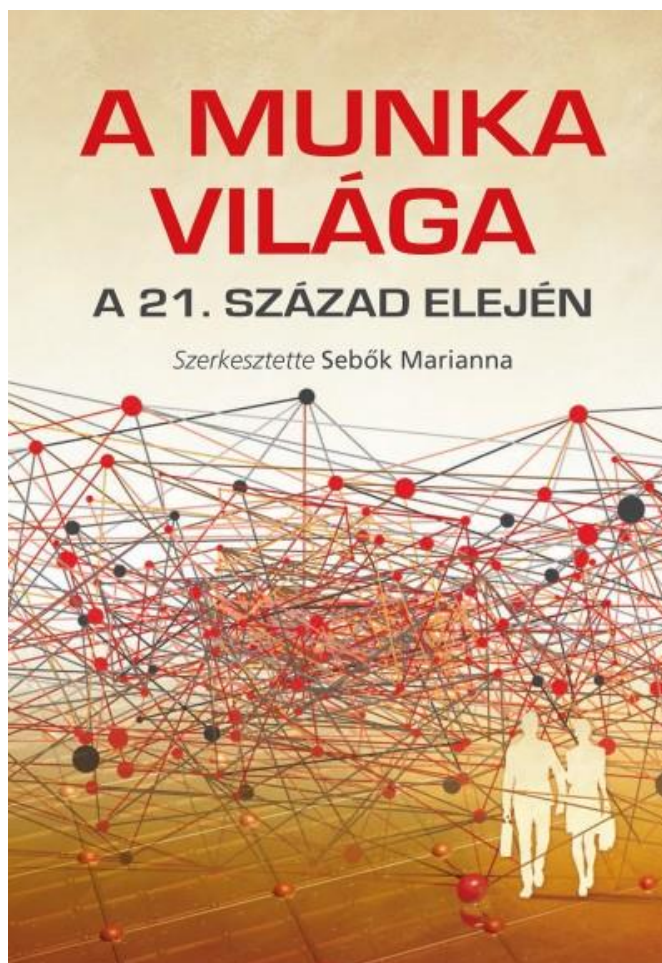
Végezetül tény, hogy a jelenség kezelésében a foglalkoztatókra aktív szerep hárul. Így például a munkáltatói márkaépítés (Chovan, 2015) stratégia megalkotása során nagy hangsúlyt kell fektetni arra, hogy a lelki terror megelőzhető legyen, de ha már a jelenség felütötte a fejét, akkor teret, idő és alkalmat kell biztosítani a szereplőknek arra, hogy a szituációkat megbeszéljék akár csoportosan, akár csak az érintettek bevonásával.

Szomorú statisztika, hogy a válaszadók nyilatkozata alapján a cégek 56%-a nem tett semmit a mobbing ellen. Ez azért is elgondolkodtató, mert olyanok nyilatkoztak, akik már ismerik a jelenséget és naponta elviselik a szervezetükben.

