

Beköszöntő

Az **Opus et Educatio** 12. évfolyamának 4. száma, immár történetünk 47. száma, alapvetően egy dolgoz és sikeres évet zár. Periodikánk már egy éve a BME Journals (<https://journals.bme.hu>) az *Országos Műszaki Információs Központ és Könyvtár* (BME OMIKK) korszerű informatikai és könyvtár-szolgáltatási támogatásával jelenik meg. Ezúton is szeretnék köszönetet mondani *Marton József Ernő* főigazgató úrnak és kollégáinak az elmúlt időszakban nyújtott értékes szakmai támogatásáért. Lapunk a BME Journals lapcsalád tagjaként a folyamatosan korszerűsített *Open Journal Systems* (OJS) felületen jelenik meg. Szerzőink, közleményeik bírálói és szerkesztőink számára korszerű szolgáltatási keretek állnak rendelkezésre, melyben az **Opus et Educatio** nemzetközi színvonalú informatikai támogatással jelenik meg évente négyszer, egyre bővülő szakmai szolgáltatásokkal (DOI azonosítók, ORCID/Google regisztrációs/bejelentkezési lehetőség), a cikkekre érkezett Crossref/Scopus/Google Scholar idézések megjelenítését, valamint a legnagyobb referáló rendszerekhez történő kapcsolódást lehetővé téve.

Ahogy lépésről lépésre érezhetjük, hogy haladunk középtávú célunk, a *Web of Science* (WoS) kritériumoknak való megfelelés és a nemzetközi publikációs gyakorlathoz felzárkózás útján, a gyorsaság és minőség iránti elkötelezettséget szigorú szakmai értékeléshez kell kapcsolni. Remélem a lapot olvasó szakmai kör, s mindenekelőtt szerzőink érzékelik, hogy a publikált közleményeink megjelenési gyorsasága megnövekedett, lapunk megbízható ütemben negyedévente jelenik meg. Ennek egyik fő oka, hogy a növekvő szerzői publikálási kezdemények mellett szakmai támogatónk érezhetően stratégiai partner abban, hogy korszerű publikációs környezetet alakítsunk ki, szerzőink és olvasóink számára egyaránt. Ennek érdekében ez évben a folyamatos innovációs programunk részeként megújult a szerkesztőbizottságunk, mely az eddigieknél jelentősebb nemzetközi referenciát képvisel, s folyamatosan részt vesz a lap tematikai formálásában és a nemzetközi szerzői részvétel növelésében. E folyamat eredményeként az idén két angol és két magyar nyelvű lapszámot jelentetünk meg.

Szeretném kiemelni, hogy az olvasók, eddigi és leendő szerzőink tájékoztatása érdekében ez év októberétől havi gyakorisággal *Opus Hírlevelet* is publikálunk, melyeket közvetlenül az **Opus et Educatio** eddigi szerzői és bírálói közvetlenül megkapnak, illetve a lap honlapján bárki számára olvasható. A hírekkel igyekszünk a negyedéves megjelenés ütemét sajátosan „gyorsítani” és ezzel a lap formálódásának belső történéseit is láthatóbbá tenni. Feltételezhetően több oka is van annak, hogy az utóbbi hónapokban érezhetően nőtt a szerkesztőségünkbe beérkezett közlemények száma, illetve az érdeklődés és támogatás kérése az első publikációk előkészítéséhez. Mindez összefügg azzal a kétségtelenül komoly kihívást is jelentő vállalásunkkal, hogy segítsük a fiatal kutatók publikációs tevékenységét azzal, hogy az online *Open Access* környezet sajátosságait megismerve első munkáik publikálásával olyan gyakorlatra tegyenek szert, mellyel egyre jelentősebb publikációk elkészítésére vállalkoznak. E küldetés jegyében kezdeményeztünk egy bemutatkozó-tájékoztató „Road Show”-t, melynek keretei között a hazai doktori iskolák hallgatóit és oktatóit tájékoztatjuk az **Opus et Educatio** fejlődési folyamatáról, törekvéseiről és céljairól, ezzel betekintést nyújtva az *Open Science* szemlélet jegyében formálódó periodikánk életébe. E kezdeményezés is feltételezhetően hatással van egy fontos mutatónk javulására, nevezetesen angol nyelven megjelenő lapszámainkban éppen a doktoranduszok jóvoltából növekszik a szerzők által lapunk nemzetközi jellege.

Annyi minden történt az elmúlt hónapokban, hogy e bevezető gondolatsorban a szokásosnál rövidebben utalok a konkrét szám tartalmára. Ennek oka részben az, hogy a lap szerkezetén nem változtattunk, a szokásos módon két fő rovatunkban jelennek meg az írások: a *Tanulmányok* érettebb, komolyabb referenciákkal rendelkező közleményeket, az *Eszmélés* rovatunk, melynek neve az angol nyelvű számainkban szemléletes módon *Start-up* a még első lépéseiket tevő, a publikálás útjára lépő szerzők írásait foglal keretbe. A másik ok, hogy örvendetesen nőtt a megjelenő közlemények száma, így talán érthetőbb, ha ezek olvasására buzdít a szerkesztő, s nem törekszik mikro-tartalmak sorozatává sűríteni

a szemlézés folyamatát. Egy a tematikai fókusz szempontjából üzenetértékű írást ugyanakkor mégis kiemelek. Nyíri Kristóf akadémikus írása „Megújuló felsőoktatás, megújuló tudomány?” valójában egy új dilemmát vet fel, s tényleges inspiráció a vitára. Az **Opus et Educatio** szerkesztőségi munkája során, a progresszív online folyóiratokhoz hasonlóan, a kutatás és publikációs gyakorlat ellentmondásainak érzékelhetőek a mesterséges intelligencia hatásai. Az, hogy az *OnlineFirst* keretében jelenik meg ez az impulzív rövid írás, egyértelmű érzékelteti azokat az előnyöket, melyeket képes egy online folyóirat nyújtani kutatók és olvasók számára, amikor e témában vitára szólítja az olvasókat, sőt a következő lapszámokban szeretne is visszatérni az álláspontok bemutatására, választ keresve arra, hogy miként élhetünk konstruktív módon a mesterséges intelligencia által nyújtott szolgáltatásokkal az online Open Access-elve alapján működő és fejlődő szakmai-tudományos publikációs tevékenység keretei között.

Kedves Olvasó!

December közepén járunk, e *Beköszöntő* a változások és a színes tartalom miatt a érthetően a szokásostól kissé eltér. Mint már tavaly is e keretekben utaltam rá az **Opus et Educatio** dinamikusabb lett, örömdetesen nőtt a szerzők érdeklődése, s ezzel szinkronban periodikánk lehetőségei is nőttek. Ezzel a lehetőséggel élve kívánok olvasóinknak és szerzőinknek, Szerkesztőségünk nevében boldog Karácsonyt és sikerekben gazdag új esztendőt!

Budapest, 2025. december

Benedek András

főszerkesztő

NYÍRI Kristóf

Megújuló felsőoktatás, megújuló tudomány?

A kérdés költői, az olvasó derűlátását szándékozik felkelteni. A valóság: megújulásról jelenleg nem beszélhetünk, a helyzet katasztrofális. A felsőoktatásban az Ortega-i értelemben vett középszerűség uralkodik: a hallgatók nem veszik a fáradságot arra, hogy tanuljanak, művelődjenek, szakirodalmat olvassanak. Őket kizárólag a kreditek érdeklik. A tanárok alkalmazkodnak a hallgatók igénytelenségéhez. Nem képezik magukat, nem készülnek fel óráikra, nem kérnek számon teljesítményt, s népszerűséget hajszolva a legjobb érdemjegyeket osztogatják. A társadalom- és bölcsészettudományok padlón vannak – világszerte; de idehaza különösképpen. Tényleges kutatás nem történik, a publikációk impakt-faktor vadászatok a saját szűk klánokon belül. Mit tehetünk a megújulás érdekében?

A felsőoktatáshoz és tudományhoz hadd tegyem itt hozzá a *filozófiát*. A filozófia Platón és Arisztotelész óta, a legutóbbi mondjuk száz évig, a tudományokat integráló bölcsesség volt. Immár nem az. A filozófia (amiképp a mára a tudomány is) darabokra szakadt. A döntő filozófiai szakadék az ún. „analitikus” és „kontinentális” között tátong, a megkülönböztetés értelmetlen, és a színvonalas filozófiatörténet szemszögéből tekintve minden alapot nélkülöz; az „analitikus” oldalon belül sok-sok tucatnyi külön klikk létezik, tagjaik abból élnek, hogy egymást idézik. Ha megújulást akarunk, a filozófia megújításával kell kezdenünk.

Ortega – José Ortega y Gasset – nevét említettem, akinek híres *La rebelión de las masas* c. munkája 1930-ban jelent meg.¹ A tudomány darabokra szakadása már Ortega idejében is nyugtalanító volt, ő így írt erről: A tudomány haladása szakosodást követel, és így „a tudós nemzedékről nemzedékre egyre szűkebb szellemi térbe kényszerült visszavonulni. ... a tudósok minden nemzedéke egyre lazább kapcsolatba került a tudomány többi részével, a világegyetem átfogó értelmezésével, pedig kizárólag ez méltó az európai tudomány, kultúra és civilizáció nevére. ... olyan tudóstípus tűnik fel, amilyenre még nem volt példa a történelemben. Ez az ember csak egy adott tudományt ismer mindabból, amit egy értelmes személynek tudnia kell, és még abból a tudományból is csak azt a kis területet ismeri jól, amellyel kutatóként foglalkozik. Sőt odáig megy, hogy erénynek tekinti, hogy semmiről sem tud semmit, ami kívül esik az általa művelt, szűk szakterületen, és *dilettantizmusnak* nevezi az átfogó tudás iránti igényt. ... a kísérleti tudomány fejlődése jórészt bámulatosan középszerű, és még középszerűnek sem mondható emberek munkájának köszönhető. Vagyis a mai civilizáció gyökere és jelképe, a modern tudomány befogadja a szellemiekben középszerű embert, s lehetővé teszi számára, hogy ott sikerrel dolgozzék.”

A tudomány számára ma, hangsúlyozza Ortega, „elengedhetetlen az integrálásra való törekvés”. Az integráló erő pedig csakis a *filozófia* lehet. A filozófiának „nincs szüksége a tömeg támogatására”, és így az átlagtudós támogatására sem. Ortega említi Einsteint, aki „csak úgy juthatott el ragyogó szintéziséhez, hogy előtte elmélyedt Kant és Mach eszméiben”.

Visszajutottunk a filozófia megújításának feladatához. A feladat ma teljességgel megoldhatatlan. Világszerte a filozófia-tanszékek megszüntetését látjuk. Az ok kettős. Egyfelől korunk politikai elitje – mind világszerte mind idehaza – iszonyodik a gondolkodó emberektől, és aligha kétséges, hogy elmélyült gondolkodásra leginkább a filozófia tanít. Másfelől – és itt nem annyira mókás, mint sokkal inkább tragikus ellentmondásnak vagyunk tanúi – amit ma a filozófia tanszékeken (tisztelet a kivételnek) a hallgatók tanulhatnak, az nem elmélyült gondolkodás, hanem ideológiai divatok fogalmi álruhába öltöztetése,

¹A könyvet 1938-ban kiadták magyarul, de az a fordítás igen gyengére sikeredett. Ehhez képest 2019-ben megjelent Scholz László kiváló fordítása: *A tömegek lázadása* (Budapest: Helikon Kiadó). Most ebből a fordításból idézek, meglehetősen hosszasan, amiért az olvasó elnézését kérem. (Oldalvágás jobbra: Ortega magyarországi fogadtatása kapcsán megkerülhetetlen Németh László nevének említése, ő 1930-tól kezdve Ortega-ra több írásában is utal. Jómagam úgy látom, hogy Németh László alaposan félreértelmezte Ortega-t, vonatkozó írásai pedig igencsak zavarosak.)

pártosodás, érvek semmibevétele. A politikai elit immár olyan sárkánytól retteg, amelynek egyetlen feje sincs, s ha farka talán van is, azt a politikai korrektség tiltja nevén nevezni.

Cikkem elején a felsőoktatás közepszerűségét említettem. Megfogalmazásom időszerűtlen volt. Az időszerű megfogalmazás: A felsőoktatás *összeomlása* a mesterséges intelligencia csodája folytán. Egyfelől valóban csodáról beszélhetünk, amely mondjuk az orvostudomány vagy a mérnöki tudományok terén elképesztő új teljesítményeket tesz lehetővé (s csak remélni lehet, hogy végül nem önállósítja magát), másfelől a mai tömegegyetemi működést egyértelműen ellehetetleníti. Lejárt a kora az online beadott dolgozatoknak, hiszen azokat már nem a diák, hanem ChatGPT írja. Tudjuk, hogy vannak ellenőrzési módszerek a csalás kiszűrésére, és amennyiben a tanár széleskörűen művelt, már technikai segítség nélkül is észrevehet árulkodó jeleket. Ám a tanár általában nem széleskörűen művelt. Az átlagpedagógus pedig a dolgozat értékelésekor nem annak gondolati milyenségére figyel, hanem csalásellenőrző szoftverekre támaszkodik, már ha képes rá. Mi a kiút? A kiút, döbbenetes módon, visszafelé vezet, Arisztotelész peripatetikus iskolájáig, ahol a tanulás személyes beszélgetések formájában zajlott. Azaz a tömegegyetemeknek vége. Újra a face-to-face – akár személyes akár online – szemináriumok idejét éljük majd, és az ellenőrzött fizikai térben írandó zárthelyik és szóbeli vizsgáztatások idejét. Megújulás: tömegegyetemek helyett visszatérünk a magas tudományos és erkölcsi színvonalú kutatóegyetemekhez. Felértékelődnek a tégláépületek, felértékelődik a hely, ahol az épületek állnak, és felértékelődik a hely, ahol a tanárok és a diákok élnek és találkoznak.

De mi lesz az AI világában a tudományos publikálás sorsa? Ha ma egy közepszerű – vagy még annál is gyöngébb – kutató tanulmányt kíván közzétenni, azt megíratja ChatGPT-vel. A kéziratot megküldi valamely jeles folyóiratnak, ahol a szerkesztő (tisztelet a kivételnek) AI segítségével kiválasztja a megfelelőnek gondolt lektorokat. Azokat felkéri, s aki a felkérést elfogadja, AI segítségével megírja a lektori jelentést, amely gyakorlatilag mindig pozitív, mivel a ChatGPT barátságos visszajelzésekre van programozva. A tanulmány megjelenik, s a csalás vagy kiderül, vagy nem; nem is olyan ritkán bizony kiderül, a már kinyomtatott tanulmányt a folyóirat visszavonja, a szerkesztő nem szégyenkezik, a szerző sem szégyenkezik, hiszen istenem, ilyen a világ. Mi a kiút? Ismét csak: visszaút korábbi korokhoz, amikor a viszonylag csekély számú kiváló kutató személyesen (vagy, többnyire, levelezés útján – a leveleket akkoriban még kézzel írták) ismerte egymást. Ismerték egymás munkásságát, bizalommal voltak egymás iránt, hitelesítették egymást. A szellem arisztokratái voltak – ne riadjunk vissza az „arisztokrácia” szótól, amely a görög antikvitásban „a legjobbak uralmát” – ἀριστοκρατία – jelentette. Megújuló felsőoktatás, megújuló tudomány? A jövőbeni megújulás ára a múltunkkal történő tudatos együttműködés.

SZÚTS Zoltán & DOMINEK Dalma Lilla

Tudományos kutatás az MI korában - Az MI megjelenése a kutatásban: egy paradigma váltás küszöbén?

Bevezetés

A mesterséges intelligencia (MI) megjelenése mélyreható paradigmaváltást jelent a tudományos kutatásban, túllépve a hagyományos eszközökön. Az MI olyan rendszereket foglal magában, amelyek képesek adatokból tanulni és autonóm döntéseket hozni, ami alapvetően megváltoztatja a tudományos vizsgálódás tájképét (6 Human Skills for AI-Driven Workplaces, 2025). Az MI, különösen a generatív MI gyors terjedése jelzi, hogy ez nem csupán egy új eszköz, hanem egy alapvető technológia (Indhuja, 2025). A kutatás szempontjából releváns területek közé tartozik a gépi tanulás, a mélytanulás és a generatív MI, amely új tartalmakat hoz létre (Stanford University, 2025).

Katalitikus jellege azt sugallja, hogy az MI új formájú kreativitást tesz lehetővé, vagy éppen kiváltja azt (Mind the AI Divide: Shaping a Global Perspective on the Future of Work, 2025). Ez az átalakulás megköveteli a kutatási módszertanok és az emberi erőforrás-fejlesztés stratégiai újragondolását az innováció felgyorsítása érdekében.

Az MI mint kutatási asszisztens: fókuszban a gyakorlati alkalmazások és a kutatói munka támogatása

Vizsgáljuk most meg az MI lehetséges szerepeit a kutatásban. Az MI kutatási asszisztensek a folyamat szinte minden szakaszában jelentősen támogatják és fejlesztik a kutatókat, afféle ember-gép szimbiózis tanúi lehetünk. Gyakorlati alkalmazásaik sokrétűek és hatásosak: gyorsan át tudnak szűrni hatalmas akadémiai adatbázisokat releváns irodalomért (lásd a WOS és Scopus adatbázisok szolgáltatásként használható MI rendszereit), tömör, könnyen érthető, „vezetői” összefoglalókat tudnak generálni komplex dokumentumokról, több tanulmányból származó eredményeket tudnak szintetizálni, sőt még a hipotézisgenerálásban és validálásban is segítséget nyújtanak. Az irodalomkutatáson túl az MI asszisztensek kiválóan alkalmasak az adat vizualizációra is. Emellett csökkentik a kognitív túlterhelést azáltal, hogy rendszerezik a szétszórt jegyzeteket és felvételeket, biztosítják a kutatás konzisztenciáját az egységes folyamatok alkalmazásával, és gyorsabban felszínre hozzák a felismeréseket a minőségi adatokban rejlő mintázatok és trendek azonosításával.

Miközben azonban az MI a tájékozódást segíti, egyben az átláthatatlanságot is növeli. A folyamatosan fejlődő és változó kezelő felületek és funkciók ugyanis egyben azt is jelentik, hogy újabb és újabb használati módokat kell megismerni. És mivel a kutató nem olvasta az eredeti szövegeket – hiszen ezt a feladatot az MI-re bízta – dönteni sem tud az összefoglalók hitelességéről.

Jelen tanulmány szerzői a Google NotebookLM (<https://notebooklm.google.com/>) kutatási asszisztentét tesztelték 2025 június és augusztusa között, és azt tapasztalták, hogy a rendszer folyamatosan újabb funkciókat kapott. A kutatói AI mottója: Bármit megérthet. (lásd 1. ábra)

1. ábra — NotebookLM. Bármit megérthet


[Áttekintés](#)
[Csomagok](#)

[Alkalmazás letöltése](#)

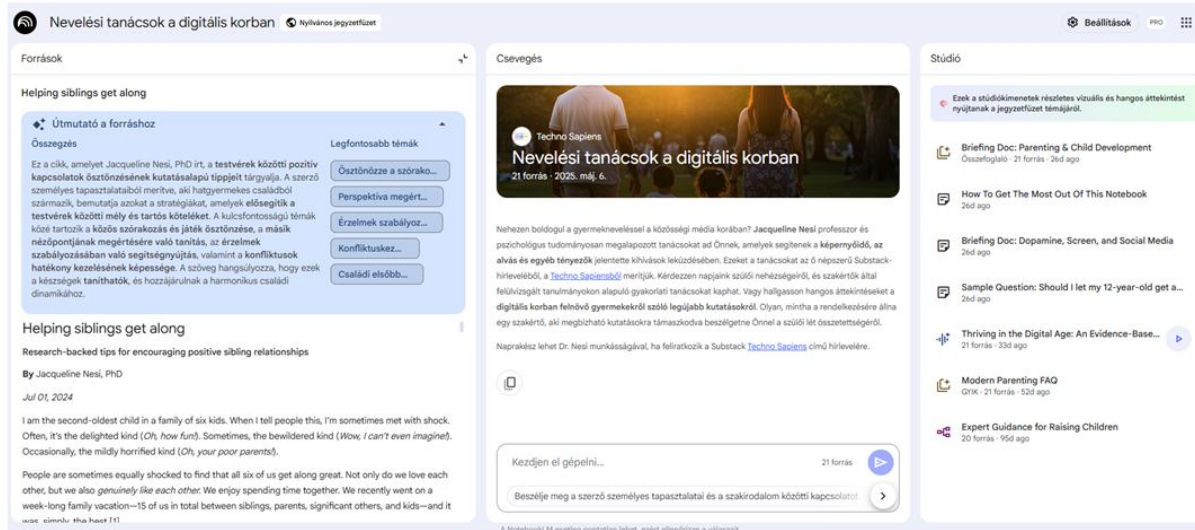
Bármit megérthet

Partner a kutatásban és a gondolkodásban, az Ön által megbízhatónak tartott információkra épít, és a legújabb Gemini-modellekkel készült.

Forrás: <https://notebooklm.google.com/>

Mindezt remek lehetőséget biztosított a kísérletezésre, az elmélyülésre azonban nem. Az augusztusban elérhető új funkciók között kiemelhető a mások által megosztott jegyzetfüzetek, amelyek hatalmas mennyiségű, vegyes színvonalú adatok között segítenek eligazodni. A más kutatók által promptolt tudásbázis gyakran kezdetleges és nem következetes. Egyszerre tartalmaz ismeretterjesztő és többszörös lektoráláson átesett forrásokat, ahogy ez például egy egyetemi hallgató szakdolgozatában is gyakori. A különbség azonban az, hogy míg egy szakdolgozatban ez elfogadott, és akadémiai sztenderdeknek megfelelni vágyó kutatásnál már nem (lásd 2. ábra).

2. ábra — Nevelési tanácsok a digitális korban



Forrás: <https://notebooklm.google.com/notebook/505ee4b1-ad05-4673-a06b-1ec106c2b940>

Az MI kutatási asszisztensként való alkalmazása a kutatók számára egyfajta erőnövelő – képesség kiterjesztő – hatást jelenthet. Azáltal, hogy automatizálja a rutin és gyakran unalmas feladatokat, csökkenti a kognitív terhelést és felgyorsítja az információgyűjtést, az MI lehetővé teszi az egyes kutatók számára, hogy jelentősen többet érjenek el rövidebb idő alatt. Ez nem csupán támogatás; megfelelő használat esetén az emberi potenciál felerősítéséről, kiterjesztéséről van szó. Ezért merülhet fel az ötlet, hogy a kutatóintézeteknek be kell fektetniük az ilyen MI kutatási asszisztensekhez való hozzáférés és a velük való képzés biztosításába. Fel kell tudni ismerni, hogy ezek az eszközök mikor növelhetik az egyéni kutatói termelékenységet, és ambiciózusabb és komplexebb kutatási projekteket tehetnek lehetővé, és mikor járulnak hozzá valódi újdonságot nem képviselő pseudo kutatásokhoz. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy a kutatóknak jártasságot kell szerezniük ezen eszközök stratégiai kihasználásában vagy éppen kizárásában.

Az MI képes olyan kognitív funkciókat végrehajtani, amelyeket korábban az emberi elmével társítunk, mint például az észlelés, az érvelés, a tanulás, a környezettel való interakció, a problémamegoldás, a döntéshozatal, sőt még a kreativitás is. (Gerlich, 2025). Ez közvetlen párhuzamot mutat a tudományos kutatásban részt vevő alapvető kognitív folyamatokkal. A problémát azonban azt jelenti, hogy az MI számára létezik egy üvegplafon, csak olyan jó képes lenni, mint a legjobb szövegek, amelyeken tanult. Ezzel szemben egy kutató egyéni tehetsége mindig képes felülmúlni az őt megelőzőkét.

Helyettesítés, kiterjesztés és emberi dimenzió

A Deloitte keretrendszere értékes szempontot biztosít az ember és az MI közötti, munkahelyi, és így a kutatási területen is megfigyelhető, fejlődő kapcsolat megértéséhez. (Cantrell & Flynn & Williams 2025).

A keretrendszer az evolúciót az kezdeti *feladathelyettesítésből* (automatizálás), ahol az MI átveszi az emberi feladatokat, a *bővítésbe* (az emberi képességek segítése és kiterjesztése), majd végül egy integráltabb *együttműködésbe* helyezi, ahol az emberek és az MI egymás mellett, csapattársként működnek. A végső vízió a konvergencia, ahol az emberi munka és a technológia közötti különbségek és határok egyre inkább elmosódnak, az MI mélyen beleszövődik a munkaerő szövetébe.

Ez a fejlődő kapcsolat azonban nem mentes a kihívásoktól. A Deloitte kutatásai számos csendes, nem szándékolt hatást emelnek ki a dolgozókra, amelyek a kutatók számára is relevánsak. Ezek közé tartozik az emberi és gépi munka közötti elmosódott különbségekkel kapcsolatos aggodalmak (a dolgozók és vezetők 54%-a említette), az emberi interakció és együttműködés hiánya (33%), a személyes kapcsolat elvesztése (28%), és ami különösen fontos a pályakezdő kutatók számára, a munkahelyi tanulási lehetőségek csökkenése (28%) az MI által automatizált belépő szintű feladatok miatt. (hivatkozás) Az MI elterjedése hatalmas mennyiségű dolgozói adatot is generál, ami jelentős problémákat vet fel az adatvédelemmel, a felelősséggel (Birher, 2018) és az etikával kapcsolatban.

Ezek a nem szándékolt hatások rávilágítanak az MI kutatói munkaerőre gyakorolt szociálpszichológiai hatására. A csökkent emberi interakció, a személyes kapcsolatok elvesztése és a tanulási lehetőségek korlátozása nem csupán működési kihívások, hanem alapvető szociálpszichológiai következmények (Birher, 2025), amelyek közvetlenül befolyásolják a kutatók jólétét, a csapatinamikát és a karrierfejlődést.

Rutinszerű feladatok elvégzése

Az MI legközvetlenebb és legszélesebb körben elismert hatása a kutatásban az ismétlődő, időigényes és rutinszerű feladatok automatizálására való képessége, ezáltal felszabadítva az emberi kutatókat, hogy komplexebb és kreatívabb feladatokra összpontosítsanak. Vegyük most őket sorra.

Irodalomkutatás és információfeldolgozás: Az MI rendszerek képesek hatalmas adatbázisokat gyorsan átfésülni, releváns cikkeket azonosítani, kulcsfontosságú adatpontokat kinyerni és tömör összefoglalókat generálni az eredményekről. Az olyan eszközök, mint az Afforai, az Elicit és az Iris.ai, példázzák ezt, jelentősen csökkentve a hagyományosan átfogó irodalomkutatáshoz szükséges manuális erőfeszítést és időt.

Adatgyűjtés és feldolgozás: Az MI kiválóan alkalmas nagy és gyakran rendezetlen adatkészletek rendszerezésére, tisztítására, azonosítására és strukturálására. Ez magában foglalja az audiofelvételek automatikus szöveggé alakítását, a beszélő azonosítását, a valós idejű jegyzetelést interjúk során, a minőségi visszajelzések intelligens címkézését témák szerint, valamint a hangulatelemzést. Ezek a képességek csökkentik az emberi hibákat és biztosítják az adatok konzisztenciáját.

Fordítás: Az MI gyors és egyre pontosabb fordítási szolgáltatásokat nyújt tudományos szövegekhez, leküzdv a nyelvi akadályokat.

Képek és diagramok generálása: Az MI képes illusztrációkat, vizualizációkat és komplex diagramokat generálni kutatási adatok alapján. Az olyan területeken, mint a képi diagnosztika, a mélytanulás, különösen a konvolúciós neurális hálózatok (CNN), forradalmasították a képfeldolgozást, lehetővé téve a fejlett képszegmentálást, a számítógépes diagnózist és a prediktív analitikát.

Standardizált értékelés és visszajelzés: A kutatásban az MI-vezérelt nagyszabású kísérleti eredmények előzetes értékelésére, az adatbevitel automatikus minőségellenőrzésére vagy az alapvető, standardizált visszajelzési jelentések generálására fordítódik a kezdeti felülvizsgálathoz.

Adminisztrációs feladatok: A kutatások nagyon gyakran jelentős adminisztratív teherrel járnak, ami gyakran a kutatók rémálma. Az MI jelentősen csökkentheti a kutatók adminisztratív terheit azáltal, hogy automatizálja az olyan feladatokat, mint az adatbevitel, az ütemezés és a szisztematikus jegyzetelés, de akár a beszámolók készítését is a gépre lehet bízni.

Az MI helyettesítő hatása természetesen nem egyenletes az összes feladat esetében. Az irodalmi adatokból származó bizonyítékok, különösen a nyelvi fordítási iparágból származó empirikus megfigyelések azt mutatják, hogy az MI erősebb negatív hatást gyakorolt az analitikai fordítási feladatokra, amelyek a szó szerinti értelmezésre és pontosságra összpontosítanak, de korlátozott hatást gyakorolt az interaktív feladatokra, amelyek kulturális megértést, érzelmi elemeket és kreativitást igényelnek (Vaughan & Szűts-Novák, 2024). Ez a megkülönböztetés kritikus fontosságú, és túlmutat az MI mindent automatizál leegyszerűsített nézetén. Ezért a kutatóintézeteknek és az egyéni kutatóknak stratégiaileg azonosítaniuk és prioritásként kell kezelniük az analitikai, adatintenzív és ismétlődő feladatok automatizálását. Ezzel szemben fel kell ismerniük, hogy az emberi szakértelem továbbra is nélkülözhetetlen az árnyalt értelmezést, kulturális érzékenységet, érzelmi intelligenciát és kreatív alkalmazkodást igénylő feladatokhoz, elősegítve a szimbiotikus munkamegosztást, amely az emberi és a mesterséges intelligencia egyedi erősségeit egyaránt kihasználja.

Kiterjesztő vagy kiegészítő képességek

A pusztán helyettesítésen túl az MI erőteljes kiterjesztő erőként szolgál, jelentősen erősítve az emberi kutató kognitív és operatív képességeit, lehetővé téve a mélyebb felismeréseket és felgyorsítva a felfedezés ütemét (Huang & Zhang, 2025).

Hipotézis alkotás: A generatív MI jelentős katalizátorként működik a feltáró és kombinatorikus innovációban, jelentősen növelve az egyéni teljesítményt a kreatív feladatokban. Ezt úgy éri el, hogy a meglévő ötleteket és koncepciókat az emberi kapacitást messze meghaladó mértékben és sebességgel azonosítja és rekombinálja. Egyes MI rendszereket kifejezetten autonóm hipotézisgenerálásra, kísérleti tervezésre és adatelemzésre tervezték, ezáltal kiterjesztve az emberi szakértelmet, nem pedig helyettesítve azt.

Kutatási kérdések pontosítása: Az MI felbecsülhetetlen segítséget nyújthat a kutatási kérdések finomításában és új hipotézisek generálásában, segítve a kutatókat új perspektívák feltárásában és a problémák hatékonyabb konceptualizálásában. Ez a képesség az MI azon képességéből fakad, hogy hatalmas mennyiségű információt dolgoz fel és finom összefüggéseket azonosít, gazdagítva az emberi kutató kognitív keretét és elősegítve a dinamikus tanulást párbeszéd és feltárás révén.

Összetett döntéshozatal és kritikai gondolkodás: Az MI jelenleg nélkülözi az árnyalt emberi ítélőképességet, empátiát és érzelmi intelligenciát, amelyek elengedhetetlenek a komplex etikai dilemmák kezeléséhez, a kutatási eredmények mélyreható kontextuális értelmezéséhez és a szélesebb társadalmi hatások gondos mérlegeléséhez (Artificial Intelligence (AI) in Research: Ethics, Concerns, & Limitations, 2025). A kritikai gondolkodás alapvető fontosságú a kutatók számára az MI által generált adatok értelmezéséhez, a lehetséges torzítások azonosításához és az MI felismeréseinek saját szakértelmükkel és kontextuális tudásukkal való ötvözéséhez a megalapozott, felelős döntések meghozatalához (Pelliccioli & Ranganathan & Vrontis, 2025).

Érzelmi intelligencia: Az emberi interakciók, mint például a kutatók közötti együttműködés, a mentálás és a humán alanyokkal való interakció, alapvető emberi képességeket igényelnek. Az MI, bár képes adatokat elemezni és feladatokat automatizálni, nem tudja reprodukálni az érzelmi intelligenciát, a bizalomépítést vagy az interperszonális kihívások kezelését. Ezért a kutatói hálózatok, a személyes kommunikáció és a kollaboratív szellemiség továbbra is pótolhatatlan értékeket képviselnek a tudományos fejlődésben.

Prompt-engineering és MI etika: Az MI rendszerek hatékony és etikus használatához új emberi képességekre van szükség, mint például a "prompt-engineering" (az MI-nek adott utasítások megfogalmazásának művészete) és az MI etika alapos megértése. Ez magában foglalja az MI határainak megértését, a torzítások azonosítását és az etikai döntéshozatali keretrendszerek alkalmazását az MI-vel való együttműködés során.

A "botshit" felismerése: Az MI képes téves információkat terjeszteni, úgynevezett hallucinációkat generálni, amelyek hamis, de magabiztosan előadott tényeket vagy hivatkozásokat tartalmazhatnak.

A kutató feladata a generált tartalom kritikus ellenőrzése, forráskeresztezése és validálása. Minden MI-generált tartalmat ideiglenes tudásnak kell tekinteni, amíg azt szigorúan le nem ellenőrizték és kijavították. (Boyne, 2025).

Az automatizálási önelégültség elkerülése: Az MI-re való túlzott támaszkodás automatizálási torzításhoz és önelégültséghez vezethet, ahol az emberi operátorok figyelmen kívül hagyják vagy lekicsinylik a rendszer figyelmeztetéseit, vagy elmulasztják a rendszer teljesítményének aktív ellenőrzését, feltételezve, hogy a rendszer helyesen kezeli a feladat minden aspektusát. Ez a kritikai gondolkodási képesség romlásához és a készségek hanyatlásához vezethet.

Az MI integrációja a kutatásba új kompetenciamixet követel meg, amelyben élesen elkülönülnek a technikai jellegű (hard) és a mélyen emberi (soft) készségek.

Hard és Soft kompetenciák szétválasztása

- Hard skillek (Technikai és módszertani kompetenciák): A kutatóknak el kell sajátítaniuk a „prompt-engineering” alapjait és a digitális írástudás új formáit a hatékony eszközhasználathoz. Kiemelt fontosságúvá válik a forráskritika technikai oldala: a tényellenőrzés és az MI által generált adatok validálása. Az MI-adatok értelmezése és szakértői ötvözése a kontextuális tudással elengedhetetlen a megalapozott döntések meghozatalához.
- Soft skillek (Kognitív és társas kompetenciák): A stratégiai gondolkodás és a kreativitás tisztán emberi terület marad; az MI-t a problémák előkészítésére, nem a végső megoldásra használjuk. A kutatói hálózatokban felértékelődik az érzelmi intelligencia és a bizalomépítés szerepe. A legfontosabb soft skill azonban a kritikai gondolkodás fenntartása az „automatizálási önelégültség” elkerülése érdekében, amely a túlzott technológiai támaszkodásból fakadhat.

Kihívások és tisztázandó kérdések

Az etikai keretrendszerek alkalmazása elengedhetetlen minden MI-vel támogatott kutatásban. Ez magában foglalja az adatvédelmi, torzítási és etikai kérdések figyelembevételét, amelyek az MI használatából erednek. Az MI torzítása, amelyet gépi tanulási torzításnak vagy algoritmus torzításnak is neveznek, akkor fordul elő, ha az eredeti képzési adatok vagy az MI algoritmus emberi torzítások miatt torzított eredményeket és potenciálisan káros kimeneteket produkál (Beadle, 2025). A generatív MI eszközök tükrözik ezeket a torzításokat, amelyek különböző forrásokból származhatnak, beleértve az adatbevitelért felelős személyeket (személyes torzítás), az adatok eredetét (gépi torzítás) és az alulreprezentált vagy marginalizált közösségek kizárását (kiválasztási torzítás). A kutatóknak tisztában kell lenniük azzal, hogy a felhasználók akaratlanul is megerősíthetik meglévő hiedelmeiket azáltal, hogy addig fogalmazzák át a promptokat, amíg meg nem kapják a kívánt választ (megerősítési torzítás).

A félretájékoztatás és az átláthatóság szintén jelentős kihívást jelent. (Carrigan2024). Míg a generatív MI eszközök hasznosak lehetnek az ötleteléshez, az információk rendszerezéséhez vagy a források összefoglalásához, arról is ismertek, hogy nem támaszkodnak teljes mértékben ténybeli információkra vagy szigorú kutatási stratégiákra. Gyakran a már említett hallucinációkat produkálják, azaz hamis információkat hoznak létre, hogy megvédjék állításaikat, amelyek részben vagy teljesen hamisított hivatkozásokat vagy tényeket tartalmazhatnak.

A szellemi tulajdon és a szerzői jog szintén fontos megfontolások. Bár a szakértők általában úgy vélik, hogy a generatív MI képzése változatos korpuszanyagok felhasználásával méltányos felhasználásnak minősül, ez nyitott kérdés marad, amíg a bírósági ügyek közvetlenül nem foglalkoznak a kérdéssel. Az MI által generált tartalom elterjedése aggályokat vet fel a plagizálással és a szellemi tulajdonjogokkal kapcsolatban, elmosva a határvonalat az eredeti munka és az automatizált tartalom között.

A kutatóknak dokumentálniuk és hivatkozniuk kell az MI eszközöket, ha azok közvetlenül hozzájárultak a kutatási folyamathoz vagy eredményekhez, hasonlóan egy szoftverprogram, adatkészlet vagy publikált munka hivatkozásához. Az MI-vel kapcsolatos segítségnyújtás szintjét világosan meg kell határozni,

legyen szó akár lektorálásról, nyelvi finomításról vagy fejlettebb feladatokról, mint a tartalomgenerálás. Az emberi részvételt és felügyeletet is tisztázni kell, beleértve az MI-generált tartalom szerkesztését, felülvizsgálatát és ellenőrzését. A felhasznált MI eszközről is részleteket kell közölni, beleértve annak nevét, verzióját és elsődleges funkcióit.

Jelen tanulmányban a szerzők a Google Gemini mesterséges intelligenciáját használták két feladatra: vezetői összefoglaló készítésére, valamint a szakirodalom jegyzék Opus et Educatio követelményeinek megfelelő formátumra alakítására. Az összefoglaló készítése terén az MI jól teljesített. Képes volt a promptolás során összegyűjteni azokat a területeket, ahol az MI a gyakorlatban (!) jól használható és ezekre sablonszerű, tankönyvi, már-már betanult példákat hozott. Az irodalomjegyzék formázása során meglepően rosszul teljesített a Gemini. A nyers, kezdetleges lista tartalmazta a tételek URL-jét, a szerzők nevét vagy a szöveg címét, ahogy ezt a szerzők egy gyors jegyzetelés során rögzítették. Feladatul adtuk neki, hogy az URL-ek megnyitásával egészítse ki a tételeket. Az MI itt rosszul teljesített. Amíg egy középiskolás is megnyitva a linkeket pár másodperces tájékozódás során megtalálná a szerzők nevét és a megjelenés dátumát, az MI erre nem volt képes és több helyen azt jelezte vissza, hogy nincs szerző vagy dátum. Abban az esetben azonban, hogyha az MI egy nagy halmaz pontos, de rendezetlen adatot kap a szakirodalmi lista formázásához, másodpercek alatt rendkívül pontos munkát végez.

Fejlesztendő kutatói kompetenciák

Az MI korában a kutatóknak a magasabb szintű gondolkodási folyamatokra és a kapcsolati dimenzióra kell összpontosítaniuk, mivel ezek azok a területek, ahol az emberi képességek továbbra is nélkülözhetetlenek.

Kritikai gondolkodás erősítése: A kutatóknak meg kell erősíteniük kritikai gondolkodási képességüket, különösen az MI által generált tartalmak kritikus szemléletében, a tényellenőrzésben és a forráskritikában. Az MI által generált adatok értelmezése és az emberi ítélőképességgel való ötvözése kulcsfontosságú a megalapozott döntések meghozatalához (Runge, 2025).

Problémamegoldó képesség fejlesztése: Az MI-t eszközként kell használni komplex kutatási problémák megközelítésére, nem pedig önálló megoldásként. Az emberi elme továbbra is az eredeti, stratégiai ötletek elsődleges forrása, míg az MI segíthet az ötletek előkészítésében és a koncepciók bővítésében.

Kollaboráció és interakció: Az emberi kutatói hálózatok és a személyes kommunikáció pótolhatatlan értékűek. Az MI-vezérelt munkahelyeken az érzelmi intelligencia elengedhetetlen a bizalomépítéshez és az interperszonális kihívások kezeléséhez. A vezetőknek segíteniük kell a csapatoknak az MI-hez való alkalmazkodásban, a bizalom építésében és az érzelmi kihívások kezelésében.

Összefoglalás

Az MI nem helyettesíti a kutatót, de alapvetően megváltoztatja a munkáját. Az MI rendszerek, amelyek képesek az emberi intelligenciát igénylő feladatok elvégzésére, mint például az adatokból való tanulás, a mintázatok felismerése, a problémamegoldás és az autonóm döntéshozatal, átalakítják a tudományos vizsgálódást. Az MI automatizálja az időigényes feladatokat, mint az irodalomkutatás és az adatfeldolgozás, és kiterjeszti az emberi képességeket a problémamegoldásban, az elemzésben és a hipotézisgenerálásban (Vivek, 2025).

A mélyreható kérdések feltevése és a válaszok értelmezése továbbra is az emberi elme feladata. Ahogy a Cheshire macska mondta Alice-nek: "Ez jórészt attól függ, hova akarsz eljutni." Az MI korában a kutatók jövője nem az MI-vel való versenyben rejlik, hanem abban, hogy stratégiaileg kihasználják annak képességeit, miközben megerősítik azokat az egyedi emberi tulajdonságokat – a kritikai gondolkodást, az etikát, az empátiát és a kreativitást –, amelyek nélkülözhetetlenek a tudományos felfedezés és a társadalmi fejlődés számára.

Az MI nem rendelkezik az emberi ítélőképességgel, empátiával és érzelmi intelligenciával, amelyek elengedhetetlenek az etikai dilemmák kezelésében, az eredmények mélyreható értelmezésében és a

társadalmi hatások mérlegelésében. Az MI-generált tartalom kritikus ellenőrzése, a forráskeresztezés és a validálás elengedhetetlen a botshit elkerüléséhez, amely pontatlan vagy gyártott információkat jelent. Az automatizálási önelégültség, azaz az MI-re való túlzott támaszkodás, alááshatja a kritikai gondolkodási képességet, hangsúlyozva a tudatos használat fontosságát (Farkas & Kővári & Rajcsányi, 2024). Ezenkívül az MI rendszerek adatgyűjtése adatvédelmi és etikai aggályokat vet fel, amelyek tudatos mérlegelést igényelnek a kutatóktól. Ez a mélyebb megértés azt jelenti, hogy a kutatóknak nem csupán az MI eszközeit kell elsajátítaniuk, hanem meg kell erősíteniük alapvető emberi képességeiket is, hogy biztosítsák a tudományos kutatás integritását, megbízhatóságát és etikus alkalmazását az MI korában.

A TKP2021-NKTA-51 számú projekt a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a TKP2021-NKTA pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Felhasznált szakirodalom

- Beadle, A. (2025). Your favorite AI chatbot might be exaggerating scientific findings. *Technology Networks*. <https://www.technologynetworks.com/informatics/articles/your-favorite-ai-chatbot-might-be-exaggerating-scientific-findings-399980>
- Birher, N. (2018). A modern technológiák kérdései etikai, keresztény szempontból. In Á. O. Homicskó (Szerk.), *Egyes modern technológiák etikai, jogi és szabályozási kihívásai* (pp. 11–36). Acta Caroliensia Convertorum Scientiarum Iuridico-Politicarum.
- Birher, N. (2025). The return of the soul. The role of religion in regulating social life. *Religions*, 16(2), Article 252. <https://doi.org/10.3390/rel16020252>
- Boyne, B. (2025, May 7). Are you really doing enough to detect „botshit” in your AI-generated content? *RealKM*. <https://realkm.com/2025/05/07/are-you-really-doing-enough-to-detect-botshit-in-your-ai-generated-content/>
- Cantrell, S., Flynn, J., & Scoble-Williams, N. (2025). *A new EVP for the age of AI*. Deloitte Insights. <https://www.deloitte.com/us/en/insights/topics/talent/human-capital-trends/2025/why-you-need-employee-value-proposition-for-age-of-ai.html>
- Carrigan, M. (2004). *Issues of AI and academic transparency*. Open and Universal Science (OPUS) Project. <https://opusproject.eu/openscience-news/issues-of-ai-and-academic-transparency/>
- Cleveland Institute of Art. (2025). *Artificial intelligence (AI) in research: Ethics, concerns, & limitations*. <https://library.cia.edu/AI/ethics>
- Farkas, I., Kővári, A., & Rajcsányi-Molnár, M. (2024). The emergence of artificial intelligence in education and its impact on individual literacy in higher education. In *2024 IEEE 7th International Conference and Workshop Óbuda on Electrical and Power Engineering (CANDO-EPE)* (pp. 83–88). IEEE.
- Gerlich, M. (2025). Tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies*, 15(1), Article 6. <https://doi.org/10.3390/soc15010006>
- Huang, Z., & Zhang, W. (2025). *Agentic AI for scientific discovery: A survey*. arXiv. <https://arxiv.org/html/2503.08979v1>
- Indhuja, L. (2025). *AI research assistant: Benefits, use cases, and key features*. HeyMarvin. <https://heymarvin.com/resources/ai-research-assistant/>
- Pelliccioli, A., Ranganathan, A., & Vrontis, D. (2025). Human-AI agency in the age of generative AI. *Information and Organization*, 35, Article 100560. https://research.hhs.se/view/pdfCoverPage?instCode=46SSOE_INST&filePid=1377273710006056&download=true

-
- Runge, T. (2025, Spring). AI, data science, and the transformation of scientific research: A primer. *Grow Magazine*. <https://grow.cals.wisc.edu/departments/front-list/ai-data-science-and-the-transformation-of-scientific-research-a-primer>
 - Stanford University & AWS. (2025). *Artificial intelligence index report 2025*. Stanford HAI. https://hai-production.s3.amazonaws.com/files/hai_ai_index_report_2025.pdf
 - United Nations. (2025). *Mind the AI divide: Shaping a global perspective on the future of work*. <https://www.un.org/digital-emerging-technologies/sites/www.un.org.techenvoy/files/MindtheAIDivide.pdf>
 - Upskillist. (2025). *6 human skills for AI-driven workplaces*. <https://www.upskillist.com/blog/6-human-skills-for-ai-driven-workplaces/>
 - Vaughan, G., & Szűts-Novák, R. (2024). What we talk about when we talk about AI: Artificial intelligence and language. *Magyar Nyelvőr*, 148, 579–588. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2024.5.579>
 - Vivek, G. (2025). *Boost research with top AI research assistants in 2024*. Simplilearn. <https://www.simplilearn.com/ai-research-assistant-article>.

VELKEY Gábor

A 2010 utáni reformok hatása a hazai iskolarendszerű szakképzés szerepére, térszerkezetére és gazdasági kapcsolatrendszerére

Bevezetés

A 2010-es parlamenti választások után lényeges változások kezdődtek a hazai oktatási rendszerben. A változásokkal és következményeikkel foglalkozó széleskörű szakirodalom áttekintésekor szembetűnő a szakképzési rendszerrel kapcsolatos elemzések alulreprezentáltsága, miközben fiatalok tízezreinek életpályáját, foglalkoztatási, jövedelmi esélyeit alapvetően befolyásolja e részrendszer felépítése, elérhetősége, eredményessége.

Ezt megítélésem szerint két fő ok magyarázza:

- Az általános képzésnél lényegesen bonyolultabb és sokszínűbb (ágazati képzési szerkezet, különböző kimeneti szintek) szakképzés részletesebb elemzéséhez csak korlátozottan állnak rendelkezésre nyilvános (hozzáférhető) statisztikai adatok, ráadásul a jelen felé közeledve az elérhető adatok köre szűkül, a képzési rendszer folyamatos változtatása pedig nagyban nehezíti a hosszabb időtávok összehasonlítható adatok alapján történő elemzését (Györgyi 2022).
- Szemben az általános képzéssel, ahol a kompetencia- és egyéb nemzetközi mérések mellett az országos érettségi eredmények, továbbtanulási arányok megfelelő alapot teremtenek az eredményesség mérésére, a szakképzés valódi teljesítményét jelentő végzés utáni elhelyezkedés csak közvetett információk segítségével (pályakezdő munkanélküliek, korai iskolaelhagyás, nem tanuló eltartottak, foglalkoztatási korszerkezet és jövedelemadatok), az egyes intézmények és képzési irányok esetében pedig legfeljebb részletes mikrovizsgálatok alapján közelíthető (Györgyi 2019, Velkey 2023).

A másfél évtizeddel ezelőtti radikális átalakítás az 1990-es rendszerváltás után létrejött – eredeti alapkarakterét a folyamatos módosítások ellenére mindvégig megőrző – decentralizált (helyi hatáskörben szervezett) közoktatás-szervezési modellt a fenntartás, finanszírozás, irányítás és ellenőrzés egészét magába foglaló központosított állami oktatási rendszerre cserélte. A korábbi időszakban az iskolarendszerű szakképzést folytató intézmények tevékenységét (képzési irányok, kimeneti szintek, felvételi eljárás) meghatározó döntéseket az intézmények–fenntartók szintjén, vagyis helyben hozták, így a szakképzési rendszer legfontosabb jellemzői, köztük annak térszerkezete is, a helyi szereplők érdekviszonyai alapján formálódott. A középfokú oktatási intézmények esetében tehát a megyei és a kisebb-nagyobb városi önkormányzatok, illetve az általuk fenntartott oktatási intézmények érdekei játszották ebben a legfontosabb szerepet, a törvényhozás és a kormányzat a keretfeltételek módosításával közvetve és többnyire a változásokra reagálva befolyásolta a folyamatokat. A 2010 utáni államosítás a szakképzési rendszer működtetését a központi kormányzat által közvetlenül irányított bürokratikus állami intézményfenntartó szervezet hatáskörébe utalta, az intézmények döntési jogkörét pedig radikálisan szűkítette (Sáska 2021, Velkey–Sós 2022).

Az oktatási rendszer működtetéséért teljes felelősséget vállaló központi állam az iskolarendszerű szakképzés jövőképek megfogalmazásakor 2011-ben a legfontosabb prioritásként a gazdasági igényekkel való összhang erősítését emelte ki. A koncepciót megalapozó értékelés szerint „az iskolarendszer kibocsátása szerkezetében és mennyiségében is egyre távolabb került a munkaerőpiac igényeitől, ami a gazdálkodó szervezeteknél munkaerőhiányt, a pályakezdőket érintően pedig munkanélküliséget eredményezett” (NM 2011, 5.). Ennek megfelelően a szakiskolai képzésben a gazdasági szereplők bevonásával szervezett gyakorlati (duális) képzés erősítését, a szakmai kompetenciák fejlesztését, illetve az érettségit is adó középiskolai képzésekbe (szakközépiskola, gimnázium) felvehető tanulók létszámának adminisztratív eszközökkel (felvételi keretszámok, előírt felvételi eljárás, minimum tanulmányi eredmények) történő korlátozását fogalmazta meg legfontosabb célként (NM 2011).

A 2015-ös „Szakképzés a gazdaság szolgálatában” című újabb állami program a korábbi időszak szerves folytatásaként elsősorban szervezeti, irányítási módosításokat eredményezett, de továbbra is a gazdasági igények közvetlen kiszolgálására és a szakképzés vonzerejének (presztízsének) növelésére helyezte a hangsúlyt (NM 2015).

A következő kormányzati ciklust indító újabb koncepció (Szakképzés 4.0) már néhány kérdésben érzékelhető hangsúlyeltolódást jelez. A program továbbra is a foglalkoztatói elvárásokra, a makrogazdasági és munkaerőpiaci változásokra hivatkozik, az ezekből levont következtetések között azonban már megjelenik

- a tudásalapú társadalom erősítésének igénye,
- a magasabb hozzáadott értékű munkakörökhöz szükséges kompetenciák fontossága,
- a területileg eltérő gazdasági igények kiszolgálásának kiemelése (új szempontként) (ITM 2019).