Felhasznált szakirodalom

- Ashfort, B. (1994): *Petty Tyranny in Organizations*. 47(7), pp. 755-778.
- Arisoy, A. (2011): *The Factors occur mobbing: The study on the nurses working at the health sector in Antalya Burdur Isparta*. Suleyman Demirel University, Department of Industrial Relations and Labor Economics, Master's Thesis.
- Chovan, B. (2015): *Why Employer Branding is Important*. In: Conference Proceedings (2015). EDAMBA 2015. International Scientific Conference for Doctoral Students and Post-Doctoral Scholars. The Era of Science Diplomacy: Implications for Economics. Business. Management and Related Disciplines. Bratislava. 21-23.10.2015. 342-350. ISBN 978-80-225-4200-5
- Csehné Papp, I. – Szabó, K. – L. Schwarczová, Hajós L. (2017): *Ocakavania a predstavy „Z” generácie univerzitnych studentov od thru práce*. *Acta Oeconomica Universitatis Selye* 6: (1) pp. 23-38.
- Ege, H. (2000): *Il terrore psicologico sul posto di lavoro e le sue conseguenze psicofisiche sull'individuo*, *Leadership Medica*, 3
- http://www.edscuola.it/archivio/antologia/mobbing/mob_hege.htm
- Juhász, T. (2018): *Munkahelyi lelki terror a szervezetekben*. Multikulturalitás IV.: Nemzetközi tudományos konferencia. Tanulmánykötet. Konferencia helye, ideje: Gödöllő, Magyarország, 2018.05.11 Gödöllő: Szent István Egyetemi Kiadó, 2018. pp. 66-72.
- Kaucsek, G. – Simon, P. (1993) *Pszichoterror (mobbing) a munkahelyen I-II*. *Munkaügyi Szemle*, XL(2-3), pp. 16-22.
- Leymann, H. (1990): *Mobbing and Psychological Terror at Workplaces*. *Journal of Violence and Victims*. 5, pp. 119-126.
- Lorenz, Konrad (1969): *On Agression*. pp. 273
- Matthiesen, S. B. – Einarsen, S. (2007): *Perpetrators and targets of bullying at work: role stress and individual differences*. *Journal Violence and Victims*, 22(6), pp. 735-753.
- Zapf, D. – Leymann, H. (1996): *Mobbing and Victimization at Work*. *Mobbing and Victimization at Work The European Journal of Work and Organization*.

KÓPHÁZI Andrea

Több mint tankönyv – A munka világa¹

A foglalkoztatáspolitikai minden országban kitüntetetten kezelt része az országok működésének. A globális folyamatok a kérdést földrésznyi síkon is érdekeltté tették – a mai migrációs jelenség eredetében a foglalkoztatáspolitikának nagy része van. Hatásmechanizmusa régtől vizsgált és elemzett, megoldásán mindenütt munkálkodnak több-kevesebb felelősséggel és tudatossággal.

A hazai foglalkoztatáspolitikai gazdag irodalommal, számos kutatással rendelkezik – legújabb évei pedig, köszönhetően a korábbi kormányzati innovációnak, sikerekkel jellemezhető. 2014-ben szakpolitikai elvek készültek a foglalkoztatáspolitikára. Példa erre „A 2014-2020 közötti időszak foglalkoztatáspolitikai célú fejlesztéseinek megalapozása. Szakpolitikai stratégia, 2014.”² Az elvek alapján a programok megvalósítása folyamatos – eddigi eredményei pedig kockázataival együtt közismertek. A foglalkoztatáspolitikai jelentőségének tudatosítása, eszközrendszerének ismerete mindenképp a képzés szintereiben történő szükségesség. Ezért is üdvözlendő egy új kiadvány megjelenése, melynek alkotásában három egyetem vett részt. A Sebők Marianna szerkesztésében megjelent „A munka világa a 21. század elején. Foglalkoztatáspolitikai és munkaerőpiaci kézikönyv”

¹ A munka világa a 21. század elején. Foglalkoztatáspolitikai és munkaerőpiaci kézikönyv. Szerkesztette: Sebők Marianna. SAXUM, Budapest. 2018. Alföldi Nyomda Zrt., Debrecen.

² https://ngmszakmaiteruletek.kormany.hu/download/a/4c/c0000/Fogl_Strat_14-20_elfogadott.pdf
(Letöltve: 2018. 05. 14.)

sikeresen ötvözi a tankönyv és a nagyobb áttekintést nyújtó, a tudásokat kézikönyvként is közvetítő dokumentáció feladatát.

A kötet aktuális és stratégiai értékű, olyan időszakban született, amelyben a hagyományos munka mellett a munka körülményei dinamikus változás útjára léptek, a világgazdaság átrendezősége és a migrációs kényszerfolyamatok együttes befolyása egyre nagyobb terhet jelent, a globális munkapiac ellen ható nemzeti munkapiacok helyzete az eddigiektől eltérő teendőket kíván, hogy csak néhányat említsünk. A hazai foglalkoztatáspolitikai újszerű megoldásokkal él - a kormányzati sikerpolitika a megoldási lehetőségek egyik metszetét adja. Az embert is érintő munkapiaci kutatásokban valamennyire is járatos olvasó tudja, hogy a kutatási technikák és a kutatási technikák mögött burkoltan meghúzódozó elméleti előfeltevések révén mindig leplezetten határozzák meg a lényegét, s az empiria keretein belül maradván az eredmények - bármennyire is igazolja őket a spontán szociológia – sosem tények, hanem adatok. Ezért volt szükséges e kötetben az empiria előtt olyan elméleti összefoglalásra, amely a munka világának változásait illusztrálja az adott terjedelmi korlátok között.