Ez az első olyan szakképzésfejlesztési dokumentum, ahol a területi különbségek kérdése a címszavak szintjén is megjelenik. A koncepció az iskolarendszerű szakképzéssel kapcsolatos elvárások megfogalmazásakor a magasabb szintű, „az automatizált termelés és szolgáltatás tervezéséhez, kiépítéséhez, működtetéséhez és karbantartásához” (ITM 2019, 9.) szükséges szakképzés irányába történő elmozdulást hangsúlyozza, aminek során különbséget tesz a rövidtávú, illetve a közép- és hosszú távú munkaerő-piaci igények között. Az előbbiek minél magasabb szintű kielégítésében az iskolarendszerű szakképzés részeként szervezett gyakorlati képzés mellett a korábbi dokumentumoknál lényegesen nagyobb szerepet szán az újjászervezendő felnőttképzésnek és a nemzetközi összehasonlításban is kimondottan alacsony részarányt képező saját dolgozók képzését, továbbképzését célzó programoknak. A közép- és hosszú távú munkaerő-piaci igényeknek megfelelő kompetenciák kiemelt fejlesztését pedig az iskolarendszerű képzésektől várja el. A dokumentum tehát szakít azzal a leegyszerűsítő szemlélettel, amely a szakképzés egészét a foglalkoztatók közvetlen és azonnali igényeinek rendeli alá.

A legfontosabb kihívásnak továbbra is a szakképzés középiskolai képzéseken belüli nemzetközi összehasonlításban is alacsony arányát tartja. A változást azonban elsősorban a szakképzés népszerűségének növelésével segítené elő, a gimnáziumi képzés korlátozásának igénye lényegesen kisebb hangsúllyal jelenik meg. A népszerűség növeléséhez három motivációs eszközt rendel:

- a szakirányú felsőoktatásba történő továbblépés támogatását,
- az átjárhatóság javítását, az érettségi (gimnáziumi) utáni szakmatanulás erősítését,
- a tanulószereződést felváltó szakképzési munkaszerződés és a szakmai alapvizsga utáni szakképzési ösztöndíj bevezetését.

Vagyis nemcsak tudomásul veszi az iskolahasználók magasabb iskolai végzettséget preferáló megközelítést, hanem a tudásalapú gazdaság irányába történő elmozdulást és a folyamatosan fejlődő technológiák igényeit követő alapkompentenciák minél szélesebb körű kielégítését célozza. Bár nem jelenik meg a dokumentumokban szó szerint, de mindez lényegét tekintve a magasabb iskolai végzettséget jelentő technikus képzés erősítésére utal, amit a gimnáziumi képzés valódi versenytársává kíván tenni.

A korábbiakkal szemben a dokumentum részletesen foglalkozik a lemaradók, kimaradók problémájával is, vagyis a felzárkóztatás kérdésével, amit a háttérbe szoruló Híd Program helyett az általános iskolai képzés során kialakuló hátrányok differenciált kompenzálását lehetővé tevő ún. „Orientációs év”, „Dobbantó Program” és „Műhelyiskolák” iskolarendszerű szakképzésbe illesztésével kíván elérni.

Tanulmányom arra keresi a választ, hogy ebben az átszervezésekkel terhelt bő másfél évtizedben mi valósult meg az adatok szintjén is kimutathatóan ezekből az elképzelésekből:

- a gazdasági szereplők gyakorlati képzésbe történő bevonásának kiemelt szorgalmazása milyen változásokat eredményezett az iskolarendszerű szakképzés munkaerőpiaci illeszkedésében,

- hogyan változott az iskolarendszerű szakképzés szerepe (aránya) és térszerkezete, a változások mögött milyen háttér folyamatok, okok húzódnak meg,
- hogyan érintik ez elmúlt másfél évtized változásai a különböző helyzetű társadalmi csoportok (iskoláztatási, foglalkoztatási) esélyeit.

Az elemzés empirikus kutatási háttérét a különböző adatbázisokban elérhető nyilvános oktatásstatisztikai adatok (TEIR, KSH STADAT, KSH T-STAR), a „Közoktatás Indikátorrendszere” (Varga 2024) című kiadvány tematikusan válogatott adatai, az országos kompetenciafelmérés (OKM) Oktatási Hivatal által elérhetővé tett adatai, továbbá több korábban végzett, a hazai oktatási rendszert elemző kutatás célzott adatgyűjtései, esettanulmányai, szakértői interjúi biztosítják.

Elméleti háttér, megközelítés

A szakképzésbe bekapcsolódó majd elhelyezkedni akaró fiatalok lehetőségeit az országos szinten szabályozott intézményi keretek, a globális hatásokat is magukon viselő gazdasági folyamatok, és az ezek konkrét megjelenését befolyásoló helyi gazdasági-társadalmi jellemzők (tradíciók, sajátosságok) közösen alakítják. Ilyen – a nemzetközínél és az országosnál – kisebb léptékben érvényesülő tényezők a helyi gazdaság szerkezetében és fejlettségében megfigyelhető lényeges különbségek, amelyek az EU legújabb szakképzéssel kapcsolatos fejlesztési elképzelései között is kiemelt figyelmet kapnak (Fehérvári 2019), és az ezek következményeként térben differenciáltan megjelenő, a gazdasági és társadalmi fejlődést egyaránt korlátozó, a szakképzéssel szemben pedig fontos kihívásokat megfogalmazó strukturális munkaerőhiány (Benedek 2018).

E komplex hatások részösszetevőinek és egymásra épülésének értelmezését a helyben megismerhető jelenségek vizsgálata teszi igazán lehetővé, hiszen a helyi viszonyokon átszűrve érvényesülnek az azokon túlmutató hierarchiák, hálózatok hatásai: például a fiatalok elhelyezkedésének segítésében fontos szerepet betöltő állami foglalkoztatáspolitikai helyben (a térségben) alkalmazott gyakorlata, a szakképzés elérhető intézményei, az általuk kínált képzési irányok, felszereltségük és színvonaluk, vagy a gyakorlati képzés megszervezésének, a helyi vállalkozások bevonásának lehetőségei (Molnár 2018).

A szolgáltatások elérhetőségét azonban nemcsak a térbeli vagy időbeli távolság (fizikai elérhetőség), hanem az igénybevétel egyéb szabályai is befolyásolják, mint például a felvételi eljárások, beiratkozási szabályok, kollégiumi férőhelyek. A középfokú képzések és benne a szakképzés így eltérő mintázatot mutathat a különböző helyzetű emberek számára. Abban, hogy az egyes konkrét szolgáltatások kinek a számára jelentenek valódi választási lehetőséget (felkínált), az azok szervezéséért felelős államnak döntő szerepe van. Ugyanakkor az államot képviselő bürokratikus szervezetek belső érdekviszonyai, a szolgáltatások szervezésében részt vevő intézmények, és a gyakorlati képzésben szerepet vállaló vállalkozások szintén befolyásolják a szolgáltatási teret. E szereplők, eltérő mértékben, de összességében együtt alakítják azt a differenciált kínálatot, amelyből a különböző helyzetű igénybe vevők végül választhatnak. A választásban (a konkrét döntés) a lehetőségek és kényszerek, vagyis az objektív tényezők értelmezése, és a személyes megközelítés (szemlélet, jövőkép, tájékozottság, stb), vagyis a szubjektív tényezők egyaránt szerepet játszanak (Velkey 2019a). Ez a három mozzanat, az elvi (fizikai) elérhetőség, a kinek-kinek a számára megjelenő reális választási lehetőség (felkínált) és a konkrét döntés mögötti szubjektív mérlegelés következménye, hogy ugyanabban fizikai térben élő különböző társadalmi helyzetű személyek lényegesen eltérő döntési helyzetben lehetnek.

Az oktatási-képzési szakaszok elkülönítése, az iskolarendszer szintjei közötti átlépés mechanizmusai, a szakképzést megelőző alapfokú oktatás színvonalának különbségei, a pályaválasztást segítő, megalapozó információkhoz való hozzáférés eltérései mind-mind olyan tényezők, amelyek lényeges hatással vannak a továbbtanulásra, szakmaválasztásra. Vagyis arra, hogy kik és miért kerülnek be az iskolarendszerű szakképzés önmagában is hatalmas különbségeket mutató intézményeibe, vagy a szintén rendkívül differenciált gimnáziumi rendszerbe.

A hazai iskolarendszerű szakképzés egyik legfontosabb jellemzője, hogy túl alacsony életkorban kényszeríti ki a tanulók pályaválasztását, a megelőző általános iskola pedig minimális lehetőséget kínál annak megalapozására, így a középiskolai továbbtanulásban az alapfokon mutatott iskolai teljesítmény döntő jelentőségű. A választás későbbi korrekciójára a szakképzés keretében folyó orientáció csak szűk körben biztosít lehetőséget, a második szakma nappali képzésben történő megszerzése, illetve a szakmai vizsga utáni érettségi teljesítése pedig a többség számára nehezen elérhető. A szakképzési rendszer problémáinak többsége tehát a középiskolába lépést széles körben jellemző kontraszelektációs mechanizmusokra vezethető vissza, amit az általános iskolai képzési rendszer rendkívül súlyos színvonalbeli különbségei, a rendszer jellemzőjévé váló szegregáció, és a hátrányok kompenzálását segítő eszközök súlyos zavarai magyaráznak (Polonyi 2021, Radó 2021, Velkey 2019a).

Miután a szakképzés (többnyire) a tanulók iskolai pályafutásának lezárását jelenti, eredményességét a nemzetközi gyakorlatot követve (Benedek 2022, Fehérvári 2019) a hazai szakirodalom is elsősorban a gazdasági rendszerrel való összhang alapján ítéli meg, ami visszaköszön a korábban bemutatott állami szakképzésfejlesztési dokumentumokban is. A sikeres összhang azonban több tényező együttes érvényesülését feltételezi, melyek közül a foglalkoztatók konkrét elvárásainak megfelelő szakemberek kiképzése és a végzettséget szerző egyének számára hosszabb távon is perspektívát jelentő tudás, képességek elsajátítása emelhető ki. Ez utóbbi szempont jelenik meg a szülők, családok törekvésében gyermekük minél magasabb szintű iskoláztatásában, ami egyszerre célozza a magasabb jövedelem elérését (gazdasági cél), a műveltség (kulturális cél) és a társadalmi presztízs (társadalmi cél) növelését (Falusné 1997). A hazai szakirodalomban és fejlesztési dokumentumokban azonban ez a szempont csak kisebb részben és főképp az utóbbi években (Köllő et al 2018, Nahalka 2019, Polonyi 2023) jelent meg, többek között a globalizálódó munkaerőpiac által igényelt viszonylag gyorsan változó munkaszerepekre való alkalmassá válás kényszerére hivatkozva (Benedek 2022), ami átalakította az oktatással, azon belül pedig a szakképzéssel kapcsolatos elvárásokat is.

A globalizáció egyik fontos következménye a munkaerőpiacok homogenizálódása, ami magával hozza az oktatási rendszerek homogenizálódását is (Kozma 1998), aminek fontos részeleme a képzési szint emelkedése, a széleskörben alkalmazható tudástartalmak (ismeretanyagok, kulcskompetenciák) iránti munkaadói igény növekedése, vagyis a képezhetőség előtérbe kerülése. Ez az általános képzés erősítését igényli, ami értelemszerűen az iskolarendszerű képzések feladata. A konkrét szakmai ismeretek elsajátítása pedig az elhelyezkedést közvetlenül segítő képzési szakaszhoz kapcsolódik, amiben a munkáltatók szerepe válik meghatározóvá (Falusné 1999), akár a saját dolgozók képzésével vagy felnőttképzési programok keretében, akár pedig az iskolarendszerű szakképzés gyakorlati képzésének részeként. Ez az irányváltás érzékelhető a fejlett országok – eltérő társadalomfejlődése és intézményi tradíciói alapján – sokszínű szakképzési rendszereinek elmúlt időszakban tapasztalható változásaiban, amelyek immár a hangsúlyt a hosszabb távon érvényesülő foglalkoztathatóságra, továbbképezhetőségre és mindezek révén a társadalmi integráció erősítésére helyezik (Györgyi 2022).

Az iskolarendszerű szakképzés ágazati szerkezetében bekövetkezett változások jellemzői

A 2010 utáni változok leggyakrabban hangoztatott célja a szakképzés munkaerőpiaci illeszkedésének elősegítése volt, aminek elérése érdekében (mint eszközre) hivatkoztak a duális képzés erősítésének szükségességére. A szakképzés munkaerőpiaci illeszkedését a statisztikai adatok szintjén a képzések ágazati jellemzőinek, az azokban bekövetkező változásoknak és a gazdaság szerkezetével való összhangjának elemzésével közelíthetjük. Az iskolarendszerű szakképzés ágazati megoszlásában a reformokat megelőző utolsó év adatai (2011) és a legfrissebb elérhető (2019) adatok (TEIR KSH Megyei adatok¹) között azonban a kitűzött célok ellenére országos szinten csupán minimális ártrendeződések érzékelhetők. 2011-2019 között az egyes szakmacsoportok tanulói arányában a legnagyobb visszaesés, illetve előrelépés sem haladja meg a 3-3,5%-ot.

¹A közoktatásban szakmai képzésben részt vevő tanulók OKJ szakmacsoportok szerinti bontásban

Említésre érdemes, de nagyságrendjében kismértékű visszaesés a kereskedelem-marketing (-3,5%), művészet-közművelődés-kommunikáció (-3,2%) és ügyvitel (-2,6%) esetében figyelhető meg. A gépészet (+3%) és a mezőgazdaság (+2,7%) mellett a közlekedés-logisztika, elektronika és egészségügy (+1,8-1,9) mutat szintén minimális nagyságú aránynövekedést. Miközben országos szinten a szakképzésben résztvevő tanulók száma 2019-re a 2011-es érték 75%-ra csökkent, csupán ez az öt szakmacsoport volt az, amelyek az adott szakirányba beiskolázott tanulók létszámát is növelni tudta. A többire kisebb hullámszám, illetve a képzésekben részt vevő tanulók arányának elhanyagolható változása jellemző.

A kis mértékben háttérbe szoruló szakmacsoportok tanuló arányának csökkenése a kiskereskedelem lényeges szervezeti átalakulásának, az önkormányzati közművelődési feladatok csökkenésének és a háttériródi szolgáltatások szerepében megfigyelhető fejlődésnek köszönhető. Az egészségügyi képzések növekedése mögött az ágazatokban szinte kezelhetetlenné váló szakemberhiány és a javuló jövedelmi lehetőségek állnak, a mezőgazdasági képzések országos bővülését pedig az agrárgazdaságban foglalkoztatottak előregedő korstruktúrája magyarázza, és elsősorban a fontosabb agrármegyékhez (Békés, Heves, Csongrád-Csanád, Tolna), illetve a tradicionálisan erős agrárképzést mutató megyékhez (Somogy, Vas) kapcsolódik.

Mindössze a gépészeti és az elektronikai képzések erősödése jelzi, hogy szakképzés ágazati szerkezete minimális mértékben, de követi a gazdaság foglalkoztatási szerkezetében bekövetkező változásokat. E két szakmacsoport az újraparaszításban élenjáró megyékben (Csongrád-Csanád, Hajdú-Bihar, Komárom-Esztergom) bővült elsősorban, illetve azokban a megyékben mutat még előrelépést, amelyek hagyományos képzési szerkezetében korábban mérsékelt szerepet töltött be (Jász-Nagykun-Szolnok, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Somogy).

Az egyes megyék szintjén elemezve a változásokat néhány szakmacsoport esetében a területi különbségek csökkenése, másokéban növekedése figyelhető meg. A legszembetűnőbb térbeli átrendeződés a nyomdaipari képzéseket jellemzi, ezek ugyanis visszaszűkültek a tradicionális nyomdaipari központokra (Budapest, Békés, Hajdú-Bihar, Borsod-Abaúj-Zemplén, Csongrád-Csanád), ahol a létszám kissé növekedett, miközben a többi megyében a nyomdaipari szakképzés lényegében megszűnt. Hasonló irányú, de kisebb léptékű térbeli koncentrálódás jellemző a vegyipari képzésekben (Veszprém, Baranya, Csongrád-Csanád, Komárom-Esztergom) is. Térben szintén differenciált változásként írható le a hátrányosabb helyzetű megyékben és Pest megyében dinamikus növekedés mutató rendszeti képzések térnyerése. Ezzel szemben a közszolgáltatások és lakossági szolgáltatások körébe sorolható szakmacsoportok (egészségügy, egyéb szolgáltatások, oktatás, szociális szolgáltatások) esetében területi kiegyenlítődés érzékelhető; ahol korábban az átlagnál kisebb arányban voltak elérhetők e képzési irányok ott bővülés, ahol magas arányú volt, ott szintentartás vagy visszaesés látható. Hasonló folyamat figyelhető meg a széles körben konvertálható tudást adó korábban is népszerű technikus szintű szakképzésekben (közgazdaság, turizmus, vendéglátás, közlekedés, logisztika, informatika, építészeti).

Az iskolarendszerű szakképzés szakmacsoportok szerinti megoszlásának térbeli mintázatát összességében azonban továbbra is a több tíz éves képzési tradíciók határozzák meg. A gazdasági szerkezet változása országosan és az egyes megyékben is csak kisebb arányú módosulásokat eredményezett. A szakképzés ágazati szerkezetének alapkarakterét a szakképzésen belül már a 2011-2019 között is felértékelődő, továbbtanulási esélyt is magában hordozó, szélesebb körben konvertálható tudást (és érettségit) adó technikus képzések és azok folyamatos bővülése határozza meg.

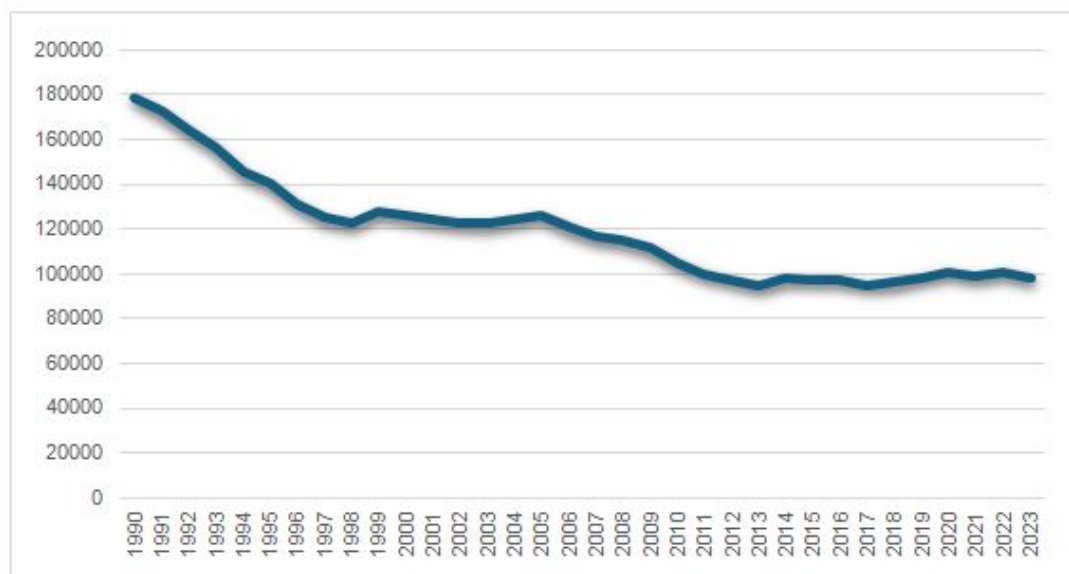
Az iskolarendszerű szakképzés és a gimnáziumi képzés arányában bekövetkezett változások okai és összefüggései (hosszabb időtávban)

A középiskolai oktatás és azon belül a szakképzés adatainak, megoszlásának, belső arányainak vizsgálata előtt fontos számba venni a befolyásoló tényezőket:

- az érintett korosztályba tartozók száma – demográfiai folyamatok,
- képzési kínálat és annak differenciált alakulása – kapacitások,

- az iskolahasználók lényeges különbségeket mutató, a lehetőségeket és adottságokat is értelmező pálya- és iskolaválasztási preferenciái.

1. ábra — Állandó népesség, 14 évesek (dec. 31.)



Forrás: TEIR (KSH T-STAR)

A középiskolás kort elérő korosztályok létszáma az elmúlt bő harminc évben tendenciájában folyamatosan csökkent (1. ábra). A csökkenés üteme 1990–1997 között volt a legnagyobb, amit egy közel stagnáló hét év követett. A trend 2005–2013 között ismét csökkenésre váltott, majd megint stagnálásra, ami kisebb hullámzással máig fennmaradt. Az utolsó néhány év megyei adatai alapján a szélső értéket a kedvezőtlenebb demográfiai adottságú megyék (Békés, Nógrád, Somogy) mutatják, ahol kis mértékű csökkenés jellemző, a másikat pedig Budapest és Pest megye, ahol a minimális növekedés rendre a megyék átlagát egy-két százalékkal meghaladó értékek következménye.

Ez az összességében csökkenőnek nevezhető demográfiai folyamat szinte az ország egész területén mindvégig a belépők létszámát meghaladó, vagyis bő középiskolai kapacitásokat eredményezett, ami megteremtette a lehetőségét a választási preferenciák szerinti differenciálódásnak a középiskolai programtípusok és a területi elhelyezkedés szerint is.

A képzési kapacitások alakulását három tényező befolyásolja

- új iskolák létrehozása, esetleg megszűnése
- az eltérő képzési időt jelentő középiskolai programtípusok közötti belső arányváltoztatások, és
- a szakképzések olyan tartalmi átalakítása, ami a képzés időtartalmát is megváltoztatja.

E tényezők mindegyike folyamatosan szerepet játszott az iskolarendszerű szakképzés kapacitásainak alakulásában. A kapacitások változása azonban az ország jelentős részén nem érte el azt a szintet, aminek eredményeként valahol is érdemi szűkülés következett volna be. Az iskolákon belüli programtípus-változtatások mögött is többnyire a túl bő kapacitások kitöltésére való törekvések húzódtak meg. Az egyes programtípusok képzési idejének jogszabályokon alapuló változása pedig a különböző reform-elképzelésekhez kapcsolódott. Ilyen változtatás volt 2010 előtt az előrehozott gyakorlati képzés lehetővé tétele, ami lerövidítette a képzés idejét, vagy a közismereti és szakképzési szakaszok időbeli elkülönítése, ami pedig növelte. 2013-tól egy évvel szintén rövidítette a képzési időt a szakiskolákban a közismereti és szakmai képzések párhuzamos szervezésének visszaállítása (Fehérvári et al 2021), a szakmai alapvizsga 2019 utáni bevezetése és a szakmai képzési tartalmak többségének magasabb évfolyamokra tolása

ezzel szemben egy évvel megnövelték képzés időtartamát, miként a felsőoktatásba történő kilépés lehetőségének a technikai vizsga megszerzéséhez kapcsolása is. E konkrét reformlépések mellett az érettségit adó szakképzésben is megjelenő két tanítási nyelvű programok és a szélesebb kört érintő nyelvi előkészítő évfolyamok szintén egy-egy évvel növelhették a képzési időt.

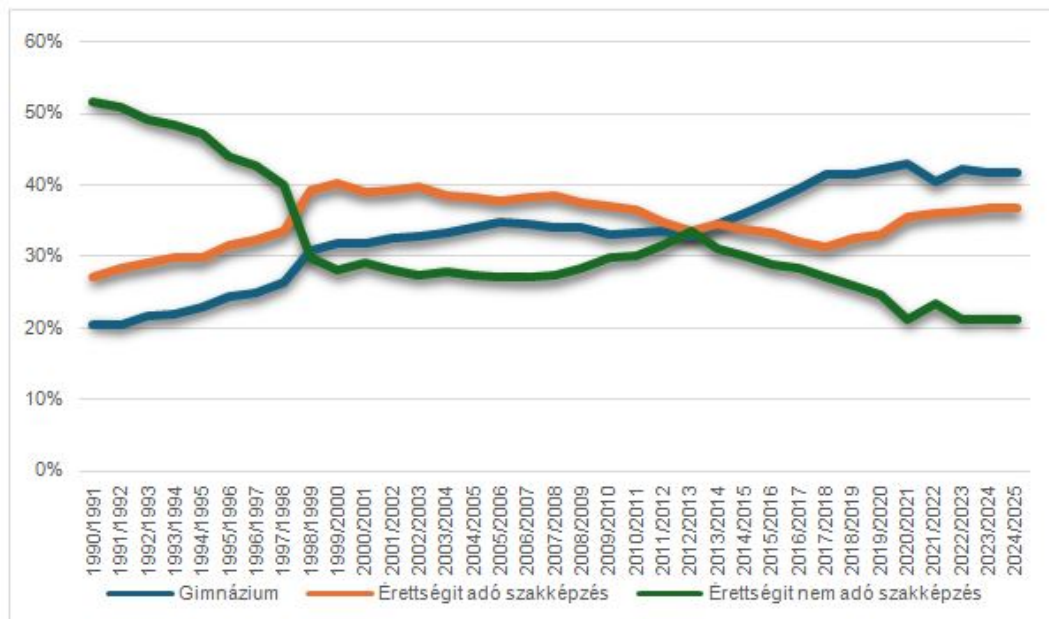
Az iskolaválasztási preferenciák időbeli alakulását a modern gazdaság fejlődéséhez igazodva egyre nagyobb arányban a magasabb iskolai végzettség megszerzésére, vagyis a szélesebb körű konvertálható tudásra és a magasabb jövedelemmel, nagyobb presztízzsel kecsegtető életpálya elérésére való törekvés jellemzi, amit az oktatáspolitikai beavatkozások több-kevesebb sikerrel időnként igyekeztek háttérbe szorítani.

A középiskolai tanulók programtípusok szerinti megoszlását a képzések eltérő (és változó) időtartamának torzító hatása miatt a kilencedik évfolyamra járó tanulók adatai alapján érdemes elemezni. Az iskolák képzési programjaiba történő bekerülés – miként fentebb már jeleztem – a lehetőségek, adottságok és szándékok alapján történik, így az elemzés során az e tényezőkre ható okokat párhuzamosan igyekszem összefoglalni, külön kiemelve azokat a beavatkozásokat, amelyek közvetlenül hatottak az iskolaválasztási preferenciákra.

A kilencvenes évek első felében a gyermeklétszám csökkenése ellenére gyorsan bővülő középiskolai képzési kapacitások jöttek létre Magyarországon, ám ez szinte kizárólag az érettségit adó képzéseket jellemezte, azon belül pedig elsősorban a gimnáziumokat. A nyolcosztályos gimnáziumi hagyományok újjáéledése új iskolák alapítását, majd a gimnáziumi hálózat érdemi átalakulását is maga után vonta. Az egyházi gimnáziumok létrejötte miatt erősödő verseny ugyanis az önkormányzati gimnáziumokat is rendhagyó szerkezetű hat- és nyolcosztályos programok indítására kényszerítette (2. ábra). Ezzel a gyereklétszám csökkenés ellenére a hosszabb képzési idő révén biztosítható volt az intézmény feltöltése, ráadásul az alacsonyabb életkorban történő kiválasztás lényegesen javíthatta versenypozíciót, főként a jobb képességű tanulókért folyó versenyben (Fehérvári et al 2021, Velkey 2013).

Az ezredforduló előtti időszak másik fontos változása a vegyes (többcélú) oktatási intézmények elterjedése volt. Az iskolák az élesedő versenyre reagálva munkaerőpiaci igénnyel és gazdasági kapcsolattal nem alátámasztott divatos, vagy azzá tehető képzéseket indítottak. Az érettségit adó és a felsőoktatás-orientált képzések népszerűségének érzékelhető növekedése miatt a hajdani szakmunkásképző iskolák az adott szakmacsoportba tartozó érettségit is adó szakközépiskolai, a korábbi szakközépiskolák pedig gimnáziumi osztályokat szervezve próbálták versenypozícióikat erősíteni. Ugyanezt az irányt, vagyis az iskolaépületek minél nagyobb arányú feltöltését erősítette a fejkvóta alapú finanszírozásból következő fenntartói érdekltség is (Velkey 2013).

2. ábra — A 9. évfolyamra járó tanulók megoszlása programtípus szerint, (%)



Forrás: KSH STADAT táblák

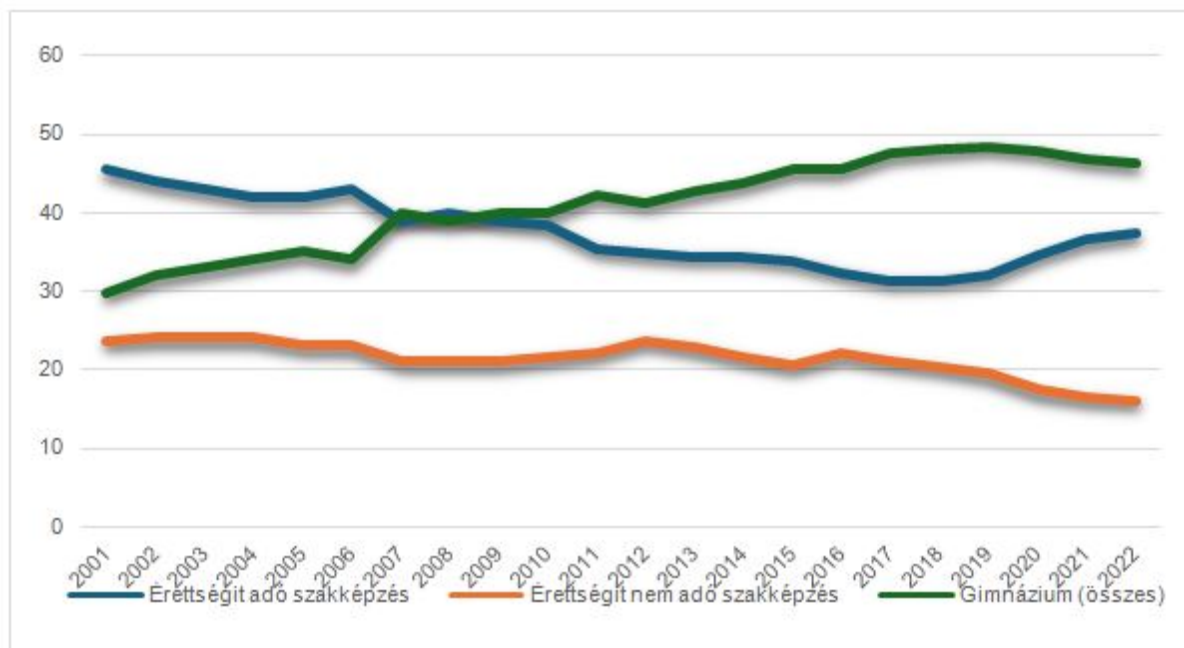
A képzési kínálat bővülésével párhuzamosan megfigyelhető volt egy gyorsuló minőségi differenciálódás is, ami a középfokú képzési rendszer térbeli koncentrációját indította el. A korábban virágzó kis- és középvárosi középfokú oktatás fokozatos leépülését a nagyobb városok bővülő kínálata, és a pénzügyi forrásokban, szakemberellátottságban, infrastruktúrában, illetve a szakképzésben lényeges gazdasági kapcsolatokban megfigyelhető versenyhátrányaik együttesen magyarázzák. A centrumtelepülések és a nagy tradíciójú iskolavárosok divatos középiskolai szinte beszívták a jobb képességű, kedvezőbb társadalmi helyzetű, továbbtanulás-orientált tanulókat lényegében minden képzési irány és minden képzési szint esetében. A bejáró tanulók arányainak növekedése (4. ábra) az adatok szintjén is jól dokumentálja ezt a folyamatot (Velkey 2011). A differenciáltan bővülő képzési kapacitások másik fontos következménye, az érettségit adó képzések elszívó hatása, ami az érettségihez nem kötött szakképzés keresettségének lényeges csökkenését eredményezte (2. ábra) már a 90-es évek közepétől (Liskó 2006, Velkey 2019b).

A közoktatási törvény 1998-as módosítása után a korábbi időszak gyors változásait egy stabil, kiszámítható és csupán kisebb átrendeződéseket eredményező időszak követte, az érettségit adó középiskolai képzések közötti kisebb arány változásáért a központi középiskolai felvételi 2004-es bevezetése, majd 2007-es egységes szabályozása a felelős. Az intézkedés ugyanis nehezítette, de egyúttal átláthatóbbá és ellenőrizhetőbbé is tette a gimnáziumi felvételi eljárást, amit a kezdeti elbizonytalanodás után a bekerülés esélyének javulásaként értékelték az érintettek (3. ábra).

A hazai szakképzési rendszer modernizálására és szerepének növelésére tett kísérletként értelmezhető TISZK-rendszer EU-s fejlesztési programként történő 2004-es megjelenése, majd 2007-es jogszabályi bevezetése újabb lényeges strukturális és térbeli változásokat hozott. Az EU-s mintaprogram a szakképzés tartalmi megújítása és a szükséges infrastruktúra modernizálása mellett a hatékonyság növelése érdekében az iskolák közötti együttműködés erősítésével a szétaprózott szakképzési intézményrendszer nagyobb egységekbe szervezését kívánta elősegíteni. A 2007-es reform e célok mentén a teljes intézményrendszer átalakítására törekedett. Legfontosabb következménye, hogy bár heterogén módon és nem ritkán csupán formálisan, de nagyobb szervezeti egységekbe vont össze az intézményeket (Martonfi 2009), ami az irányítás centralizációja miatt tovább növelte a kis- és középvárosi szakképzés versenyhátrányát és erősítette a térbeli koncentrációt (Martonfi 2011, Velkey 2011).

Az érettségit nem adó szakképzések szerepének nagyarányú csökkenését a kétezres évek elején egy folyamatos, de mérsékelt visszacsúszás követett. Ez a trend a 2007-es reformok hatására a szakiskolai (mai megfogalmazás szerint szakképző iskolai) képzések iránti érdeklődés erősödésével (3. ábra) előbb stagnálásra, majd kismértékű növekedésre váltott (2. ábra). Mindez a képzési feltételek javulása és a szélesebb körű, színvonalasabb képzéseket nyújtó nagyobb központok elérhetőségének bővülése (ami szervezeti összevonások következménye) mellett az előrehozott gyakorlati képzés bevezetésének és az ebben az időszakban dinamikusan növekvő tanulószerszódásnak tudható be. Az Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet adatai alapján a tanulószerszódások száma a 2003-as 14501 főről 2008-ra 34265 főre növekedett (NM 2011).

3. ábra — Az első helyen jelentkezők megoszlása a középiskolai programtípusok szerint, (%)



Forrás: A közoktatás indikátorrendszere 2023 (C2.3.1. tábla) (Varga 2024) és Fehérvári–Híves–Szemerszki (2021) tanulmányának adatai.

A reform másik fontos kezdeményezése a Regionális Képzési és Fejlesztési Bizottságok létrehozása volt, amelyek a hiányszakmák kiemelt támogatásával és a munkaerőpiaci igényekkel nem alátámasztható „divatos” szakképzések korlátozásával a képzési kínálat gazdasági igényekhez gazdítását és regionális összehangolását próbálták segíteni (Györgyi 2019). Az utólagos értékelések szerint kevés érdemi eredményt elérve, ami a decentralizált fenntartói szerkezet és a fejkvóta alapú finanszírozás változtatásának, illetve az azonos irányba mutató intézményi és önkormányzati érdekek szakmai érveket felülíró sikeres politikai érvényesítésének tulajdonítható (Martonfi 2016).

Részen e kudarcok magyarázzák az oktatás hazai rendszerének radikális átalakítását célul kitűző 2011 végén elfogadott új jogszabálysomag szervezeti változtatásait; az intézményrendszer államosítását, az irányítás teljes centralizációját, az intézmények még nagyobb egységekbe történő összevonását, és a képzésszervezésben a szakmai képzési tartalmak erősítését, ami a szakképzés mindkét szintjén a közismereti és szakképzési tartalmak párhuzamos oktatásának visszaállítását jelentette. Ez utóbbi lépés a szakiskolai képzés szerepét tudatosan erősítő néhány évvel korábban bevezetett előrehozott gyakorlati képzés és az ezzel párhuzamosan évek óta kiemelten támogatott tanulószerszódások modelljének teljes iskolarendszerű szakképzésre történő kiterjesztését célozta.

A 2012-es reform azonban mind az érettségit adó, mind az érettségit nem adó szakképzések esetében a népszerűség, keresettség csökkenését (3. ábra) eredményezte. A párhuzamos képzésszervezés vissza-

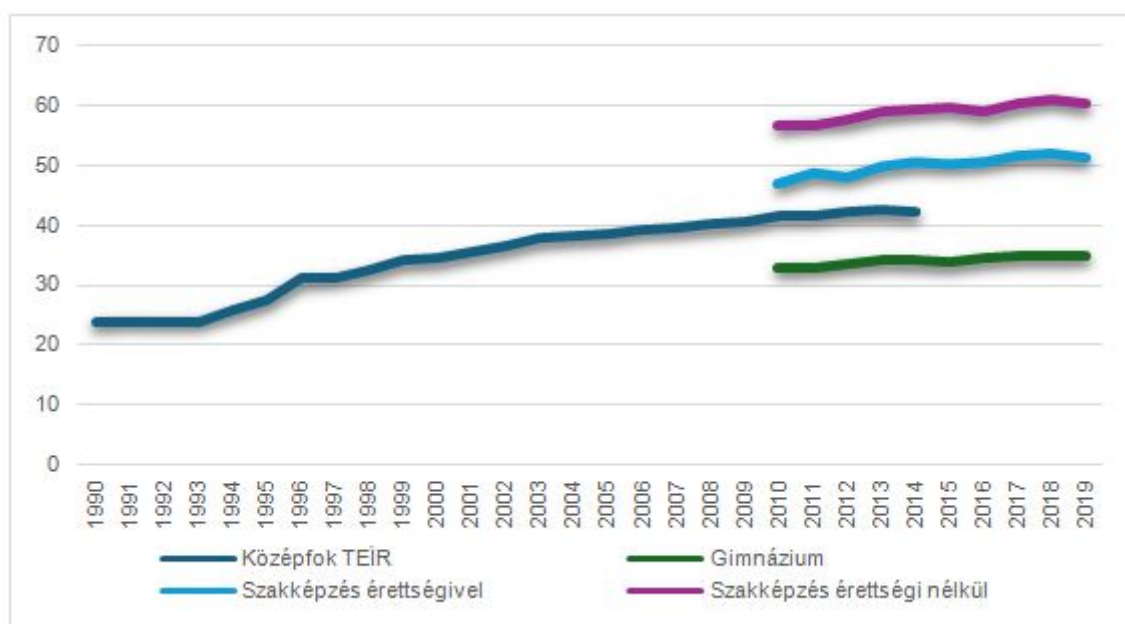
állítása ugyanis megnövelte az érettségit adó szakképzés során elsajátítandó tananyag mennyiségét és a diákok óraszámában is megnyilvánuló leterheltségét. E problémát 2015-ben a közismereti tartalmak szűkítésével próbálták kezelni, ám tovább csökkentették a felsőoktatási továbbtanulás lehetőségét. Mindez a gimnáziumi képzések népszerűségének erősödését vonta maga után (3. ábra) egészen 2019-ig. A szakképzés iránti érdeklődés csökkenése a 2015-ös reform hatására kissé mérséklődött, belső arányai pedig úgy rendeződtek át, hogy kis mértékben erősödtek az érettségit adó és tovább gyengültek az érettségit nem adó szakképzések.

A szakképzés gimnáziumi képzéssel szembeni aránynövekedése a 2019-es reformok hatásaként a technikus képzés legfrissebb adatokban már kimutatható felértékelődésében jelenik meg, ami a szakképzési ösztöndíj bevezetésének és a felsőoktatásba történő szakirányú továbblépés kiemelt támogatásának a következménye. Az érettségit nem adó szakképzéseknél a trend 2019 után is csökkenő maradt, amiben az elemzések az adatok szintjén is kimutatható szerepet tulajdonítanak a tankötelezettség 16 éves korra csökkentése miatt a középiskolai képzésből kimaradók (korai iskolaelhagyás) növekvő számának (Fehérvári et al 2021).

A szakképzés tér- és településszerkezeti jellemzői, változásai országos adatok alapján

Az országos adatok közül térszerkezeti átrendeződésre a bejáró és kollégiumban lakó tanulók adatai, továbbá településszerkezeti adatok alapján következtethetünk. A kollégiumban lakó középiskolai tanulók országos adatai programtípus szerinti bontásban 2001-től állnak rendelkezésre, és azóta mindvégig minimális belső aránykülönbségeket mutatnak, az értékek a gimnáziumban és az érettségit nem adó szakképzésben 7–10%, az érettségit adó szakképzésben 9–12% körül alakulnak. Az érettségit adó képzések kissé magasabb aránya feltehetően egyes speciális technikus képzések regionális szintű elérhetőségének a következménye.

4. ábra — A bejáró diákok aránya, (%)

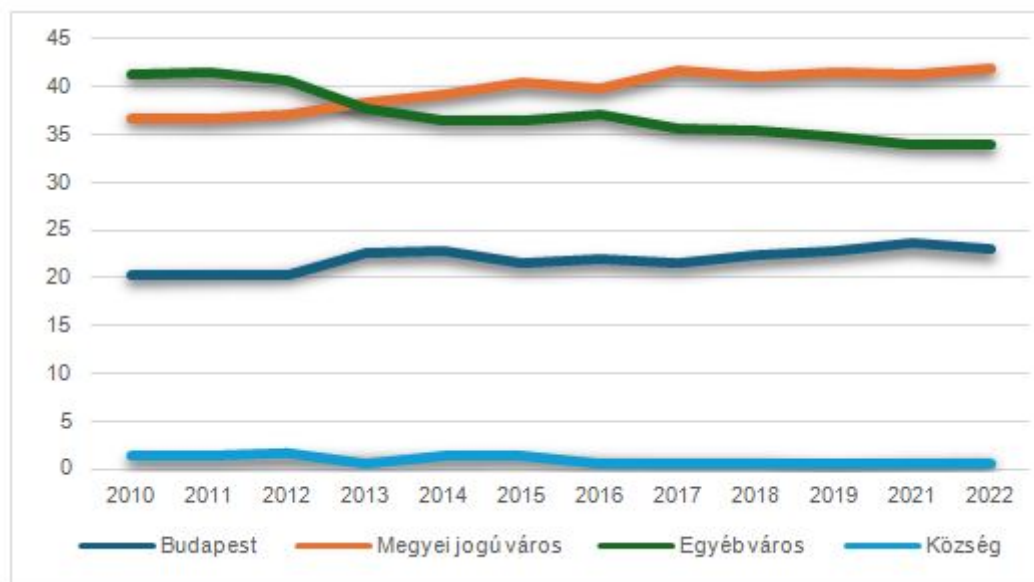


Forrás: A közoktatás indikátorrendszere 2023 (C1.12.1 tábla) (Varga 2024) és TEIR (KSH Vármegyei MR-STAR adatok)

A bejáró tanulók aránya a középiskolákban 1990-től folyamatosan emelkedik, ami igazolja a térbeli koncentrálódásról fentebb leírtakat. A növekedés üteme a 90-es évek közepétől válik meredekebbé, majd az ezredforduló után kezd mérséklődni. Az adatok 2010–2019 között minden középiskolai programtípus esetében emelkedést mutatnak, aminek a mértéke a szakképzésben valamivel nagyobb, mint a gimnáziumok esetén (4. ábra). Ez a lényeges különbség, azon belül is az érettségit nem adó szakképzés

esetében jellemző 60% körüli érték arra utal (különösen annak fényében, hogy a három programtípus közül ez a leginkább decentralizált), hogy a középiskolával nem rendelkező településeken (vagyis a falvakban) élő fiatalok túlnyomó többsége ezekben az iskolákban tanul, vagyis nem kerül be az érettségit adó középiskolákba.

5. ábra — A kilencedik évfolyamra járó tanulók megoszlása településtípus szerint – érettségit adó szakképzés

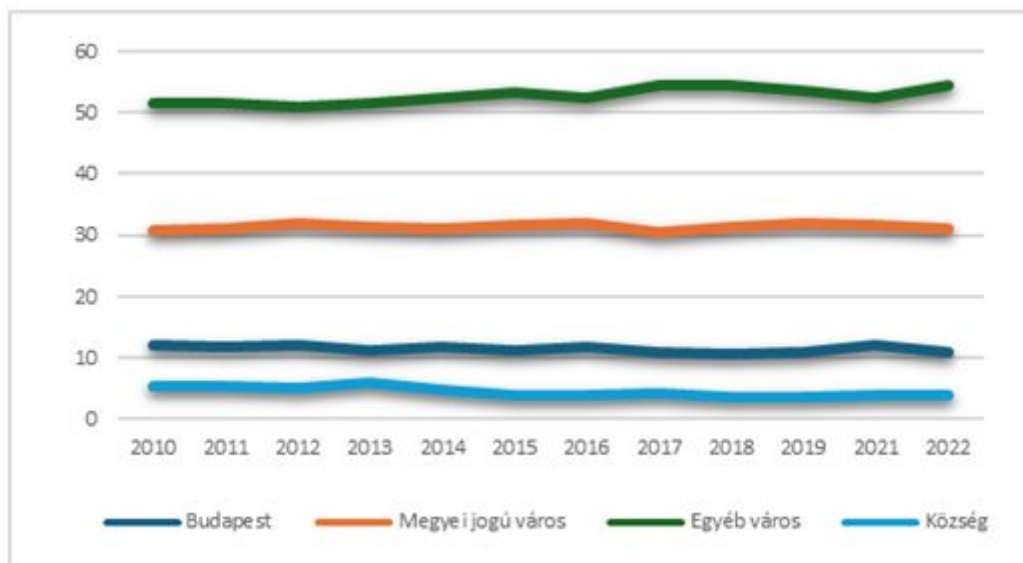


Forrás: A közoktatás indikátorrendszere 2023 (C2.5.4–5. tábla) (Varga 2024)

A kilencedik évfolyamra járó tanulók településtípusok szerinti megoszlása erősen eltér az érettségit adó, illetve az érettségit nem adó szakképzéseknél. A magasabb szintű képzésben az elmúlt tizenöt évben a főváros és a megyeszékhelyek szerepe folyamatosan nőtt, a kisebb városoké pedig lényegesen lecsökkent. Az érettségit nem adó szakképzésnél az átrendeződés mérsékeltebb, a növekedés pedig a kisebb városokra jellemző (5. ábra).

Mindez azt jelenti, hogy a térbeli koncentráció a képzési szintek szerint differenciálódik, az érettségit adó szakképzések egyre nagyobb arányban koncentrálnak a nagyobb városokba, az alacsonyabb szintű szakképzésben pedig a kisebb városok szerepe úgy nőtt, hogy a fővárosé kissé csökkent a nagyobb városoké pedig szinten maradt (6. ábra). Ez utóbbi jelenség egyrészt az érettségit nem adó képzések esetében a térbeli koncentráció kismértékű mérséklődésére utal, másrészt összefügghet a szakmacsoportok eltérő eszközigényével, beruházásigényével, vagy külső gyakorlóhely igényével. Ez utóbbi feltételezést támasztja alá a kis létszámú (100 főnél kevesebb) szakképző iskolákban (feladatellátási hely) tanulók arányának a 2010 utáni növekedése 10-ről 20% fölé történő növekedése (Varga 2024, C3.5.1 tábla).

6. ábra — A kilencedik évfolyamra járó tanulók megoszlása településtípus szerint – érettségit nem adó szakképzés



Forrás: A közoktatás indikátorrendszere 2023 (C2.5.4–5.tábla) (Varga 2024)

A szakképzés térszerkezetének változása három eltérő tradíciójú és gazdasági adottságú megyében

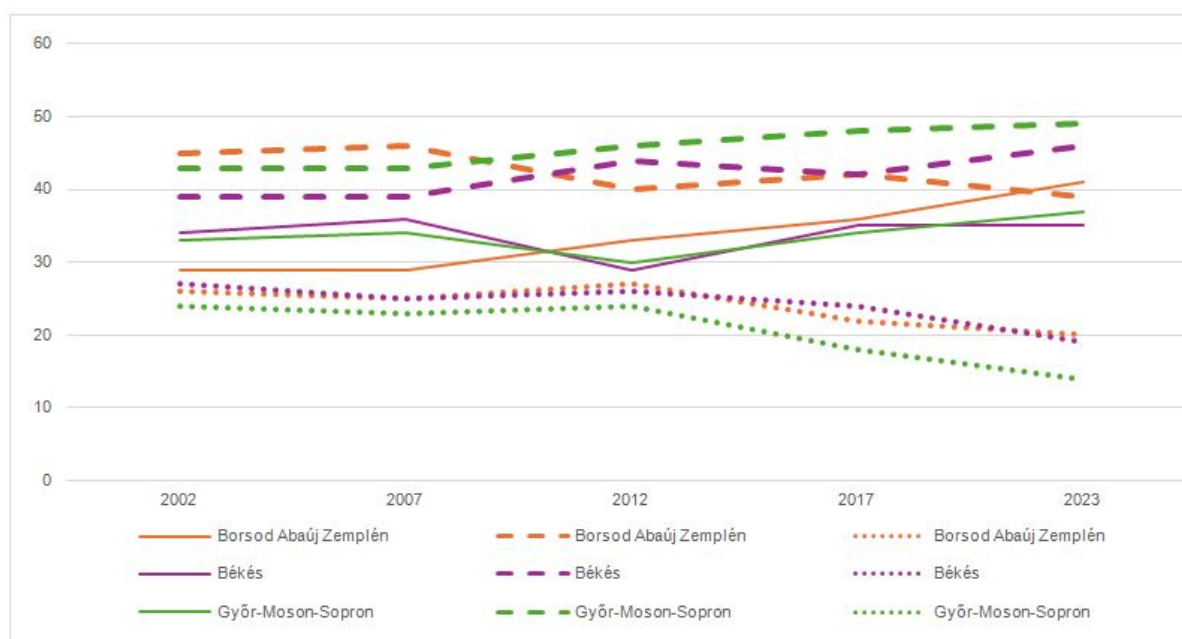
A változásokról pontosabb képet kaphatunk kisebb téregységekben végzett részletesebb vizsgálatok alapján. A kiválasztott három eltérő gazdasági fejlettségű és településszerkezetű megye (Győr–Moson–Sopron, Borsod–Abaúj–Zemplén és Békés) bő két évtizedet (2002–2023) átfogó adatsorának vizsgálata lehetővé teszi az országos adatok alapján levont következtetések ellenőrzését és pontosabb képet ad a településszerkezeti és belső térszerkezeti változásokról.

2002-ben a három megye között legkisebb különbség az érettségit nem adó szakképzés arányában volt (24–27%). A gimnáziumi és az érettségit adó szakképzések arányai 29–34%, illetve 39–45% között szóródtak, amit a megyék és a középiskolai képzésben meghatározó nagyobb városok eltérő tradícióinak magyaráznak (7. ábra). Az egyes megyéken belüli arányváltozás kisebb hullámzásokkal, de összességében azonos irányt jelez; lényegesen nőtt az érettségit adó képzések és drasztikusan visszaesett érettségit nem adó szakképzés szerepe. A visszaesés Békés és Győr–Moson–Sopron megyében megközelítette a 10%-ot. Napjainkra a három megyében a szakképző iskolák részesedése az összes közlépiskolai tanuló között 14–20% közé zuhant.

Az érettségit adó képzések arányának növekedése mögött azonban érdemi eltérések figyelhetők meg:

- A gimnáziumi képzések aránya mindhárom megyében folyamatosan nőtt, a növekedés dinamikája is mindenhol 2012–2017 között vált intenzívvé. 2017 után azonban Békés és Győr–Moson–Sopron megyében a növekedés üteme lelassult, miközben Borsod–Abaúj–Zemplén megyében továbbra is dinamikus maradt. Ennek köszönhetően 2023-ra ez a megye mutatta a legnagyobb gimnáziumi arányt (41%, szemben a 35–37%-kal).
- A másik két megyében a gimnáziumi képzések korábbi növekedési dinamikáját az addig stagnáló (Borsod–Abaúj–Zemplén megyében kissé visszaeső) technikus képzés vette át, aminek aránya e két megyében a vizsgált időszakban 6–7%-kal nőtt. Borsod–Abaúj–Zemplén megyében ezzel szemben a technikus képzés aránya 6%-kal csökkent, a gimnáziumi pedig 12%-kal nőtt (7. ábra).

7. ábra — A tanulók megoszlása programtípus szerint megyénként



Forrás: TEIR (KSH Vármegyei MR-STAR adatok)

A 2019-es reform életbe lépéséig tehát a meghirdetett szakpolitikai célokkal pont ellentétes folyamatok játszódtak le mindhárom megyében; a szakképző iskolai képzések visszaestek a gimnáziumi képzések aránya pedig tovább nőtt. 2019 után a három megye középiskolai képzése eltérő irányba változott:

- A legfejlettebb Győr–Moson–Sopron megyében az alacsonyabb szintű szakképzés drasztikusan leértékelődött, a magasabb szintű tudást adó képzések szerepe pedig lényegesen növekedett, különösen a technikus képzésé.
- Békés megyében a programtípusok belső aránya ebben az időszakban alig változott, a technikus képzés kismértékű erősödése itt is érzékelhető.
- Borsod–Abaúj–Zemplén megyében a végzettség szintjétől függetlenül a teljes szakképzés komoly visszaesést mutatott.