A foglalkoztatáspolitikai szükségszerűségét az ipari fejlődés 19. és 20. századi – helyenként minimális szinten is megjelenő – gyárrendszerű termelés és annak környezetre való befolyása emelte állandó társadalmi/gazdasági kérdéssé, melyekre az egyes világrészek, országok, régiók különbözőképpen igyekeztek válaszolni. A kötetben a tankönyvi igényt kielégítendő, e folyamatokra kellő ismereteket találunk. A szakmai nyelvezet jól érthető, a fejezetek egymásra épülése és kapcsolata az érthetőséget és belső kapcsolati rendszert jól tükrözi. A fejezetek célszerű rövideksége, célorientáltsága megkönnyíti a tanulhatóságot, a fejezetek rövid összefoglalásai megerősítik a tanultakat. A fogalomtár a kötet értelmezési egységét szolgálja, megjegyezve, hogy a fogalmak átértékelődnek, nem lehet örökérvényű következtetésekre jutni egy olyan dinamikus alakuló és ennek következtében változó területen, amilyen a munka, a munkapiac és a foglalkoztatáspolitikai.

A rendszerelvűen, didaktikusan felépített tartalom a kérdéskör egészét átfogja. Részei: I. rész. 1. fejezet (*Krisztián Béla*) A munka világának jelentősége az ember és a társadalom kapcsolatában, 2. fejezet (*Móré Mariann*) A foglalkoztatáspolitikai helye, szerepe a társadalomban. 3. fejezet (*Móré Mariann*) A foglalkoztatáspolitikai tartalma, 4. fejezet (*Szellő János*) A Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (ILO) helye és szerepe a munka világában. 5. fejezet (*Rusinné Dr. Fedor Anita*) Foglalkoztatáspolitikai stratégiák Európában, 6. fejezet (*Rusinné Dr. Fedor Anita*) A foglalkoztatáspolitikai finanszírozása az Európai Unióban. 7. fejezet (*Nemeskéri Zsolt*) Foglalkoztatáspolitikai Magyarországon.

II. rész. 1. fejezet (*Szellő János – Nemeskéri Zsolt*) A munkaerőpiac társadalmi, gazdasági meghatározottsága, 2. fejezet (*Szellő János*) A munkaerőpiac európai sajátosságai, 3. fejezet (*Sebők Marianna*) Munkaerő-migráció és az európai munkaerőpiac 4. fejezet (*Szellő János – Sebők Marianna*) A magyarországi munkaerőpiac jellemzői, rendszere, eszközei. Kiegészíti a kötetet a Fogalomtár, válogatott irodalomjegyzék segíti a tovább tájékozódást.

A kötethez *Dobák Miklós* és *Munkácsy Ferenc* írtak bevezető gondolatokat. A hazai foglalkoztatáspolitikai célja a megfelelő emberi erőforrás technikák és egyéb eszközök megválasztásával a népesség integrációja, a társadalmi kohézió lehető legmagasabb fokának elérése, a termelékenység fenntartása, a versenyképesség növelése érdekében. Ebben és erre, bár az Európai

Unió számos ajánlást fogalmazott meg, meghatározva például a fejlesztési irányokat és a hosszú távú stratégiai célokat, azonban érvényesülnie szükséges a nemzeti sajátosságoknak. Az uniós törekvésekben számos irány található, pl. az Industrial All Europe egyik folyamatosan hangoztatott törekvése az európai közösségi foglalkoztatáspolitikára. A változó körülményeknek megfelelő konkrét intézkedések és eszközök kidolgozása az ország felelőssége. Ehhez átfogó tudásra van szükség, amelyhez e kötet új megközelítésben ad támogatást.