A közép fokú oktatási intézmények térbeli szerkezetében, abban az értelemben, hogy az egyes járásokban milyen szolgáltatások vehetők igénybe, egyik vizsgált megyében sem történt érdemi változás. A feladatellátási helyek számában Békés és Győr–Moson–Sopron megyében kisebb hullámzások voltak megfigyelhetők, kiemelésre azonban legfeljebb az érettségit adó szakképzés feladatellátási helyeinek kismértékű szűkülése érdemes, ami ismét a térbeli koncentrálódásra utal. Borsod–Abaúj–Zemplén megyében ezzel szemben a gimnázium és az érettségit nem adó szakképzés is lényegesen bővült, és főként a kétezres évek első évtizedében, az utóbbi esetében ezt a bővülést 2017 után kisebb mértékű visszaesés követte. A bővülés mögött a gimnáziumok és a szakképzés esetében is legnagyobb arányban egyházi intézmények állnak, ez a szakképzésben többnyire kisebb létszámú, főként hátrányos helyzetű településeken élő roma (cigány) fiatalok képzésével foglalkozó karitatív és egyházi szervezetek által fenntartott intézményeket jelent.

A tanulói létszámok változása azonban lényeges térbeli átrendeződésre utal mindhárom megye esetében. A megyék járások szerint bontott adatait elemezve (TEIR KSH T-STAR adatok) a gimnáziumi és a technikus képzésben egyértelműen kimutatható az erőteljes térbeli koncentrálódás, miközben a szakképző iskoláknál ez nem érzékelhető. A három megye lényegesen eltérő településszerkezete azonban további különbségeket eredményez:

- Békés megyében a megyeszékhely mellett Orosháza, Gyula és Békés hagyományosan fontos szerepet tölt be a középiskolai képzésben. A gimnáziumok esetében e települések között megmaradt a hagyományos feladatmegosztás, az előző kettő szerepe kissé erősödött (27–31%, illetve 12–19%), az utóbbiaké visszaesett (21–18%, illetve 14–11%). A megye többi városának szerepe évfolyamonként egy-két gimnáziumi osztályra szűkült.
- Győr és Miskolc a gimnáziumi képzésben 2002–2023 között mindvégig kiemelkedő szerepet (60% körüli) töltött be, Győrben Sopron erősödése miatt kismértékű visszaesés, Miskolcnál folyamatos növekedés figyelhető meg.
- Sopron mérete és fekvése alapján a középiskolai képzésben egy kisebb megyeszékhelynek megfelelő szerepet tölt be.
- A legnagyobb arányú és leginkább erősödő térbeli koncentráció az érettségihez kötött szakképzésben (technikum) jellemző, a megyeszékhelyek 2002-es 63 (Békés), 56 (Borsod–Abaúj–Zemplén) és 60%-os (Győr–Moson–Sopron) részesedése 2023-re 75, 57 és 65%-ra nőtt, miközben az összes többi város aránya csökkent.
- A szakképző iskolai képzésben mindhárom megyében egyértelmű dekoncentráció rajzolódik ki. Békés megyében Békéscsaba (36–32%) és Gyula (22–19%) aránya 2002–2023 között kissé visszaesett, Orosháza (+4%) és Békés pedig növelte (+3) a szerepét, miközben a többi város azonos szinten maradt.
- Győr–Moson–Sopron megyében szintén hasonló arányban csökkent Győr szerepe (59–54%), a többi városban pedig kisebb, vagy nagyobb mértékű növekedés jellemző.
- Borsod–Abaúj–Zemplén megyében még egyértelműbb a dekoncentráció, a két legfontosabb szakképző iskolai központ (Miskolc, Kazincbarcika) a vizsgált huszonegy év alatt 13%-kal kisebb arányban részesedik a szakiskolai képzésben, miközben a kisebb központok erősítették, vagy megőrizték szerepüket.

E rövid áttekintés is felhívja a figyelmet a megyeszékhelyek középiskolai oktatásban betöltött kiemelkedő szerepére. A három megyeszékhely tanulóinak középiskolai programtípusok szerinti megoszlása és ennek időbeli változása egyrészt követi az országos folyamatokat, másrészt azonban tovább viszi azokat a tradíciókat, amelyek hosszabb időtávban jellemezték. Békéscsaba és Győr esetében ilyen tradíció az országos összevetésben is kimagasló eredményességű kvázi-gimnáziumnak nevezhető műszaki, közgazdasági és informatikai technikumok erős jelenléte. A gimnáziumok és a technikumok közötti arányok megyeszékhelyi eltérése (Békéscsabán 21–68%, Győrben 36–52%, Miskolcon 45–42%) e hagyományok továbbélését jelzi.

A békéscsabai gimnáziumi képzés alacsonyabb aránya összefügg az egyházi gimnáziumi hagyományokkal is. A Közép-békési Centrumtérsg nagy középiskolai múlttal rendelkező három városa egy 20–25 km átmérőjű körben helyezkedik el. A városok felekezeti megoszlása erősen eltér, így a két világháború közötti tradíciót követve Békéscsabán evangélikus, Gyulán katolikus, Békésen református gimnázium jött létre, mely iskolák együttesen biztosították a sokszínű felekezeti oktatást, miközben tovább működtek a korábban is magas színvonalú önkormányzati gimnáziumok, amelyekkel az egyházi iskolák napjainkig nehezen veszik fel a versenyt. A gimnáziumi képzés intenzív miskolci növekedése mögött a város kiemelkedően széleskörű, és így a gimnázium férőhelyeket lényegesen megnövelő egyházi fenntartású iskoláinak nagy száma áll.

A technikus képzés megyeszékhelyi koncentrációjának növekedése egyértelműen arra utal, hogy az ezekben a városokban kiépített korszerűbb képzőhelyek a demográfiai csökkenés ellenére továbbra is megtelve egyre nagyobb arányban szívják be a megye fiataljait nemcsak a megyeszékhelyre, hanem az egyre inkább támogatott technikusképzésbe. A szakképző iskolába járó tanulók aránya e kiszorító hatás

emiatt is csökkent e városokban 11–13%-ra. A kisebb városok iskoláikat így a vonzáskörzetükben lévő falvak rosszabb általános iskolai eredményeket produkáló fiataljaival töltik fel.

A Miskolcon kialakult sajátos belső arányok, ami a technikusképzés nagyobb arányú csökkenését és a gimnáziumi képzés intenzívebb növekedését jelenti, egyrészt magyarázhatja a térség gazdasági helyzete, és ezzel összefüggésben a gimnáziumok felsőoktatás mobilitási esélyeket jobban segítő hatása, másrészt pedig a város kiemelkedően széleskörű, a gimnáziumi képzési kapacitásokat érdemben növelő sokszínű egyházi fenntartású iskoláinak létrejötte.

A szakképző iskolába járó tanulók aránya a fentebb hivatkozott dekoncentrációs folyamatoknak köszönhetően mindhárom városban és Sopronban is 11–13% körül alakul, amiben fontos szerepe van az egyre keresettebb és így az iskolákat egyre nagyobb arányban megtöltő érettségit is adó szakképzés kizorító hatásának.

A térszerkezet változásának hatása a minőségi differenciálódására

A térbeli átrendeződés tehát az országos adatok és a három megye részletesebb elemzése szerint is a magasabb szintű szolgáltatások erősödő térbeli koncentrációját mutatják. Ez önmagában is felveti annak kérdését, hogy a térszerkezet változása együtt jár-e a képző helyek minőségi differenciálódásával, és megváltozik-e emiatt a magasabb minőségű képzések hozzáférhetősége például az igénybe vevők lakóhelye vagy társadalmi helyzete alapján.

A képző helyek minőségi differenciálódását más hozzáférhető adat hiányában a legfrissebb (2024-es) országos kompetenciamérés 10. évfolyamon felvett programtípusok szerint bontott telephelyi szövegértési átlageredményi alapján² közelítem. Bár a kompetenciamérés eredménye önmagában nem alkalmas az iskolákban folyó komplex szakmai munka eredményességének vagy minőségének értékelésére, közvetve mégis jelzést ad a képzőhely által kínált tanulási és elhelyezkedési esélyekről.

A térbeli koncentrálódás által leginkább érintett megyeszékhelyek technikusképzései mindhárom megyeszékhelyen és Sopronban is néhány kivételtől eltekintve lényegesen meghaladják vagy elérik az országos technikumi átlagot (1548):

- A győri tizenkét képzőhely közül négy a hatosztályos gimnáziumok átlagértékeinek (1718) megfelelően szinten teljesít, további három eléri a négy osztályos gimnáziumok szintjét (1638), a fennmaradó öt pedig megfelel az országos technikumi átlagnak.
- Sopron hét technikuma közül három a gimnáziumok szintén négy pedig az országos átlagnak megfelelően teljesít.
- Békéscsaba hat technikumi képzőhelye közül szintén három teljesít a gimnáziumok szintjén, további három pedig követi az országos átlagot. Az ettől lényegesen elmaradó iskolában (-150) a technikus képzés az elmúlt három évben váltotta fel nagyobb arányban a hagyományos szakképzést.
- Miskolc technikumi képzőhelyeinek átlagértékei kissé alacsonyabbak, ami a gimnáziumok nagyobb arányú elszívó hatásának tudható be. A város tíz technikumi képzőhelye közül kettő eredményei kissé magasabbak, háromé megfelel és további háromé kissé alacsonyabb az országos átlagnál. A maradék egyik iskola éppen a szakképző iskolák átlagszintje (1345) felett teljesít, a legalacsonyabb értéket (-300) pedig egy súlyosan hátrányos helyzetű főként roma tanulókat képző egyházi képzőhelyen mérték.

A kis- és középvárosok technikumainak átlageredményei egy-két kivételtől eltekintve (Csorna, Mezőhegyes, Ózd egy-egy nagyobb hagyománnyal rendelkező, vagy speciális képzést nyújtó intézménye)

²Azért választottam a szövegértési eredményeket, mert gazdasági ágazattól és a végzett munka jellegétől függetlenül ma már minden munkatevékenység esetén joggal elvárt alapkövetelmény a megfelelő szintű kommunikációs képesség. Forrás: Oktatási Hivatal – Országos Mérési Eredmények (2.0) – Intézményi jelentések (<https://okm.kir.hu/fit2/Jelentes/IntezmenyKereso>) oldaláról az intézmények OM azonosító száma alapján válogattam le.

az országos átlagtól elmaradva teljesítenek. Az értékek szóródása azzal függ össze, hogy működik-e a településen, vagy elérhető közelségben minőségibb képzést nyújtó gimnázium.

A szakképző iskolai képzések lényegesen kisebb különbségeket mutatnak:

- Győr–Moson–Sopron megyében a települések méretétől és fekvésétől függetlenül jellemzően az országos átlagot követik.
- Békésben azokban a kisebb városokban figyelhetők meg az átlagnál lényegesen alacsonyabb értékek, amelyekből napi ingázással is elérhető valamelyik nagyobb iskolaváros, vagy ahol helyben technikus képzés is található.
- Borsod–Abaúj–Zemplén megyében is jellemző ez az összefüggés, az értékek szóródása azonban itt még nagyobb. Az szakképző iskolai átlagtól lényegesen elmaradó eredmények (1150–1250) az aprófalvas, nagyobb arányban romák által lakott súlyosan elmaradott térségek iskoláira jellemző (Abaújszántó, Encs, Szendrő, Putnok), illetve a súlyosan hátrányos roma tanulók képzését felvállaló többnyire kisegyházak által fenntartott kis létszámú iskolákban, akár nagyobb városokban is (Edelény, Kazincbarcika, Miskolc).

A képzőhelyek minőségi differenciálódása azonban nem csak a megyéken belül, hanem a megyék közötti is megfigyelhető. Az összes középiskolai képzőhely átlagértéke Békés megyében 1599, Borsod–Abaúj–Zemplénben 1542, Győr–Moson–Sopronban pedig 1679 pont. A szakképző iskolákkal rendelkező járások között még nagyobbak a különbségek:

- Győr–Moson–Sopron megyében csak a Csornai járás nem éri el az 1600-as átlagértéket, a Győri pedig az 1700-at is meghaladja.
- Békés megyében a Szarvasi és a Békéscsabai Járás 1600 feletti, a Sarkadi 1500 alatti értékeivel lóg ki.
- Borsod–Abaúj–Zemplén megyében a legmagasabb átlagértékek (Miskolci és Sárospataki Járás) is 1600 pont alatt maradnak, és a járások közül hat nem éri el az 1500-as és további kettő az 1400-as átlagértéket sem

Mindez arra hívja fel a figyelmet, hogy gazdasági fejlettség, a kínált perspektívák, a lakosság összetétele, jövedelmi helyzete, elhelyezkedési esélyei mind-mind fontos szerepet játszanak a tanulók középiskolai teljesítményének alakulásában.

Összefoglalás

A kitűzött célok ellenére országos szinten az iskolarendszerű szakképzésben tanulók szakmacsoportok szerinti megoszlásában az elemzett adatok szerint alig érzékelhető változás, mindössze a gépészeti és az elektronikai szakmacsoportok erősödése jelzi, hogy szakképzés ágazati szerkezete minimális mértékben, de követi a gazdaság szerkezeti átalakulását. A szakmacsoportok térbeli mintázatának alapkarakterét továbbra is a több tíz éves képzési tradíciók továbbélése jellemzi, amit a szakképzést választó szülők és családok preferenciái között egyértelműen felértékelődő, továbbtanulási esélyt is magában hordozó, szélesebb körben konvertálható tudást (és érettségit) biztosító technikus képzések bővülése egészít ki.

A csökkenő demográfiai folyamat már az ezredforduló előtt szinte az ország egész területén a belépők létszámát meghaladó bő középiskolai kapacitásokat eredményezett, ami megteremtette a lehetőségét a választási preferenciák szerinti differenciálódásnak középiskolai programtípusok és területi elhelyezkedés szerint is. Ez két párhuzamosan zajló és egymást erősítő napjainkig tartó folyamatot indított el: gyorsuló minőségi differenciálódást és térbeli koncentrációt. A centrumtelepülések és a nagy tradíciójú iskolavárosok divatosabb középiskolái szinte beszívták a jobb képességű, kedvezőbb társadalmi helyzetű, továbbtanulás-orientált tanulókat lényegében minden képzési irány és minden képzési szint esetében. A folyamat másik fontos következménye, az érettségit adó képzések elszívó hatása, ami az érettségihez nem kötött szakképzés keresettségének lényeges csökkenését eredményezte.

E kedvezőtlen folyamatok ellensúlyozására már a kétezres évek első évtizedében is átfogó reformok indultak el, melyek nagyobb szervezeti egységekbe vonták össze az intézményeket, ami az irányítás centralizációja miatt tovább növelte a kis- és középvárosi szakképzés versenyhátrányát és erősítette a térbeli koncentrációt. Az érettségit nem adó szakképzések további visszaesését azonban a képzési feltételek javulásával, a színvonalasabb képzéseket nyújtó nagyobb központok elérhetőségének bővítésével és az ebben az időszakban dinamikus növekvő tanulószervezetek támogatásával sikerült átmenetileg mérsékelni.

A teljes rendszer érdemi átalakítását azonban a decentralizált fenntartói szerkezet és fejkvóta alapú finanszírozás változatlansága, illetve az ezek által meghatározott érdekviszonyok nem tették lehetővé. Részben e kudarcok magyarázzák az oktatás hazai rendszerének radikális átalakítását célul kitűző 2011 végén elfogadott új jogszabálycsomag szervezeti változtatásait.

A 2012-es reform azonban az előrehozott szakképzés általános szabályként való bevezetésével, és a párhuzamos képzésszervezést visszaállításával egyrészt szinte lehetetlenné tette az átjárhatóságot, másrészt pedig megnövelte meg az érettségit adó szakképzés tananyag-mennyiségét és a diákok leterheltségét, ami nemcsak az érettségit nem adó, hanem az érettségit adó szakképzések népszerűségének gyors csökkenését hozta magával. Ezt az érettségit adó szakképzésekben a közismereti tartalmak szűkítésével próbálták kezelni, ám így tovább csökkentették a felsőoktatási továbbtanulás lehetőségét, ami a kitűzött célokkal épp ellentétes hatást kiváltva a gimnáziumi képzések népszerűségének erősödését vonta maga után egészen 2019-ig.

A szakképzés térszerzetében az adatok a térbeli koncentráció folytatódását jelzik, amit a képzési szintek szerinti fokozódó differenciálódás egészít ki. Az érettségit adó szakképzések egyre nagyobb arányban koncentrálnak a nagyobb városokba, az alacsonyabb szintű szakképzésben pedig a kisebb városok szerepe úgy nőtt, hogy a fővárosé kissé csökkent a nagyobb városoké pedig szinten maradt.

A szakképzés gimnáziumi képzéssel szembeni aránynövekedése a 2019-es reformok hatásaként a technikus képzés legfrissebb adatokban már kimutatható felértékelődésében jelenik meg, ami a szakképzési ösztöndíj bevezetésének és a felsőoktatásba történő szakirányú továbblépés kiemelt támogatásának a következménye.

Az érettségit nem adó szakképzéseknél a trend 2019 után is csökkenő maradt, amiben az adatok szintjén is kimutatható szerepet tulajdonítható a tankötelezettség 16 éves korra csökkentése miatt a középiskolai képzésből kimaradók (korai iskolaelhagyás) növekvő számának.

A térbeli átrendeződés nemcsak az országos adatok, hanem megyei adatok részletesebb elemzése szerint is a magasabb szintű szolgáltatások erősödő térbeli koncentrációját mutatják, ami önmagában is felveti a térszerkezeti változások és a szolgáltatások minősége közötti összefüggések kérését.

Az országos kompetenciamérés 10. évfolyamon felvett programtípusok szerint bontott telephelyi szövegértési átlageredményi lényeges területi és strukturális eltéréseket mutatnak. A térbeli koncentráció által leginkább érintett megyeszékhelyek és nagyobb városok technikusképzéseinek átlageredményei jellemzően lényegesen meghaladják az országos technikumi átlagot. A kis- és középvárosok technikumainak egy-két kivételtől eltekintve az országos átlagtól elmaradva teljesítenek. Az értékek szóródása azzal függ össze, hogy működik-e a településen, vagy elérhető közelségben minőségibb képzést nyújtó gimnázium.

A szakképző iskolai képzéseknél pedig a nagyobb város országos átlag körüli mutatóival szemben azokban a kisebb városokban figyelhetők meg az átlagnál sokkal kisebb átlag, amelyekből napi ingázással is elérhető valamelyik nagyobb iskolaváros, vagy ahol helyben technikus képzés is található. Az szakképző iskolai átlagtól még nagyobb arányban elmaradó eredmények (1150–1250) az aprófalvas, nagyobb arányban romák által lakott súlyosan elmaradott térségek iskoláira jellemző, illetve a hátrányos

roma tanulók képzését felvállaló többnyire kisegyházak által fenntartott kis létszámú iskolákban, akár nagyobb városokban is.

A képzőhelyek minőségi differenciálódása azonban nem csak a megyéken belül, hanem a megyék közötti is megfigyelhető és szoros összefüggést mutat az adott területi egység munkaerőpiaci helyzetével.

Ez a minőségi szolgáltatásokban kimutatható erősödő térbeli koncentráció a megyeszékhelyektől és legfeljebb egy-két nagyobb várostól távolabbi térségekben élők és különösen a kollégiumi beilleszkedésre kevésbé alkalmas, a napi ingázás nehézségeit nehezebben vállaló, a magasabb színvonalú szolgáltatás iránt nem érzékeny, hátrányos helyzetű családok gyermekeit érinti a legsúlyosabban, akik így értelemszerűen visszaszorulnak a kisebb városok romló szolgáltatást és lényegesen kevesebb továbbtanulási, elhelyezkedési esélyt kínáló középiskoláiba, főképp szakképző iskoláiba.

Felhasznált szakirodalom

- Benedek A. (2018): Megújuló szakképzés – innovatív módszertan – OECD fejlesztés, MTA – BME nyitott tananyagfejlesztő Kutatócsoport közlemények 7 p.
- Benedek A. (2022): A szakképzés és felnőttképzés jelenkori kapcsolódása a felsőoktatáshoz: modellváltás minden szinten. *Szakképzés-Pedagógiai Tudományos Közlemények* 3. pp. 25–42.
- Falusné Szikra K. (1997): Munkanélküliség és képzettség. A magasan fejlett országok tapasztalatai nyomán. *Közgazdasági Szemle XLIV.* (december) pp. 1047–1059.
- Falusné Szikra K. (1999): Globalizáció és munkapiac, különös tekintettel a magasanfejlett országokra. *Közgazdasági Szemle XLVI.* (január) pp. 20–34,
- Fehérvári A. (2019): *Alapkompetenciák fejlesztése öt európai országban.* Budapest, Magyarország: ELTE Eötvös Kiadó 227 p.
- Fehérvári A., Híves T., Szemerszki M. (2021): Népeség. szelekció, oktatás *Educatio* 30 (2), pp 226–241. DOI:10.1556/2063.30.2021.2.4
- Györgyi Z. (2022): A negyedik ipari forradalom és a hazai szakképzés *Educatio* 31 (1), pp. 56–69. DOI: 10.1556/2063.31.2022.1.5
- Györgyi Z. (2019): Változások a hazai szakképzésben 2004–2019 *Educatio* 28 (1), pp. 105–120. DOI: 10.1556/2063.28.2019.1.8
- ITM (2019): Szakképzés 4.0 A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira. Innovációs és Technológiai Minisztérium, https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=1024 (Letöltés 2025.08.18)
- Kozma 1998: Az oktatásügy globalizálódása In: Kozma t. (szerk.) *Euroharmonizáció.* Budapest Educatio Kiadó
- Köllő J., Sebők A. (2018): Lakóhely szerinti különbségek a nem tanuló és nem dolgozó tizenévesek arányában a tankötelezettségi kor leszállítása előtt és után. In: Fazekas K., Csillag M., Hermann Z., Scharle Á. (szerk.): *Munkaerőpiaci tükrök 2018.* Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Budapest, pp. 124–127.
- Liskó I. (2006): A szakiskolák presztízsvesztése. *Educatio* 15 (2), pp. 252–267.
- Martonfi Gy. (2009): A TISZK-rendszer kiépülése 2007–2008-ban. *Szakképzési Szemle* 4., pp. 403–433.
- Martonfi Gy. (2011): *Térségi Integrált Szakképző Központok. Adalékok az iskolarendszerű szakképzés intézményrendszerének átalakításáról.* Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
- Martonfi Gy. (2016): A szakképzés intézményrendszerének átalakulásai *Educatio* 25. (1). pp.46–58.

- Molnár Gy. (2018): Fiatalok a közfoglalkoztatásban, különös tekintettel a középiskolai lemorzsolódásra. In: Fazekas K., Csillag M., Hermann Z., Scharle Á. (szerk.): *Munkaerőpiaci tükrök 2018*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Budapest, pp. 114–119.
- Nahalka I. (2019): Három pedagógiai szakmai kérdésről – szakképzés átalakításának tükrében. Új Pedagógiai Szemle 7–8, pp. 5 – 19.
- NM (2011): *Koncepció a szakképzési rendszer átalakítására, a gazdasági igényekkel való összehangolására*. Nemzetgazdasági Minisztérium, Foglalkoztatáspolitikáért Felelős Államtitkárság, Szakképzési és Felnőttképzési Főosztály, https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=340:konceptio-a-szakkepzesi-rendszer-atalakitasara-a-gazdasagi-igenyekkel-valo-osszehangolasa-ra&catid=8&Itemid=166 (Letöltés 2025.08.18)
- NM (2015): *Szakképzés a gazdaság szolgálatában* (kivonat) https://ngmszakmaiteruletek.kormany.hu/download/5/8f/d0000/szakkepzesi_konceptio_Summary_20150129.doc (Letöltés 2025.08.18)
- Radó P (2021): The institutional conditions of adapting to future challenges in the Hungarian education system. *CPS Working Paper Series*. 2021/1. Center for Policy Studies. CEU. <https://cps.ceu.edu/sites/cps.ceu.edu/files/attachment/publication/3300/cps-working-paper-educ-institutional-conditions-hungary-2021-corr.pdf> (Download: 22.08.2021)
- Polonyi I. (2023): A munka és az oktatás – jövőképek tegnap és ma *Educatio* 32 (4), pp 639–654. DOI: 10.1556/2063.32.2023.4.7
- Sáska G. (2021): Az egyenlőség és elkülönülés oktatáspolitikájának két korszaka Magyarországon *Educatio* 30 (3), pp. 479–495. DOI:10.1556/2063.30.2021.3.8
- Varga J. (szerk.) (2024): *A közoktatás indikátorrendszere 2023*. HUN–REN KRTK KTI, Budapest, p. 338.
- Velkey G., Sós T. (2022): A szakképzés munkaerőpiaci illeszkedése és hatása a térbeli-társadalmi egyenlőtlenségek alakulására *Szakképzés-Pedagógiai Tudományos Közlemények* 2022/3 pp. 91–110.
- Velkey G. (2011): A középfokú képzés területi rendszerének változása és továbbfejlesztése *Tér és Társadalom* 25 (3) pp. 60–78.
- Velkey G. (2013): *Dinamikus egyensúlytalanság: A hazai közoktatási rendszer szétesése, felforgatása és a konszolidáció esélye* Pécs, Békéscsaba MTA KRTK 213 p.
- Velkey G. (2019a): A térbeli-társadalmi egyenlőtlenségek és újratermelésük az alapfokú oktatás hazai rendszerében *Tér és Társadalom* 33 (4) pp. 104–131.
- Velkey G. (2019b): Területi jellemzők és legfontosabb változásai a hazai közoktatás, köznevelés rendszerében, *Opus et Educatio*, 6 (1) pp. 15–23.
- Velkey G. (2023) Térbeli-társadalmi egyenlőtlenségek a szakképzésben In: Koós, Bálint (szerk.) *Területi folyamatok Magyarországon 2021–2023* Budapest, HUN–REN KRTK pp. 323–354.

FAZAKAS Ida & BISZÁK Aletta

Középiskolás diákok pályaelettségének, érdeklődésének és pályaismeretének vizsgálata az iskolai pályaeorientációs programok tükrében

Bevezetés

A pályaeasztással kapcsolatos döntés egy összetett folyamat, amely a középiskolások jelentős részét érinti, mivel a gimnáziumban tanulók többsége tovább szeretne tanulni (Pálvölgyi, 2022). A megfelelő hivatás kiválasztása nemcsak egyénileg, hanem társadalmi szempontból is meghatározó, hiszen a jó pályaeasztás segítheti a hatékonyságot azáltal, hogy a munkaköröket a legmegfelelőbb és legmotiváltabb egyének töltik be.

A pályaeasztás fokozódó összetettségének hatására, mára több szervezet segíti a folyamatot, köztük a *Miénk a Pálya Alapítvány* (MAPA) is (MAPA, 2025). Az MAPA alapítvány iskolai programokon, egyéni és csoportos pályaeorientációs alkalmakon, pályaeesteken és podcast sorozaton keresztül segíti szakmailag megalapozottan a középiskolások pályaeasztását. Az alapítvány érdeke, hogy naprakész tudással rendelkezzen a középiskolások pályaeorientációval kapcsolatos tulajdonságairól, pályákkal kapcsolatos tudásukról és a pályaeasztással kapcsolatos döntési folyamat megéléséről. Meghatározó az is, hogy az alapítvány tevékenysége milyen hatással van a középiskolás diákokra, valóban fejlődnek-e a középiskolások kompetenciái a szervezett programok hatására.

A kutatásnak kettős célja van: a diákok jelenlegi helyzetének feltérképezése, illetve a későbbi utánkövetéses felmérés esetén az alapítvány tevékenységének hatásmérése. A jelenlegi tanulmány az első felvételből adódó aktuális eredményeket tartalmazza.

A tanulmány fő kutatási kérdései:

- Milyen jellemzői vannak a középiskolás diákoknak pályaeasztási bizonytalanság, pályaeérdeklődés és pályaismeret szempontjából?
- Milyen összefüggés figyelhető meg a pályaeérdeklődési differenciáltság, nyitottság, pályaismeret és pályaeasztási bizonytalanság között?

A tanulmány legnagyobb hozzáadott értéke a négy jellemző együttes vizsgálatából fakad, mivel ez a korábbi szakirodalmakban nem jellemző.

A tanulmány kérdőíves módszertannal vizsgálja a következő alkérdéseket:

- Milyen csoportokra bonthatók a diákok a pályaeasztási bizonytalanságot tekintve? Mennyire differenciált a diákok érdeklődése köre érdeklődés típusonként?
- Mennyire ismerik a diákok a pályához tartozó tevékenységeket és eszközöket?
- Számít, hogy a pályaismeretre vonatkozó kérdést zárt vagy nyílt formában tesszük fel?

A pályaeasztási bizonytalanságot a Carrier Factors Inventory (Chartrand, Robbins, Morrill és Boggs, 1990) magyar nyelvűre validált változatával (Lukács, 2012), a pályaeérdeklődést a Munka Érdeklődés Kérdőívvel (Szilágyi, 1997) a pályaismeretet Fazakas (2009) alapján, eszközökre és tevékenységekre vonatkozó nyílt és zárt kérdésekkel mértük.

A kérdőívet több középiskolás osztályban a *Miénk a Pálya Alapítvány* munkatársai vették fel. Annak érdekében, hogy a későbbiekben az alapítvány hatása is mérhető legyen, felvételre került a kérdőív egy olyan iskolában, ahol a MAPA alapítvány már szervezett iskolai programot (Szent Benedek Gimnázium és Technikum) és olyan iskolákban is, ahol az Alapítvány nincs jelen (Egri Dobó István Gimnázium, Gyöngyösi Berze Nagy János Gimnázium, Újpesti Csokonai Vitéz Mihály Gimnázium, Váci SzC Petőfi Sándor Műszaki Technikum és Kollégium).

A kutatási eredmények alapján négy pályaválasztási bizonytalansági csoport állapítható meg: általános útkeresők, pályaválasztó szorongók, informált választók és szorongó keresők. Az informált választók tekinthetők a legkiegyensúlyozottabbnak bizonytalanság szempontjából, a legtöbb aspektusból a szorongó keresők bizonytalanok. Az általános útkeresőknek először önmagukról kell jobb képet kapniuk, mivel az információigényük mellett nem jellemző rájuk a pályaválasztási szorongás. Ezzel szemben a pályaválasztó szorongók kifejezetten a pályaválasztással kapcsolatban élnek meg bizonytalanságot. A diákok pályaelektőlődése összességében differenciáltnak tekinthető, azonban ez a tulajdonság nem függ össze a pályaválasztási bizonytalansági csoportba kerülés valószínűségével. A diákok nyitottsága átlagos, azonban magyarázza a bizonytalansági csoportokba való kerülést, a nyitottabb diákok nagyobb valószínűséggel élnek meg valamilyen típusú bizonytalanságot. A diákok zárt kérdések esetén jobban teljesítenek és kifejezetten gyenge a tudásuk a műszaki és természettudományi területeket illetően. A pályaismeret is befolyásolja a bizonytalansági csoportokba kerülést, a rosszabbul teljesítők kevésbé tartoznak az informált választók közé. Ez az eredmény felhívja a figyelmet arra, hogy a diákok vélt információigénye és tényleges tudása nem mindig egyezik meg.

A kutatás következő lépése, hogy a kérdőívet a következő tanévekben a jelenlegi felvételhez hasonlóan felvesszük. Ekkor az aktuális helyzet mellett már képet kaphatunk a középiskolások tulajdonságainak változásairól is.

Szakirodalmi összefoglaló

Pályaválasztási bizonytalanság

Osipow (1999) szerint a pályaválasztási bizonytalanság olyan fejlődési jelenség, amelyen az egyének a döntéshozatal előtt keresztülmennek, miközben igyekeznek megtalálni a számukra legmegfelelőbb opciót. Ez a jelenség kognitív és érzelmi összetevőket is tartalmaz (*Osipow*, 1999). A kognitív összetevők közé tartozik például a célok és pályacélok hiánya, az önismeret hiányossága, valamint a környezeti tényezőkkel kapcsolatos nem kellő mélységű ismeret (*Osipow*, 1999). *Lukács* (2012) külön kiemeli, hogy a pályaválasztási bizonytalanságot fontos elkülöníteni a döntésképtelenség fogalmától, amire általunk is felhasznált *Career Factors Inventory* (CFI) (*Chartrand és mtsai.*, 1990) is kísérletet tesz.

A karrierrel kapcsolatos döntési helyzetekben gyakran bizonytalanság figyelhető meg a fiatalok körében (*Creed, Patton és Prideaux*, 2006). A pályaválasztási bizonytalanságra számos tényező hathat, felfedezhetőek nemi különbségek (*Feldman*, 2003, *Betz és Voyten*, 1997), meghatározó lehet a családi környezet (*Gutman, Schoon és Ingrid*, 2012), valamint összefüggés mutatható ki a pályaelektőlődéssel is (*Osipow*, 1999). *Huffman és Torres* (2001, idézi *Feldman*, 2003) arra mutat rá, hogy a nők kevésbé bizonytalanok a pályaválasztással kapcsolatban, azonban empirikus vizsgálatokban nagyobb bizonytalanság mutatható ki (*Betz és Voyten*, 1997). A családi környezet a fiatalokkal szembeni elváráson keresztül hathat a bizonytalanságra, a lányokkal szemben magasabb oktatási elvárásokat támasztanak a szülők (*Gutman és mtsai*, 2012) Minél kiterjedtebb az egyén érdeklődése és minél több területen rendelkezik kiemelkedő képességekkel, annál nagyobb a bizonytalanság esélye (*Osipow*, 1999).

A pályaválasztási bizonytalanságot Magyarországon is kutatták. *Tudlik* (2021a) Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei gimnáziumi tanulók mintáján nem talált összefüggést a bizonytalanság szintje és a pályaelektőlődéssel kapcsolatos szolgáltatások mennyisége között. Különbség van az évfolyamok és nemek között az önismeret, a nemek között pedig a bizonytalanság és szorongás vizsgálatakor. *Tudlik* (2021a) arra a következtetésre jut, hogy a tanulóknak igénye lenne, hogy tudást kapjanak az egyes szakterületekről.

Olteanu (2023) túlnyomórészt vidéki gimnazisták és szagimnazisták körében felvett mintáján a *Career Factors Inventory* (CFI) kérdőív segítségével megállapítja, hogy a diákok körében információhiány miatt enyhe pályaválasztási nehézség jellemző, ezek közül kiemelkedő az általános határozatlanság, a káros tévhitek és a pályainformáció szükséglete. Az önismeretigény és a határozatlanság leginkább a nőkre jellemző, míg a motivációhiány és a megfelelő információforrások iránti igény főként a férfiakat érinti.

Pálvölgyi (2022) 10. és 11. osztályos gimnazisták mintáján szignifikáns kapcsolatot talál a motiválatlanság, a döntési határozatlanság, a pályaválasztási szorongás, valamint a pályaválasztási nehézségek között. A gyengébb tanulók kevésbé motiváltak, bizonytalanabbak és több pályaválasztási nehézséggel néznek szembe. A nők tanulmányi eredménye jobb, nagyobb arányban szeretnének felsőfokú szinten továbbtanulni, többféle pályaorientációval kapcsolatos tevékenységet folytatnak és motiváltabbak, de emellett bizonytalanabbak és jobban szoronganak.

A fenti tanulmányokból összességében látható, hogy a középiskolásokra jellemző a pályaválasztási bizonytalanság és igény mutatkozik arra, hogy a pályaválasztással kapcsolatban külső segítséget is kérjenek.

Pályaérdeklődés

Holland (1997) szerint a pályaérdeklődés az egyén személyiségének meghatározó megnyilvánulása, amely tükrözi a személy motivációját, tudását, személyiségjegyeit és képességeit. További definíciója a pályaérdeklődésnek: tevékenységek, környezetek és eredmények iránti vonásszerű preferencia, amely speciális viselkedésen és attitűdön keresztül ösztönzi a célok kitűzését (*Rounds*, 1995; *Su*, *Round és Armstrong*, 2009; *Su*, *Stoll és Rounds*, 2019). A definíciók közös pontja, hogy a pályaérdeklődés olyan tevékenységekre irányul, amelyeket az egyén szeret végezni, és ehhez szorosan kapcsolódik a motiváció (*Tudlik*, 2021b).

A pályaérdeklődésnek három konstruktuma lehet, amely segítheti a fogalom mögött lévő jelenségek megértését (*Tudlik*, 2021c). A pályaérdeklődés megismerésének elsődleges módja a kérdőíves eljárás, amely arra mutat rá, az egyén milyen tevékenységeket kedvel, tart elképzelhetőnek és milyen munkakörnyezetet tud maga számára felvázolni, vagyis a lehetőségek közül a kiemelkedő területet (*Tudlik*, 2021c). Ezen túl a kérdőívből másodlagos elemek is kinyerhetők, ilyen a differenciáltság, amely azt mutatja meg, hogy az egyén pályaprofilja mennyire egyértelmű, elkülönült és határozott (*Reardon és Lenz*, 1999), és az eleváció, azaz az érdeklődés összesített szintje, vagyis a kérdőíven kapott eredmény magas vagy alacsony volta (*Tudlik*, 2021c). Az elevációra *Darcy és Tracey* (2003) az általános érdeklődés faktoraként tekintett, amely a szakmai flexibilitást és rugalmasságot jelzi, amelyet *Tudlik* (2021b) is a harmadik konstruktumnak tekint.

Tudlik (2021c) a három konstruktum és a karriertábla (*Tudlik*, 2019) alapján nemek között eltéréseket figyel meg az elsődleges érdeklődésben. A lányokat inkább az emberközpontú, míg a fiúkat inkább a tárgyközpontú területek motiválják. A tanulók többsége közepesen differenciált, vagy inkább differenciált érdeklődésű. A rugalmasság jelenségét nem találja igazoltnak.

Tudlik (2023) a rugalmasság fogalmát átértelmezte, mivel az a differenciált érdeklődéssel közepesen erős összefüggést mutatott, míg az általános bizonytalanság jelenségével ellentétes irányút. Ez alapján megállapítja, hogy ez a mérőszám inkább döntési elköteleződési mérőszámnak tekinthető.

A pályaérdeklődés kérdésköre egyéni megismerési szempontból is lényeges. A pályaérdeklődés saját megismerésre fókuszáló megközelítési iránya lehet az önértékelő eljárás, amely során a kérdőív kitöltése után a válaszadó rendelkezik az ahhoz tartozó értékelő kulccsal, így az értelmezési kerettel is (*Szilágyi*, 1993). Ilyen kérdőív a Munka Érdeklődés kérdőív (MÉK) (*Szilágyi*, 1997), amelyben öt érdeklődéstípus különül el. Az önértékeléses kérdőívek eredményeinek feldolgozását szakember is segítheti (*Kenderfi*, 2024).

Pályaismeret

A pályaismeret fogalmának megjelenése a szervezett pályaválasztási tanácsadás és munkaközvetítés kialakulásához kapcsolódik, az ehhez szükséges háttértudást jelenti (*Fazakas*, 2009) „A pályaismeret a munkatudományokon belül rendszerezi és leírja azokat az ismérveket, amelyeket a munkát végző embernek a pályán, a foglalkozástevékenységgel kapcsolatban, mint követelményt, feladatot figyelembe kell vennie.” (*Völgyesy*, 1995:14)

A jó minőségű pályainformáció megléte kritikus a megalapozott pályaválasztáshoz (Borbély-Pecze, 2020). A modern munkaerőpiacok egyik jellemzője, hogy a pályák instabilak, a pályadöntések ezáltal megsokszorozódnak, a szervezeti hűség helyett a tevékenységhez való hűség kerül a fókuszba (Borbély-Pecze, 2020). A gazdasági változások miatt rövid idő alatt átszerveződik a szakmai rendszer, szakmák jelennek meg és tűnnek el, de átalakul a szakmai tartalom is (Fazakas, 2014). Mind emelett a technikai újítások következtében a pályainformáció keresési és elérési lehetőségei is dinamikusan változnak, amelyekhez szükséges az alkalmazkodás (Borbély-Pecze, 2020).

A pályaismeret Fazakas (2017) 7. és 8. osztályosok körében vizsgálta kérdőívvel, a pályákra vonatkozó tudásszintet zárt és nyitott kérdésekkel egyaránt. A diákok a tevékenység, az anyag és az eszköz esetében is, a megfelelő válaszok százalékos arányait tekintve a zárt kérdéseken teljesítenek jobban. Ez alapján Fazakas (2017) arra következtet, hogy tanulóknak a pályákkal kapcsolatban van rejtett tudásuk, ami előhívható, de nem alkalmazható. A szakterületeket tekintve az a humán és agrár pályákra vonatkozó ismeretek minősége stabil, a gazdasági-szolgáltatási szakterületen a diákok tudása igen bizonytalan, míg a műszaki szakterület esetén kevésbé tájékozottak.

A pályaismeret tehát a középiskolás diákokat a pályák, munkakörök ismeretén keresztül fokozottan érinti. Az ezekkel kapcsolatos tudás rendszerezett átadása célja lehet a pályaaorientációval foglalkozó civil szervezeteknek.

Összességében tehát elmondható, hogy a megalapozott pályaválasztáshoz mind a pályaválasztással és döntéssel kapcsolatos magabiztosság, mind a pályaeérdeklődés figyelembevételére szükség van, amelyek mellett hasonlóan fontos a naprakész pályaismeret. A pályaaorientációval foglalkozó szervezetek tevékenységének hatásának mérésekor tehát érdemes mind a három meghatározó területet figyelembe venni, és az ezekkel kapcsolatos kompetenciák együttes változására fókuszálni. A hazai és nemzetközi szakirodalomban nem került fókusz alá a pályaválasztási bizonytalanság, a pályaeérdeklődés és a pályaismeret együttes vizsgálata.

Módszertan

A kutatási kérdéseket kérdőíves felméréssel vizsgáltuk. Az utánkövetés érdekében, felvettük a kérdőívet egy olyan iskolában, ahol a *Miénk a Pálya Alapítvány* már tartott iskolai programot (Szent Benedek Gimnázium és Technikum), illetve olyan iskolákban is, ahol az Alapítvány nincs jelen (Egri Dobó István Gimnázium, Gyöngyösi Berze Nagy János Gimnázium, Újpesti Csokonai Vitéz Mihály Gimnázium, Váci SzC Petőfi Sándor Műszaki Technikum, Gimnázium és Kollégium).

A kérdőív alapverzióját véleményezték a *Miénk a Pálya Alapítvány* munkatársai, az ő tapasztalataik nyomán kizárólag megfogalmazást tekintve végeztünk módosításokat. Ezt követően Újpesti Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskola és Gimnázium 11. évfolyamos diákjaiból 29 fő töltötte ki a kérdőívet, ami után visszajelzést kértünk a kérdőív érthetőségét és hosszát tekintve. Az előállított kérdőív már létező, korábban is validált kérdőívekből áll, így a validálási folyamatban a teljes kérdőív egységére és követhetőségére fókuszáltunk. (A kérdőív egésze az I. mellékletben található.)

Kontroll változók

A kontroll változók felmérését a kérdőívben két helyen, a kitöltés legelején és legvégén helyeztük el. A kérdőív elején a szociodemográfiai mutatók szerepeltek: nem, lakóhely, születési év, iskola teljes neve, évfolyam, iskola típusa, előző év végi átlag, szülők iskolai végzettsége és foglalkozása.

Az iskolai közeg meghatározó lehet a pályaaorientációval kapcsolatban, a vezetés elkötelezettségén vagy a kötelező pályaaorientációs esemény színvonalán keresztül. A kitöltő évfolyama egyrészt az utánkövetés szempontjából, másrészt a továbbtanulás kérdésének relevánsabbá válása miatt fontos. Az iskola típusa az érdeklődés differenciálódása kapcsán lehet meghatározó, a szakmát is tanuló középiskolások között differenciáltabb érdeklődésre számíthatunk.

Az év végi átlag jelenlegi teljesítmény felmérésére szolgál, valamint a magyarországi felvételi pontszámokba is beleszámítható (*Felvi.hu*, 2025). Ezt a változót *Lukács* (2012) és *Pálvölgyi* (2022) is felhasználja a pályaválasztási bizonytalanság elemzésekor.

A szülők hatása a karrierdöntés támogatásán keresztül nyilvánulhat meg (*Fazakas*, 2009). A szülők foglalkozására vonatkozó kérdést pályaismereti szempontból vizsgáltuk, hogy a diákok valóban foglalkozást, vagy helyette munkahelyet írtak.

A kérdőív végén a pályaaorientációval kapcsolatos élményeket mérjük fel, mivel ezek az események hatással lehetnek a választásra (*Kenderfi*, 2024). A kitöltőnek meg kell jelölni minden olyan személyt, akivel beszélget a továbbtanulással kapcsolatban. Ezt követően minden olyan pályaaorientációval kapcsolatos eseményt be kell jelölni, amelyen már részt vett a tanuló. A felsorolásban megjelenik a *Miénk a Pálya Alapítvány* által szervezett esemény opció is. Bár a kitöltő osztályokról előzetesen rendelkezésre áll a részvétellel kapcsolatos információ, ezzel a kérdéssel visszamérhető, az esemény szervezőjével kapcsolatos tudás.

Az események számossága a pályaválasztással kapcsolatos aktivitást is méri. Azt feltételeztük, hogy aki több pályaaorientációs eseményen vett részt az évek során az magabiztosabb, és a pályaismereti kérdésekben is jobban teljesít. Az alapítvány programjai nem jelentkezés alapúak, hanem teljes osztályoknak szólnak, így a programon való részvétel nem tekinthető extra aktivitásnak, azonban lehetővé teszi, hogy ne csak a legérdeklődőbb diákokra való hatást lehessen értelmezni.

Pályaválasztási bizonytalanság – Carrier Factors Inventory (CFI)

A pályaválasztási bizonytalanságot a Carrier Factors Inventory kérdőívvel (*Chartrand és mtsai*, 1990) végezzük, amelyet *Lukács* (2012) validált magyar nyelven és *Olteanu* (2022) erősített meg. A kérdőív *Chartrand* és szerzőtársai alapján (1990) négy faktorból áll: pályaválasztási szorongás, általános bizonytalanság, pályainformáció szükségessége és önismeretigény. A CFI előnye, hogy segítségével a pályaválasztási bizonytalanság különböző alcsoportjai írhatóak le (*Lukács*, 2012). Az eltérő sajátosságú pályaválasztási bizonytalansági csoportba tartozók esetén különböző szakmai támogatások, alapítványi programok lesznek hatásosak.

Lukács (2012) középiskolás mintán validált végső négyfaktoros modellje 17 itemet tartalmaz, amelyet az elemzés során mi is alkalmazunk. A pályaválasztási szorongás faktort öt (1, 3, 4, 5, 6), az általános bizonytalanság faktort három (8, 10, 11), a pályainformáció szükséglete faktort öt (12, 13, 14, 15, 16), az önismeretigény faktort négy (18, 19, 20, 21) elem alkotja.

Az optimális klaszterszámot hierarchikus klaszterelemzéssel (*Müllner*, 2013) állapítjuk meg, majd az így meghatározott klaszterszámmal k-közép klaszteranalízissel (*Hartigan és Wong*, 1979, *MacQueen*, 1967) alkotjuk meg a végleges klasztereket. A csoportok közötti eltérés szignifikanciáját faktoronként varianciaanalízissel (ANOVA) ellenőrizzük. Az eredményeinket *Lukács* (2012) eredményeivel is összehasonlítjuk, így az optimális klaszterszámtól esetlegesen eltérve négy klaszterrel is megvizsgáljuk az eredményeket.

A felvett kontrollváltozókat bevonva Khi-négyzet próbával vizsgáljuk a csoportok közötti eltéréseket, mint például a tanulmányi átlagok eltérését, vagy a nemi eltéréseket, amit *Chartrand* és szerzőtársai (1996) is kiemelnek. Minden esetben a közepes minta miatt 10%-os szignifikanciaszint mellett döntünk.

A fent leírtakon túl utánkövetéssel a faktorok hasonlósága, illetve a faktorcsoportok mintabeli aránymegoszlásának változása vizsgálható. Az alapítvány szempontjából azt várnánk, hogy a legbizonytalanabb csoportok, ha nem is szűnnek meg, de arányaiban kevesebb olyan kitöltő fog tartozni ezekbe a csoportba, akik részt vettek valamilyen általuk szervezett eseményen.

A pályaválasztással kapcsolatban a következő hipotézist fogalmaztuk meg:

- *Hipotézis1:* A diákok pályaválasztási bizonytalansági csoportjainak tulajdonságai hasonlítanak Lukács (2012) eredményeihez.

Pályaérdeklődés – Munka Érdeklődés Kérdőív (MÉK)

A pályaérdeklődés témakörét a munka érdeklődés kérdőív felhasználásával vizsgáljuk (Szilágyi, 1997) Az eredeti kérdőív 50 kérdésből áll, amelyek kedvelt feladatokra, tevékenységekre fókuszálnak. A kijelentéseket önbevallásos módon az egyáltalán nem jellemző rám (1) – teljesen rám illik (5) öt fokú skálán kell értékelni. A kérdőív öt érdeklődés típusal kapcsolatban tartalmaz kijelentéseket: irányító, újító, módszeres, tárgyas, szociális. Mindegyik típushoz tíz kijelentés tartozik. A kérdőívet a különböző érdeklődéstípusok kérdéseire adott válaszok pontszámainak összeadásával kell kiértékelni. A legmagasabb pontszámot elérő érdeklődés típus tekinthető a legdominánsabbnak. A legmagasabb és legalacsonyabb pontszám különbsége a kitöltő differenciáltságaként értelmezhető. Azt a tanulót tekintjük differenciált érdeklődésűnek, akinek az érdeklődéstípusok legmagasabb és legkisebb értéke között a pontszám legalább héttel eltér. Az alapítvány munkájába beépíthető, hogy a középiskolásokat a domináns terület hiánya miatt érdemes-e a differenciáltságban segíteni.

A kérdőívben néhány kijelentést aktualizáltunk. A változtatások célja az volt, hogy a ma általánosan használt technológiai lehetőségeket beépítsük a kijelentésekbe úgy, hogy közben a tevékenység típusát, tartalmát nem változtatjuk meg. A validálási folyamat alapján az eredeti tíz kijelentésből minden érdeklődés típusból öt kijelentést tartottunk meg tekintettel a teljes kérdőív hosszára. A kijelentések kiválasztásakor a legheterogénebb válaszokat generáló kérdéseket részesítettük előnyben a szórás alapján, illetve kijelentéseket összevontunk, hogy a fontos aspektusok megmaradjanak a kategóriákat tekintve.

Tudlik (2021c, 2023) elméleti megfontolásait az általunk használt kérdőívhez igazítva felhasználjuk. Az általa rugalmasságnak, majd elköteleződési mérőszámnak nevezett érték az egyes érdeklődési területek összegének átlagaként jön létre. A MÉK kérdőív (Szilágyi, 1997) esetén ez az érték értelmezésünk szerint a nyitottságot jelezheti. Abban az esetben, ha ez a mutató magas értéket vesz fel, egy összességében nyitott tanulóról beszélhetünk, míg ellenkező esetben elutasító attitűdként lehet értelmezni az eredményeket.

A tanulók differenciáltsága és nyitottsága a különböző kontrollváltozókkal varianciaanalízissel, a domináns érdeklődés és kontrollváltozók kapcsolata Khi-négyzet próbával ellenőrizhető.

Utánkövetéssel az időbeli differenciálódás is vizsgálható. Az alapítvány egyik célja lehet, hogy a programok segítsenek a diákoknak a differenciálódásban.

A pályaérdeklődéssel kapcsolatban a következő hipotézist fogalmaztuk meg:

- *Hipotézis2:* A diákok érdeklődési differenciáltságában kimutathatók nemi és korosztályos különbségek.

Pályaismeret

A kérdőív pályaismereti része Fazakas (2009) alapján került összeállításra. Az első felmérés esetében is olyan szakmákkal kapcsolatos kérdések szerepelnek a kérdőívben, amelyek már egy korábbi *Miénk a Pálya Alapítvány* által szervezett eseményen megjelentek.

A kérdőívben szereplő foglalkozások a következők: dietetikus, gyógytornász, pszichológus, edző, gépészmérnök, hangmérnök, szoftverfejlesztő, fizikus, rendezvényszervező, díszlettervező, biomérnök, vegyészmérnök, ipari alpinista, újságíró, alkalmazásprogramozó.

A szakmákkal kapcsolatban tevékenységekre és eszközökre kérdezzük rá, zárt és nyitott kérdések formájában. Zárt kérdések esetén a felsorolt szakmákhoz meg vannak adva megoldások – blokkonként négy – úgy, hogy a válaszadó több opciót is jelölhet az adott szakmához. Minden szakmához egy helyes

megoldás tartozik, azonban azt is helyes válasznak fogadjuk el, ha a tanuló a helyes válaszon túl is jelölt be válaszlehetőségeket.

Nyitott kérdések esetén a válaszadónak önállóan kell eszközt vagy tevékenységet írnia az adott szakmával kapcsolatban úgy, hogy a foglalkozás nevében szereplő kifejezéseket ne használja. Például a rendezvényszervező esetén a „rendezvényt szervez” feleletet nem fogadjuk el.

A kérdőív ezen részét manuálisan értékeltük ki. Mérőszámként a helyes válaszok aránya vizsgálható mind a zárt, mind a nyitott kérdések esetén.

A kérdőívrészből a tényszerű pályaismereti tudás és a zárt és nyitott kérdések közötti különbség mérhető. Varianciaanalízissel bevonhatók a kontrollváltozók is. Utánkövetéssel megfigyelhető, hogy a diákok mennyivel tudnak az Alapítvány programjainak hatására többet az ott elhangzott szakmákról.

A pályaismerethez a következő hipotézisek kapcsolódnak:

- *Hipotézis3:* A diákok a pályákhoz tartozó eszközöket jobban ismerik, mint a tevékenységeket.
- *Hipotézis4:* A diákok zárt kérdések esetén jobban teljesítenek.

Pályaválasztási bizonytalanság, pályaeérdeklődés és pályaismeret együttes vizsgálata

Az általunk felvett kérdőív különlegessége, hogy a három pályaeorientációval kapcsolatos fogalom együttesen jelenik meg, így vizsgálhatóvá válik az azok közötti kapcsolat is.

Feltételezésünk szerint a vizsgált változóink között a következő kapcsolat áll fenn: az érdeklődés differenciáltsága, a tanuló érdeklődési nyitottsága és a pályaismeret minősége meghatározó szerepet tölt be a kontrollváltozók bevonása után is abban, hogy a pályaválasztási bizonytalansági klasztercsoportok melyikébe került a tanuló.

A következő hipotézist fogalmazzuk meg:

- *Hipotézis5:* Az a tanuló, akinek differenciáltabb az érdeklődése, jobb a pályaismerete, nagyobb valószínűséggel tartozik a magabiztosabb pályaválasztási bizonytalansági faktorcsoportba, azonban az általános szorongást nem ezek a változók határozzák meg.

A kapcsolat multinomiális logisztikus regresszióval (Venables és Ripley, 2002) vizsgálható, ahol:

$$\log \log \left(\frac{P(X)}{P(X)} \right) = \beta_{j0} + \beta_{j1} \text{ diff} + \beta_{j2} \text{ nyitott} + \beta_{j3} \text{ pályaismeret} + \dots + \beta_{jn} X_n$$

$P(X)$ az adott-j-edik kategória bekövetkezésének valószínűsége,

$P(X)$ a referencia kategória bekövetkezésének valószínűsége,

β_{j1} a tanuló pályaeérdeklődési differenciáltságához tartozó együttható,

β_{j2} a tanuló pályaeérdeklődési nyitottságához kapcsolódó együttható,

β_{j3} a tanuló pályaismeretéhez kapcsolódó együttható,

β_{jn} további kontrollváltozókhoz tartozó együtthatók.

A β együtthatók azt ragadják meg, hogy ceteris paribus egy egységnyi változás a magyarázó változóban mennyit változtat a log-odds arányon a bázis kategóriához képest. Az együtthatók e^β formátumra alakítása után az értékek azt mutatják, hogy az adott magyarázó változó egységnyi változása ceteris paribus a referencia kategóriához képest mekkora valószínűséggel csökkenti vagy növeli az adott kategóriába való kerülés esélyét.

A változók együtthatóinak vizsgálatához a Likelihood-ratio tesztet (Vuong, 1989) alkalmazzuk, amely egymásba ágyazott modellek tesztelésére alkalmas. Ezáltal mindig egy változó kihagyásával tesztelhető

az adott változó együttthatójának szignifikanciája. A teszt nullhipotézise a kevesebb együttthatót tartalmazó modell felé mutat.

A kérdőív korlátai

Az MAPA alapítvány munkájának hatásmérésének korlátja az egyéni cselekedetekből adódó, nem kontrollálható jellemzők, amik hatással vannak az alapítvány által fejleszteni kívánt kompetenciákra. Ilyen lehet a szülők bevonódása a pályaválasztási döntésbe vagy az egyéb pályaorientációs eseményekkel kapcsolatos tapasztalatok. Bár a külső hatások megjelennek a kontrollkérdésekben, mégis egzaktan nem mérhető módon hatással vannak a mért kompetenciákra.

A pályaválasztási bizonytalanság és a pályaeérdeklődés olyan területek, ahol konkrétan nem tudunk az alapítványi tevékenységre fókuszálni, míg a pályaismeret esetén igen. Az egyéb pályaorientációs eseményekre áttételesen úgy is kontrollálunk, hogy azok a megfigyelt iskolák földrajzi közelsége miatt feltehetően mindenki számára elérhetőek. Az iskolaszpecifikus hatásokat pedig részben kontrolláljuk azzal, hogy egymáshoz hasonló jellegű és erősségű iskolák diákjait hasonlítjuk össze.

A kérdőíves felmérés korlátait elfogadva úgy gondoljuk, hogy a felmérésben kontrollálható jelenségeket figyelembe vettük, az eredmények értékelését pedig ezen korlátok mentén végeztük.

Eredmények

Minta jellemzői

A kérdőívet 108 középiskolás tanuló töltötte ki öt különböző iskolából. A tanulók 10., 11. és 12. évfolyamosok, legtöbben 62,6%-a a mintának 11. évfolyamos. Életkorukat tekintve 16-20 év közöttiek, a legtöbben 66,4%-a 17, illetve 18 éves. (A minta részletes leírása az II. mellékletben található.)

A mintában a lányok aránya magasabb (64,5%), valamint dominál a budapesti lakhely (60,8%). A megyeszékhelyen lakók kis száma miatt az elemzésben azt a város kategóriával összevontuk.

A legtöbb kitöltés az *Újpesti Csokonai Vitéz Mihály Gimnáziumból* érkezett (43,9%). Ebben az iskolában a *Miénk a Pálya Alapítvány* nincs jelen, viszont a második leggyakrabban megjelölt iskolában (*Szent Benedek Gimnázium és Technikum*, 28%) igen. A *Szent Benedek Gimnázium* tanulói évfolyamukból adódóan nagy valószínűséggel részt vettek már az Alapítvány által szervezett pályaorientációs napokon.

A középiskolák 2024-es rangsorában kizárólag a *Gyöngyösi Berze Nagy János Gimnázium* szerepel a legjobb 100 között (67. hely) (*Tornyos*, 2024). A *Sulinavigátor* (2025) nonprofit civil csoport rangsora szerint messzebb állnak az iskolák egymástól, azonban a top iskolák közé egyik sem tartozik. Ezek alapján az iskolák között feltehetően vannak különbségek, azonban az elit iskolák jellemzőivel nem rendelkeznek, így az eredmények összehasonlíthatók.

Az osztálytípusokat tekintve kizárólag négy évfolyamos gimnáziumi tanulók (83,2%) és nyelvi kiegészítő éves, négy évfolyamos gimnáziumi tanulók vannak jelen, így a minta értelmezhető ebből a szempontból homogénként. A tanulók átlag szerinti megoszlása abból a szempontból kiegyensúlyozott, hogy a középső eredménykategóriákban van a legtöbb megfigyelés (jó – 30,8%). Legnagyobb arányban 11. osztályos tanulók kerültek a mintába (62,6%).

A szülők végzettségét tekintve mind az édesanyák (60,7%), mind az édesapák (46,7%) esetében magas arányú az egyetemi/főiskolai végzettség. Az édesanyákra vonatkozóan csaknem a fele (49,53%) a válaszadóknak foglalkozás helyett munkahelyet írt, az édesapák esetében ez az arány 27,10%. Ez alapján a diákok nem különítik el a foglalkozás és a munkahely közötti fogalmi eltérést, még a középiskolai tanulmányok alatt sem.

A diákok átlagosan három különböző viszonyrendszerben elhelyezkedő emberrel beszélgetnek a továbbtanulásról, valamint átlagosan szintén három különböző pályaválasztással kapcsolatos eseményen vettek részt a múltban. Csaknem mindenki beszélgetett már a szülőkkel (91,5%), valamint meghatározóak még a barátokkal folytatott beszélgetések is (79,4%). A pályaorientációs alkalmak közül legtöbben

a pályaválasztási kiállításokon vettek részt (75,7%), ezzel szemben a különböző pályaválasztási tanácsadók részvételével zajló események aránya viszonylag alacsony (10,3%). A *Miénk a Pálya Alapítvány* programját mindössze egy tanuló jelölte meg, holott a *Szent Benedek Gimnázium és Technikum* tanulói (30 fő) nagy valószínűséggel részt vettek az Alapítvány által szervezett pályaeorientációs napokon. Ez is jelzi azt, hogy a diákok nem feltétlenül vannak tisztában azzal, hogy milyen típusú és milyen szervezet által megvalósított eseményen vesznek részt.

A minta nem tekinthető reprezentatívnak, és az iskolák között feltehetően vannak különbségek, azonban az elemzés az alapítvány számára releváns információkat tud nyújtani. A gimnáziumi osztályok miatt a továbbtanulás a kitöltők túlnyomó többségének releváns.

Pályaválasztási bizonytalanság

A pályaválasztási bizonytalansági faktorok esetén minden faktorban van olyan kitöltő, aki elérte az elméleti minimum vagy maximum értéket (1. táblázat ábrája). A pályaválasztási szorongás és az általános bizonytalanság esetében a medián érték megegyezik az elméleti középpértékkel, míg a pályainformáció szükséglete és az önismeretigény faktor mediánja efelett helyezkedik el. Ez azt jelzi, hogy a diákok nagyobb részének magasabbnak tekinthető az pályainformáció szüksége és az önismereti igénye.

1. ábra — Pályaválasztási szorongás faktorainak leíró statisztikái a teljes mintán

	pályaválasztási szorongás	általános bizonytalanság	pályainformáció szükséglete	önismeretigény
elméleti min.	5	3	5	4
elméleti max.	25	15	25	20
min.	5	3	5	4
átlag	15,23	9,11	16,79	14,47
medián	15	9	17	16
max.	25	15	25	20
szórás	4,66	2,86	4,38	4,73

Forrás: saját szerkesztés

A hierarchikus klaszter eredményeiből öt csoportot képezve, két csoport is maximum három fővel rendelkezik, így ez alapján a k középpont klasztert három és négy csoporttal vizsgáltuk. A k középpont klaszter három csoportra bontásakor a különböző csoportokba 43, 14 és 50 tanuló tartozik, míg négy csoport esetén 31, 39, 24 és 13. A négy klasztercsoport mellett döntöttünk, mivel a varianciaanalízis szerint ekkor is a csoportok minden faktor szerint szignifikánsan eltérnek egymástól (2. táblázat ábrája).

2. ábra — NOVA varianciaanalízis F statisztika és p értékei a különböző faktorok átlagának csoportonkénti eltérésére

faktor-neve	F-érték	szignifikanciaszint
pályaválasztási-szorongás	63,227	$p < 0,001$
általános-bizonytalanság	19,263	$p < 0,001$
pályainformáció-szükséglete	35,064	$p < 0,001$
önismeretigény	167,8	$p < 0,001$

Megjegyzés: Nem egyenlő varianciát feltételeztünk.

Forrás: saját szerkesztés.

A döntés megegyezik Lukács (2012) eredményeivel, aki szintén négy csoportra osztotta a középiskolás mintáját (irányt kereső, döntésképes, szorongó választó, krónikusan bizonytalan).

Bár a klaszterszám megegyezik Lukács (2012) eredményeivel, azok tulajdonságai részben eltérnek, ami az első hipotézist részben erősíti meg. A jelenlegi mintát a következő négy klaszter alkotja: általános útkeresők, pályaválasztó szorongók, informált választók és szorongó keresők. A négy klaszter faktoronkénti klaszterközéppontjai az 3. táblázat ábráján található.

3. ábra — A CFI faktori alapján létrehozott klaszterek végső klaszterközéppontjai és tanulók megoszlása a klaszterekben

	1	2	3	4
pályaválasztási szorongás	11,36	20,31	13,71	19,16
általános bizonytalanság	11,03	6,85	9,50	7,35
információszükség	19,56	14,23	12,21	17,90
önismeretigény	16,77	4,92	14,17	15,81
tanulók aránya	36,45%	12,15%	22,43%	28,97%

Megjegyzés: 1 = általános útkeresők, 2 = pályaválasztó szorongók, 3 = informált választók, 4 = szorongó keresők

Forrás: saját szerkesztés

- Az **általános útkeresőknek (1)** a legmagasabb az általános bizonytalansága, legnagyobb az információszüksége és egyben legnagyobb az önismeretigénye a csoportok közül, azonban a pályaválasztási szorongásuk nekik a legalacsonyabb. Eszerint nekik még általánosságban kell megismerniük saját magukat, magabiztosabbá válniuk a döntéseket illetően. Bár igényük van a pályákkal kapcsolatos információkra, még magától a pályaválasztástól nem szoronganak. A tanulók legnagyobb arányban (36,45%) ebbe a csoportba tartoznak. Ez a csoport hasonlít Lukács (2012) irányt kereső csoportjára, azonban az általános bizonytalanság az általános útkeresőket sokkal jobban jellemzi, mint az irányt keresőket.
- A **pályaválasztó szorongókat (2)** jellemzi a legmagasabb pályaválasztási szorongás, egyben a legalacsonyabb általános bizonytalanság és önismeretigény, valamint közepes az információigényük. A csoport tagjai tehát saját értékrendjükkel tisztában vannak, az általános döntések nem okoznak számukra problémát, azonban a pályaválasztással kapcsolatban erős bizonytalanságot élnek meg. A tanulók legkisebb aránya (12,15%) tartozik ebbe a csoportba. Ez a csoport hasonlít Lukács (2012) szorongó választó csoportjára.
- Az **informált választóknak (3)** a legalacsonyabb az információszükségük, átlagos az általános bizonytalanságuk és az önismeretigényük, valamint alacsony a pályaválasztási szorongásuk. Ez a csoport tekinthető összességében a legkiegyensúlyozottabbnak, saját bevallásuk szerint kellő pályainformációval rendelkeznek és a bizonytalansági faktorokban sem mutatnak kiugró értékeket. A tanulók közel negyede (22,43%) ebbe a csoportba tartozik. Ez a csoport hasonlít Lukács (2012) döntésképes csoportjához, azonban az informált választók információigénye jelentősen alacsonyabb.
- A **szorongó keresőket (4)** magas pályaválasztási szorongás, magas információszükség és önismeretigény, valamint átlagos általános bizonytalanság jellemzi. Ennek a csoportnak egyszerre van szüksége arra, hogy jobban megismerje önmagát és a pályákat, emellett már szorong a pályaválasztási döntéssel kapcsolatban. A tanulók 28,97%-a tartozik ebbe a csoportba. Ez a csoport hasonlít Lukács

(2012) krónikusan bizonytalan csoportjához, azonban az általános bizonytalanság értéke alacsonyabb a szorongó keresőket illetően.

Összességében tehát felfedezhetőek hasonlóságok Lukács (2012) csoportjaival, azonban a különböző faktorok szélsőértékei nem teljesen ugyanott helyezkednek el.

A pályaválasztási bizonytalanság és egyéb változók összefüggései

A pályaválasztási bizonytalanság csoportjaiban eltérés van a nem, a tanulmányi átlag, illetve a pályaeorientációs alkalmak számában (4. és 5. táblázat ábrái).

4. ábra — Khi-négyzet próba tesztstatisztika és p-értékei a pályaválasztási bizonytalanság és különböző kontrollváltozók esetében

	nem	lakhely	iskola	évfolyam	átlag	MAPA	szülők
tesztstatisztika	14,037	2,2252	7,9213	5,2238	22,355	1,0939	6,1122
p-érték	0,003**	0,8979	0,8176	0,5155	0,098+	0,7785	0,1063

Megjegyzés: Szignifikanciaszintek: $p < 0,001$ ***, $p < 0,01$ **, $p < 0,05$ *, $p < 0,1$ +.

Forrás: saját szerkesztés

A MAPA oszlop egy olyan változóval való összefüggés-vizsgálatot jelöl, ahol azok a tanulók 1-es értéket kaptak, akik feltehetően részt vettek az Alapítvány eseményén (Szent Benedek Gimnázium és Technikum tanulói) és 0-t, akik nem. Ez a változó használható az Alapítvány hatásának mérésekor a kontroll és kezelt csoport megállapításra.

A szülők egy olyan dummy változót jelöl, ami akkor vesz fel 1 értéket, ha legalább az egyik szülőnek egyetemi/főiskolai végzettsége vagy tudományos fokozata van, 0 minden más esetben. Ezzel a változóval a szülők hatására kontrollálunk, amely jelen lehet az egyetemmel kapcsolatos tudás megosztásán és magasabb elvárásokon keresztül is.

5. ábra — ANOVA varianciaanalízis tesztstatisztika és p értékei a pályaválasztási bizonytalanság és különböző kontrollváltozók esetében

	beszélgetés	programok
tesztstatisztika	2,1242	2,8123
p-érték	0,1128	0,0509 +

Szignifikanciaszintek: $p < 0,001$ ***, $p < 0,01$ **, $p < 0,05$ *, $p < 0,1$ +.

Forrás: saját szerkesztés

Pályaérdeklődés

Pályaérdeklődés terén a legdominánsabb kategória az irányító és a módszeres lett (6. táblázat). A tárgyas kategória a legkevesebb esetben meghatározó (1,87%), valamint a tanulók 12,15%-a esetében még nincs meg a domináns kategória. A nem és a domináns kategóriák között nem lehet összefüggés megállapítani (teszt stat.= 6,972, $p = 0,223$).

6. ábra — Pályaérdeklődési kérdőív alapján domináns kategóriák aránya a mintában, differenciáltság és nyitottság mutató leíró statisztikája

domináns	arány	differenciáltság		nyitottság	
irányító	30,84%	elméleti min.	0	elméleti min.	5
újító	13,08%	elméleti <u>max.</u>	20	elméleti <u>max.</u>	25
szociális	12,15%	min.	0	min.	5
módszeres	29,91%	átlag	9,159	átlag	15,14
tárgyas	1,87%	medián	9	medián	15,20
több domináns	12,15%	<u>max.</u>	20	<u>max.</u>	22,80
		szórás	4,17	szórás	2,55

Forrás: saját szerkesztés

A 6. táblázat ábrája alapján a differenciáltság terén a minta átlaga és mediánja magasabb, mint 7, így összességében a tanulók érdeklődése differenciáltnak tekinthető. A nem differenciált érdeklődésű kategóriába mindössze a diákok 27,1%-a került. Nyitottságot tekintve az átlag és a medián is az elméleti középpérték (15) körül van.

7. ábra — ANOVA varianciaanalízis tesztstatisztika és p-értékei a differenciáltság, nyitottság és különböző kontrollváltozók esetében

	differenciáltság		nyitottság	
	tesztstatisztika	p-érték	tesztstatisztika	p-érték
nem	2,9975	0,088+	1,4668	0,231
lakhely	1,3857	0,294	0,7438	0,544
iskola	0,7916	0,545	1,7409	0,182
évfolyam	0,3565	0,7025	0,5983	0,555
átlag	0,9137	0,512	0,4561	0,800
MAPA	1,3504	0,250	0,0513	0,822
szülők	0,6097	0,439	0,1949	0,660

Megjegyzés: Szignifikanciaszintek: $p < 0,001$ ***, $p < 0,01$ **, $p < 0,05$ *, $p < 0,1$ +.

Forrás: saját szerkesztés

A kontrollváltozókat tekintve a nem és a differenciáltság között lehet kapcsolatot kimutatni, ahol a lányok átlagos differenciáltsága magasabb, mint a fiúké (7. táblázat ábrája). Ez az eredmény részben erősíti meg a 2. hipotézist, mivel nemi különbségek megállapíthatók, korosztályos különbségek nem. A numerikus változók korrelációi alapján csak enyhe együttmozgás állapítható meg a differenciáltság és a programok száma, a nyitottság és a beszélgetőpartnerek száma, valamint a beszélgetőpartnerek száma és a programok száma között (8. táblázat ábrája).

8. ábra — Korreláció differenciáltság, nyitottság, beszélgetőpartnerek száma és programok száma között

	differenciáltság	nyitottság	beszélgetés	programok
differenciáltság	1	-0,0119	-0,0793	0,1120
nyitottság		1	0,1206	0,0415
beszélgetés			1	0,3153
programok				1

Forrás: saját szerkesztés

Pályaismeret

A pályaismeret kapcsán *Fazakas* (2009) megállapítása és a 4. hipotézis is megerősíthető, miszerint a diákok a zárt kérdések esetén jobban teljesítenek (9. és 10. táblázat). A zárt kérdéseken a diákok a tevékenységekre vonatkozóan adtak több helyes választ, míg nyílt kérdésekkor az eszközökkel kapcsolatban teljesítettek jobban. A tanulók a természettudományos és műszaki pályák esetén bizonytalanabbak, ami megerősíti *Fazakas* (2014) és *Blotnicky* szerzőtársai (2018) eredményeit.

A 3. hipotézis megerősítésre került, az eszközökkel kapcsolatban nem jelentősen, de több jó választ adtak a diákok, azonban a hipotézist árnyalja, hogy a diákok a nyílt kérdések esetén teljesítenek az eszközökkel kapcsolatban jobban.

A korábbi eredményektől eltérve a jó válaszok arányával több kontrollváltozó is összefüggést mutat (11. táblázat). A nemek szerint a lányok teljesítenek jobban (86,0% – fiúk 74,5%), lakhely szerint a legjobb eredményt a városban élők érnek el (89,8% – község: 80,0%, Budapest 78,5%). Évfolyam szerint a 12-esek adták a legtöbb jó választ (90,2% – 11.: 80,4%, 10.: 77,2%). Az utóbbi eredmény megerősíti azt a feltételezést, hogy a diákok a szakmaválasztáshoz közeledve egyre több információval rendelkeznek.

9. ábra — Zárt és nyílt kérdésekre adott helyes válaszok aránya kérdésenként a teljes minta arányában (%)

zárt kérdések	helyes	nyílt kérdések	helyes
	tevékenység		
dietetikus	95,32%	rendezvényszervező	68,22%
gyógytornász	89,72%	díszlettervező	67,29%
pszichológus	96,26%	biomérnök	31,78%
edző	99,06%	vegyésmérnök	50,47%
gépésmérnök	94,39%		
hangmérnök	93,46%		
szoftverfejlesztő	92,52%		
fizikus	96,26%		
	eszköz		
ipari alpinista	90,65%	gyógytornász	80,37%
újságíró	77,57%	rendezvényszervező	80,37%
alkalmazásprogramozó	87,85%	vegyésmérnök	80,37%
bíró	93,46%	díszlettervező	72,90%

Forrás: saját szerkesztés

Az iskola és az alapítványi részvétel (MAPA változó) szétválasztásakor is az látható, hogy a *Szent Benedek Gimnázium és Technikum* tanulói teljesítettek a legrosszabbul (MAPA (részt vett): 73,3% – MAPA (nem vett részt): 85,3%). Ez az eredmény akkor sem változik, ha figyelembe vesszük, hogy az alapítványi programon résztvevők csaknem egésze 11. osztályos és csak a 11.-es diákok eredményeit hasonlítjuk össze. A jelenlegi eredmények arra mutatnak rá, hogy a *Szent Benedek Gimnáziumban* lehet a legnagyobb

szükség az alapítvány jelenlétére, hiszen jelenleg ott rendelkeznek legkevesebb tudással a pályákról a diákok.

10. ábra — Zárt, nyílt, tevékenységre és eszközre adott jó válaszok aránya a teljes minta arányában (%)

	tevékenység	eszköz	összesen
zárt	94,63%	87,38%	92,21%
nyílt	54,44%	78,50%	66,47%
összesen	81,23%	82,94%	81,92%

Forrás: saját szerkesztés

A jó válaszok aránya és a differenciáltság között gyenge pozitív együttmozgás figyelhető meg (12. táblázat ábrája). A pályaaorientációs tapasztalatok közül a jó válaszok aránya és a programok száma között figyelhető meg hasonló dinamika.

11. ábra — ANOVA varianciaanalízis tesztstatisztika és p értékei jó válaszok aránya és különböző kontrollváltozók esetében

	nem	lakhely	iskola	évfolyam	átlag	MAPA	szülők
tesztstatisztika	9,2156	7,2572	6,1339	7,4794	3,019	9,0564	1,982
p-érték	0,004**	0,003**	0,002**	0,002**	0,069+	0,005**	0,1633

*Megjegyzés: Szignifikanciaszintek: $p < 0,001$ ***, $p < 0,01$ **, $p < 0,05$ *, $p < 0,1$ +.*

Forrás: saját szerkesztés

12. ábra — Korreláció jó válaszok aránya, differenciáltság, nyitottság, beszélgetőpartnerek száma és programok száma között

	differenciáltság	nyitottság	beszélgetés	programok
jó arány	0,381	0,123	-0,029	0,388

Forrás: saját szerkesztés

Pályaválasztási bizonytalanság, pályaeérdeklődés és pályaismeret összefüggései

A kontrollváltozók együttes elemzésekor nem mindegyik kontrollváltozó hat szignifikánsan a bizonytalansági csoportokra (*II. melléklet (1.) egyenlet*), de a különböző pályaaorientációs tulajdonságok bevonása után is van olyan kontrollváltozó, amely releváns a pályaválasztási bizonytalansági csoportokra vonatkozóan (*II. melléklet (2.) egyenlet*).

Mivel a minta közepes méretű, a becslés megbízhatóságának növelésének érdekében csökkentettük a magyarázó változók számát a teljes modellhez képest. Az átlag kategóriát szűkítettük három szintűre (nem tudom, 2-3, 4-5), valamint kihagytuk a magyarázó változókból azokat, amik sem az (1.) sem a (2.) egyenlet alapján nem voltak szignifikánsak. A végső modell koefficiens értékei és tesztstatisztikái a 13. táblázat ábráján találhatók. Az eredmények az informált választók csoporthoz képesti elmozdulást mutatják be.

Az 14. táblázat ábráján a (3.) egyenlet koefficienseinek exponenciális értékei láthatók. A jó válaszok aránya esetében az egy egységnyi elmozdulás egy százalékpontnyi elmozdulást jelent.

A lányok nagyobb valószínűséggel kerülnek ceteris paribus az általános útkeresők vagy a pályaválasztó szorongók csoportjába az informált választókhoz képest. A jó tanulók nagyobb valószínűséggel tartoznak ceteris paribus az általános útkeresők vagy a szorongó keresők csoportjába, de az átlag nem

ismerete sokkal jelentősebben növeli ceteris paribus a szorongó keresők csoportjába tartozás valószínűségét az informált választókhöz képest.

13. ábra — Pályaválasztási bizonytalansági csoportok magyarázata multinomiális logisztikus regresszióval: koefficiensek és Likelihood ratio teszt szerinti szignifikanciák. Viszonyítási kategória: informált választók

Informált választókhöz képest:

	általános útkeresők	pályaválasztó szorongók (3)	szorongó keresők
nem: lány	1,907	0,147	-0,503
	Teszt stat. = 13,643 p = 0,003**		
MAPA: részt vett	0,603	0,238	0,109
	Teszt stat. = 0,881 p = 0,830		
Végzettség: 1	1,714	1,349	2,184
	Teszt stat. = 8,706 p = 0,033*		
Átlag: 4-5	1,355	-0,153	0,478
	Teszt stat. = 14,278 p = 0,027*		
Átlag: Nem tudom	1,516	-13,915	3,009
	Teszt stat. = 14,278 p = 0,027*		
Beszélgetés	0,470	-0,335	0,490
	Teszt stat. = 9,645 p = 0,022*		
Differenciáltság	0,095	0,038	0,038
	Teszt stat. = 1,596 p = 0,660		
Nyitottság	0,206	0,439	0,387
	Teszt stat. = 8,144 p = 0,043*		
Jó válaszok	0,017	0,062	0,081
	Teszt stat. = 11,637 p = 0,009**		
Konstans	-9,840	-12,510	-15,829

A beszélgetőpartnerek számának növekedése ceteris paribus növeli az általános útkeresők és a szorongó keresők csoportjába tartozás valószínűségét, míg csökkenti a pályaválasztó szorongók csoportjába kerülés esélyét. Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy míg a beszélgetések kezdeményezése fakadhat valamilyen típusú bizonytalanságból, azonban abban segít, hogy ne tartozzon valaki a kifejezetten pályaválasztással kapcsolatos bizonytalansági csoportba.

A nyitottság és a differenciáltság növekedése is ceteris paribus növeli az esélyét annak, hogy a tanuló nem az informált választók csoportjába fog tartozni. Míg a nyitottság és a differenciáltság is pozitív tulajdonságnak tekinthető pályaorientációs szempontból, addig ezek inkább a valamilyen szempontból bizonytalan csoportokra jellemzők és nem azokra, akik megélést tekintve a legkiegyensúlyozottabbaknak tekinthetők.

Az egyik szülő felsőfokú végzettsége jelentősen növeli az informált választók csoportjától való eltéréseinek valószínűségét. Ez alapján a magasabb szülői elvárásból adódó bizonytalanság kerül megerősítésre.

14. ábra — Multinomiális logisztikus regresszióhoz (3) tartozó koefficiensek exponenciális értékei

	általános útkeresők	pályaválasztó szorongók	szorongó keresők
nem: lány	6,7344	1,1583	0,6049
MAPA: részt vett	1,8276	1,2687	1,1151
Végezettség: 1	5,5507	3,8523	8,8783
Átlag: 4-5	3,8785	0,8584	1,6126
Átlag: nem tudom	4,5552	0,0000	20,2584
Beszélgetés	1,5996	0,7156	1,6319
Differenciáltság	1,0999	1,0383	1,0390
Nyitottság	1,2293	1,5518	1,4732
Jó válaszok	1,0176	1,0635	1,0839

Forrás: saját szerkesztés

A jó válaszok arányával kapcsolatos eredmény a megfogalmazott hipotézissel ellentétes irányba mutat, ceteris paribus, aki jobban teljesít a pályaismereti kérdéseken az nagyobb eséllyel tartozik az informált választóktól eltérő csoportok valamelyikébe. Ez az eredmény felhívja a figyelmet arra, hogy míg a csoportok önbevallásos módon kerültek kialakításra, addig a pályaismeret egy egzaktan kimutatható tudásszintet mér, így lehetséges az, hogy a tanulók vélt információszüksége és tényleges tudása egymástól eltér.

Az ellentétes irányú eredmény egyik oka lehetne, hogy az informált választók már differenciáltabb érdeklődéssel rendelkeznek a többi csoporthoz képest és a számukra kedves pályáról már ténylegesen elég információ birtokában vannak. Ennek azonban ellentmond az, hogy a differenciáltság nem határozza meg szignifikánsan a csoportokba kerülési valószínűséget, valamint varianciaanalízissel sem mutatható ki szignifikáns eltérés a differenciáltságban a csoportok között ($F = 11,085$, $p = 0,366$). A másik magyarázat lehet, hogy az informált választóknak csak vélt pályaismeretük van, ami egy kisebb fokú érdeklődéssel párosul. Ezt megerősíti, hogy a csoportokban szignifikáns különbség van ($F = 3,547$ $p = 0,022$) a nyitottság átlagértékei között és az informált választók átlagértéke a legalacsonyabb. Az informált választóknak tehát inkább azért nincs információszükségük, mivel nem annyira nyitottak és nem azért, mert ténylegesen széleskörű pályaismerettel vagy differenciáltabb érdeklődéssel rendelkeznek.

A pályaismerettel kapcsolatban kiemelandő, hogy ceteris paribus a jobb teljesítmény a szorongó keresők csoportjába tartozás valószínűségét növeli legnagyobb mértékben. Ez az eredmény varianciaanalízissel is kimutatható, ($F = 3,239$ $p = 0,031$) a legjobb eredményt a szorongó keresők érik el, míg a legrosszabbat az informált választók, hasonlóan a nyitottsághoz. Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy a szorongó keresők csoportja esetében a többféle bizonytalanság nem a tényleges tudáshiányból, hanem más jellemzőkből fakad. A magas szintű pályaismeret mellett ezt a csoportot a legnagyobb mértékű nyitottság jellemzi, ami arra utal, hogy a nyitottabb fiatalok hajlamosabbak a bizonytalanság valamilyen aspektusát megélni.

A *Miénk a Pálya Alapítvány* tevékenységének hatása jelenlegi mintán nem kimutatható, ceteris paribus a programokon való részvétel nem befolyásolja szignifikánsan a pályaválasztási bizonytalansági csoportokba kerülést.

Az eredmények alapján tehát az 5. hipotézist csak részben tudtuk megerősíteni. A differenciáltság nem befolyásolja a csoportba kerülési valószínűséget, a jobb pályaismeret ellenkező irányba, a bizonytalanság csoportok felé mutat. Az általános szorongásra hat a pályaismeret, azonban ezt valóban egyéb tényezők, mint például a nyitottság is befolyásolják.

Következtetések civil szervezeteknek

A civil szervezetek számára beépíthető információ, hogy a pályaeérdeklődéssel kapcsolatban a diákok érdeklődése inkább differenciált, így a foglalkozások tervezésénél nem feltétlenül ezt az aspektust érdemes figyelembe venni. A differenciáltság mértéke azonban a nemmel összefügg, a lányok differenciáltsága magasabb.

A pályaismeret terén a diákok valóban rosszabbul teljesítenek nyílt kérdések esetén, tehát a diákoknak inkább előhívható, mintsem alkalmazható tudásuk van. A tanulók a műszaki és a természettudományos pályákról kevesebbet tudnak, ezért a civil szervezeteknek érdemes érdeklődés esetén ezekre a szakmákra nagyobb figyelmet fordítani. Mivel a pályaismeret az évfolyamokkal együtt nő, így érdemes lehet a tudásszerzési folyamatot a középiskolás évek elejétől elkezdni. Mivel a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekei rosszabbul teljesítettek, a szervezetek nem élhetnek azzal a feltevessel, hogy az egyetemi végzettségű szülők gyermekei a szülőkön keresztül megfelelő minőségű és mennyiségű információhoz jutnak.

A pályaválasztási bizonytalansággal kapcsolatban négy jól elkülönülő csoportot lehet létrehozni a: általános útkeresők, pályaválasztó szorongók, informált választók és szorongó keresők. A legtöbb tanulónak ez alapján inkább információ és önismeretigénye van.

A pályaválasztási bizonytalansági csoportokat szignifikánsan meghatározza a nem, az átlag, a beszélgetőpartnerek száma, a nyitottság, a jó válaszok aránya és a szülők végzettsége. Minél több emberrel beszélgetnek a tanulók a továbbtanulásról annál kisebb valószínűséggel tartoznak a pályaválasztó szorongók közé, ami megerősíti a civil szervezetek jelenlétével kapcsolatos igényt. Minél nyitottabb valaki, annál kisebb valószínűséggel tartozik az informált választók közé, tehát inkább a valamilyen szempontból bizonytalan csoportok egyikébe tartozik. Erre a tulajdonságra tekintettel lehet a foglalkozásokat levezető előadó.

Minél több jó választ ad valaki a pályaismeretre vonatkozó kérdésekre annál kevésbé valószínű, hogy az informált választók közé tartozik. Ez az eredmény arra hívja fel a figyelmet, hogy a megélt információszükség és a tényleges pályaismeret eltérhet egymástól, így a részletes tudásátadás az olyan csoportoknál is indokolt lehet, ahol a kimutatott információigény alacsony. Azok a tanulók, ahol legalább az egyik szülőnek felsőfokú végzettsége van, kevésbé valószínű, hogy az informált választók csoportjába tartoznak, tehát valamilyen szempontból bizonytalanságot élnek meg. Erre az aspektusra érdemes lehet tekintettel lenni egy olyan intézményben, ahol feltehetően magas arányú a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülő.

A kutatás korlátja a közepes mintaméretből fakad. A *Miénk a Pálya Alapítvány* eseményén csak a minta kis része vett részt, így a mintaelemszámból fakadóan is adódhat, hogy nem lehet minden esetben szignifikáns eredményt kimutatni. Az eredmények megerősítéséhez érdemes lenne további iskolákban is felvenni a kérdőívet, vagy a már mintában lévő iskolák más osztályaiban, hogy az osztályok közötti és iskolák közötti hatások jobban mérhetőek legyenek. Ennek ellenére mivel az iskolák és a pályaválasztási csoportok között több módszer szerint sem lehetett összefüggést kimutatni, a pályaválasztási csoportok és az azzal kapcsolatos eredmények érvényesek maradhatnak.

Konklúzió

A tanulmány középiskolás diákok pályaeorientációval kapcsolatos kompetenciáit vizsgálta a pályaválasztási bizonytalanság, a pályaeérdeklődés és a pályaismeret szemszögén keresztül. Az eredmények abból a szempontból egyedülállók, hogy a szakirodalom nem vizsgálja a három kompetencia együttesét, holott a pályaeorientációval foglalkozó civil szervezetek számára mindhárom meghatározó. A tanulmány fő célja, hogy a pályaválasztást segítő civil szervezetek munkáját segítse, leginkább a *Miénk a Pálya Alapítványét*. Hosszútávú cél, hogy az alapítvány munkája mérhetővé váljon a pályaválasztással kapcsolatos kompetenciák változásán keresztül.

A pályaválasztási bizonytalanságot a Carrier Factors Inventory (*Chartrand et. al.*, 1990) magyar nyelvre validált változatával (*Lukács*, 2012), a pályaeérdeklődést a Munka Érdeklődés Kérdőívvel (*Szilágyi*, 1997) a pályaismeretet *Fazakas* (2009) alapján eszközökre és tevékenységekre vonatkozó nyílt és zárt kérdésekkel mértük.

A tanulmány a kutatási folyamat első eredményeit értékeli, ami a jelenlegi helyzetet tudja feltárni, hosszabb távon a kérdőív felvételre fog kerülni többször ugyanabban az iskolákban, hogy az időbeli változás is megfigyelhető legyen.

A jelenlegi helyzet a következőképp összegezhető. A diákok a *pályaválasztási bizonytalansági csoportok* szerint négy csoportra bonthatók. Az *informált választók* tekinthetők a legkiegyensúlyozottabbnak, mind pályaválasztás, mind az általános döntések esetén átlagos bizonytalanságot élnek meg, valamint alacsony az információigényük. Ennek ellenére a pályaismeretük rendszerint rosszabb, mint a többi csoportnak és kevésbé nyitottak.

Az *általános útkeresők* esetében elsősorban önismeret és információigényük van, amihez magas általános bizonytalanság, de alacsony pályaválasztási bizonytalanság társul. Ceteris paribus a jobb tanulók tartoznak ebbe a csoportba és a lányok.

A *pályaválasztó szorongók* nevükből is adódóan kifejezetten a pályaválasztással kapcsolatban élnek meg bizonytalanságot, az általános döntések esetén nem. A beszélgetőpartnerek számának növelése ceteris paribus csökkenti az ebbe a csoportba tartozás valószínűségét.

A *szorongó keresőket* érinti a legtöbb szempontból a bizonytalanság, magas a pályaválasztási szorongásuk, információ- és önismeretigényük is. Ebbe a csoportba ceteris paribus inkább a fiúk tartoznak, a többi csoporthoz képest jól teljesítenek a pályaismeret terén, valamint ők a legnyitottabbak.

Pályaeérdeklődés terén megállapítható, hogy a diákok jelentős része (72,9%) már differenciált érdeklődési körrel rendelkezik, így nem feltétlen erre érdemes fókuszálniuk a civil szervezeteknek. A *differenciáltság* mértéke a pályaválasztási bizonytalansági csoportokkal nem függ össze. Összefüggés mutatható ki a pályaválasztási bizonytalansági csoportok és a nyitottság mértéke között úgy, hogy a nyitottabb tanulók inkább élnek meg bizonytalanságot.

Pályaismeret kapcsán a diákok a nyílt kérdések esetén rosszabbul teljesítenek, valamint gyenge a tudásuk a természettudományos és a műszaki pályákkal kapcsolatban. A pályaismeret befolyásoló tényező a pályaválasztási bizonytalansági csoportok szempontjából, a jobban teljesítők általában valamilyen bizonytalanságot élnek meg.

Összességében a pályaválasztást segítő civil szervezetek számára üzenetként szolgálhat, hogy a diákok pályainformációs és önismereti igénye viszonylag magas. Emellett fontos, hogy a megélt információszükségük és tényleges pályaismeretük nem feltétlenül egyezik meg. A diákok többségének már differenciált az érdeklődési köre, így érdemes lehet ehelyett a bizonytalanság és önismeret különböző aspektusaira, illetve a konkrét pályaismeretre fordítani a diákokra szánt időt a pályaaorientációs eseményeken.

Érdemes azokat, a főleg pályaismeretre vonatkozó, egyedi fejlesztéseit elvégeznie a MAPA Alapítványnak is a pályaaorientáció, pályaaedukáció területén, mert ezek a „forráshiányos egyedi gyakorlatok gyakorta mutatnak nagyobb innovációs potenciált, mint a nagy és átfogó központi fejlesztések” (szerk. Borbély-Pecze, 2022). Ezek a progresszív pedagógiai módszerek jól illeszkednek a középiskolás diákok pályaaorientációs információszerzési módjaihoz.

Felhasznált szakirodalom

- Betz, N. E., Vuyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *Career Development Quarterly*, 46, 179-189. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2161-0045.1997.tb01004.x>

- Blotnicky, K. A., Franz-Odenaal, T., French, F. et al (2018). A study of the correlation between STEM career knowledge, mathematics self-efficacy, career interests, and career activities on the likelihood of pursuing a STEM career among middle school students. *IJ STEM Ed* 5, 22 (2018). <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0118-3>
- Borbély-Pecze Tibor Bors (2020). Pályainformáció és pályaválasztás. *Új Munkaügyi Szemle*. 1(4). 39-46. https://www.researchgate.net/publication/344441210_PALYAINFORMACIO_ES_PALYAVALASZTAS
- Chartrand, J. M., Robbins, S., Morrill, W. és Boggs, K. (1990). Development and validation of the Career Factors Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 37., No. 4., 491-501. Letöltés: <https://psycnet.apa.org/buy/1991-06248-001> (2024. 10. 10.)
- Chartrand, J. M., Nutter, K. J (1996). The Career Factors Inventory: Theory and applications. *Journal of Career Assessment*, Vol.4., No. 2., 205-218. <https://doi.org/10.1177/106907279600400206>
- Creed, P., Patton, W., Prideaux, L-A. (2006). Causal Relationship Between Career Indecision and Career Decision-Making Self-Efficacy: A Longitudinal Cross-Lagged Analysis. *Journal of Career Development* 33(1):pp. 47-65. <https://doi.org/10.1177/0894845306289535>,
- Daniel M., fastcluster: Fast Hierarchical, Agglomerative Clustering Routines for R and Python, *Journal of Statistical Software* 53 (2013), no. 9, 1–18, URL <http://www.jstatsoft.org/v53/i09/>
- Darcy, M., Tracey, T. J. G. (2003). Integrating abilities and interests into career choice: Maximal versus typical assessment. *Journal of Career Assessment*, 11, 219–237. DOI:10.1177/1069072703011002007
- Fazakas Ida (2009). *Az iskolai pályaaorientációs tevékenység új módszertani lehetőségei. doktori disszertáció.* Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógia és Pszichológia kar Neveléstudományi Doktori Iskola. Budapest. https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4768/1/151-165_Fazakas.pdf
- Fazakas Ida (2014). *Iskolai tantárgyak és pályaismeret. Sokszínű pedagógiai kultúra: II. Neveléstudományi és szakmódszertani konferencia* (251-257). Komárno: International Research Institute. Letöltés: http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/5227/1/tanulmany_2014_PJ.pdf (2024. 09. 12.)
- Fazakas Ida (2017). *Az általános iskolai tanulók pályaismerete a statikus jellemzők mentén. Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből.* 99-109. Komárno: International Research Institute. <https://www.irisro.org/pedagogia2017januar/31FazakasIda.pdf> (2024. 11.12.)
- Feldman, D. C. (2003). The antecedents and consequences of early career indecision among young adults. *Human Resource Management Review*, 13, 499-531. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(03\)00048-2](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(03)00048-2)
- Felvi.hu (2025). *Felvi.hu* Letöltés: <https://www.felvi.hu/> (2025. 01. 30)
- Gutman, L. M. és Schoon, I. (2012). Correlates and consequences of uncertainty in career aspirations: Gender differences among adolescents in England. *Journal of Vocational Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.02.002> <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S000187911200019X?via%3Dihub>
- Hartigan, J. A. and Wong, M. A. (1979). Algorithm AS 136: A K-means clustering algorithm. *Applied Statistics*, 28, 100–108. 10.2307/2346830. <https://doi.org/10.2307/2346830> <https://www.jstor.org/stable/2346830?origin=crossref>
- Kenderfi Miklós (2024). A pályaaorientációs szemléletű mentorálás módszerei–A Tanítsunk Magyarorszáért Program gödöllői tapasztalatai. *Különleges Bánásmód-Interdiszciplináris folyóirat*, 10(3), 137-150. <https://doi.org/10.18458/KB.2024.3.137> <https://ojs.lib.unideb.hu/kulonlegesbanasmod/article/view/15080>

- Lukács Éva Fruzsina (2012). *A pályaválasztás és identitásfejlődés összefüggései. A pályaválasztási bizonytalanság típusai az identitásállapotok tükrében*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógia és Pszichológia kar Neveléstudományi Doktori Iskola. Budapest. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/46264/Kd_12306.pdf
- MacQueen, J. (1967). Some methods for classification and analysis of multivariate observations. In *Proceedings of the Fifth Berkeley Symposium on Mathematical Statistics and Probability*, eds L. M. Le Cam és J. Neyman, 1, pp.281–297. Berkeley, CA: *University of California Press*.
- MAPA (2025). *Miénk a Pálya Alapítvány* Letöltés: <https://mienkapalya.hu/> (2024. 01. 30)
- Olteanu Lucián Líviusz (2022). *A pályaválasztás neveléstudományi aspektusai*. PhD értekezés. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. <https://doi.org/10.15773/EKE.2021.009>
- Olteanu Lucián Líviusz (2023). Pályaválasztási nehézségek vizsgálata középiskolás diákok körében. *Neveléstudomány| Oktatás–Kutatás–Innováció*, 11(1), 25-36. Letöltés: 2025. 02.10. <https://orcid.org/0000-0003-2047-3609>
- Osipow, S. H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 147-154. <https://doi.org/10.1108/EJTD-06-2021-0084>
- *Pályaválasztás, Pályaorientáció, Pályaedukáció*, szerk. Borbély-Pecze Tibor Bors, Magyar Pedagógiai Társaság, ELTE Eötvös Kiadó, WJLF Kiadó, 2022
- Pálvolgyi Lajos (2022). Gimnazisták pályaválasztási bizonytalansága. *Magyar Pedagógia*, 122(4), 213–234. <https://doi.org/10.14232/mped.2022.4.213>
- Reardon, R. C., Lenz, J. G. (1999). Holland's theory and career assessment. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 102–113. DOI:10.1006/jvbe.1999.1700 <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1700>
- Rounds, J. (1995). Vocational interests: Evaluating structural hypotheses. In D. J. Lubinski és R. V. Dawis (Eds.), *Assessing individual differences in human behavior: New concepts, methods, and findings* (pp. 177–232). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Sulinavigátor (2025). *Rangsoroló*. Letöltés: <https://sulinavigator.hu/rangsorolo.php> (2025)
- Su, R., Rounds, J., és Armstrong, P. I. (2009). Men and things, women and people: A meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological Bulletin*, 135, 859–884. <https://doi.org/10.1037/a0017364>
- Su, R., Stoll, G., és Rounds, J. (2019). The nature of interests: Toward a unifying theory of traitsituationinterest dynamics. In Christopher D. Nye és J. Rounds (Eds.), *Vocational Interests: Rethinking Their Role in Understanding Workplace Behavior and Practice*. Taylor és Francis/Routledge
- Szilágyi Klára (1997). *Az egyéni tanácsadás. Módszertani kézikönyv a munkavállalási. munka-, pálya-tanácsadók számára*. GATE GTK. Gödöllő.
- Szilágyi Klára (1993). *A tanácsadás módszerei I-II. GATE*.
- Tornósy Kata (2024). *Mutatjuk a teljes listát: ez Magyarország száz legjobb középiskolája 2024-ben*. Eduline (blogbejegyzés). Letöltés: https://eduline.hu/kozoktat/20231220_Itt_a_teljes_lista_ez_volt_Magyarorszag_szas_legjobb_kozepiskolaja_2024ben (2025.01.30)
- Tudlik, Csilla (2019). *Karriertábla a pályatanácsadásban (előadás)*. XVII. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Szegedi Tudományegyetem
- Tudlik, Csilla (2021a). Pályaorientációs szolgáltatások és a pályaválasztási bizonytalanság kapcsolata a gimnáziumban. *Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi folyóirat*, 19(1-2), 163-171. Letöltés: <https://journal.uni-mate.hu/index.php/trainingandpractice/article/download/3918/4258> (2024.10.11)

- Tudlik, Csilla (2021b). A pályaeérdeklődés kialakításának fontossága az iskolai munkában. In (K. szerk.: Nagy Emese – Zagyváné Szűcs Ida): *Kihívások és megoldások a XXI. század pedagógiájában: Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból*. 2021. 103-132. <https://doi.org/10.46403/Kihivasokesmegoldasok.2021.10> https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7152/1/MAB_2021.pdf
- Tudlik, Csilla (2021c). A pályaeérdeklődés három konstruktuma, amely segíti a gimnáziumi tanulók megismerését. *Képzés és Gyakorlat*, 19(3-4), 85-95. Letöltés: <https://journal.uni-mate.hu/index.php/trainingandpractice/article/download/3918/4258> (2024.12.01.)
- Venables, W. N. és Ripley, B. D. (2002). *Modern Applied Statistics with S*. Fourth edition. Springer.
- Tudlik Csilla (2023). *Gimnáziumi tanulók pályaeérdeklődési mintázatai*. doktori disszertáció. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. Eger. Letöltés: <https://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/119/1/TudlikPHDdiss2023.pdf> (2024. 10.11)
- Völgyesy Pál (1995). *Pályaismeret, jegyzet a munkavállalási tanácsadó szakos főiskolai hallgatók számára*. GATE GTK, Gödöllő
- Vuong, Q. H (1989). Likelihood ratio tests for model selection and non-nested hypotheses. *Econometrica: journal of the Econometric Society*, 307-333. <https://doi.org/10.2307/1912557>

PÁLVÖLGYI Lajos

Fogalmi háló konstruálása az életpálya-építés területén

Tanulmányunk az életpálya-építéshez és a pályaaorientációhoz kapcsolódó egyes fogalmak értelmezéséhez kíván hozzájárulni azzal, hogy ezeket áttekintve javaslatot tesz *szorosan egymáshoz illeszkedő*, egységes logikai rendszert alkotó meghatározásaikra. A fogalommeghatározások az életút-támogató pályaaorientáció szemléletét tükrözik, annak alkalmazását segítik (Borbély-Pecze, 2010).

Fogalmi háló

Az alábbiakban javasolt definíciók sajátossága, hogy nem az egyes fogalmak tartalmának felsorolászerű leírására törekednek, hanem rövid megfogalmazásokat alkalmazva egymáshoz szorosan kapcsolódó definíciók révén *összefüggő fogalmi hálót* igyekeznek létrehozni, különös tekintettel a fogalmak terjedelmének lehatárolására, és a fogalmak tartalmi kapcsolódására. A konstrukció egésze ezen a területen újszerűnek tekinthető, és szerkezete hálózattal (irányított gráffal) modellezhető. Érdemes megjegyezni, hogy fogalmi struktúrák létrehozása és vizsgálata a pedagógiában eddig inkább csak az elsajátítandó fogalmak tekintetében merült fel (ld. pl. Fatalin 2008; Takács 2000).

A terminológia kialakításának javasolt módja a természettudományokban szokásos szemléletet tükrözi, és azzal az előnnyel jár, hogy nem kényszerít a tartalom (teljességre törekvő) kibontására már a meghatározás pillanatában, ami gyakran nehéz feladat, és nem is mindig sikerül maradéktalanul. Az ilyen meghatározásokba foglalt leírás gyakran inkább példálózó jellegű marad, és nem szándékolt módon szűkíti a fogalom terjedelmét, vagy éppen hosszabb-rövidebb idő elteltével kívánna kiegészítést a szakma fejlődése okán. Más területektől eltérően a természettudományok művelői inkább a rövid (minimalista) definíciókat preferálják. Az arisztotelészi definíció szabályát követve egyrészt megadják a fölérendelt (bővebb) fogalmat, és ezen fölérendelt fogalom ama csupán egy (vagy minimális számú) olyan jegyét (tulajdonságát), amely csakis a definiálandó fogalomra igaz, és így egyértelműen meghatározza azt. A fogalmakhoz kapcsolódó esszenciális tudástartalmat tehát nem a fogalom meghatározásába sűrítik, hanem a definiált terminológiára épülő, azt alkalmazó tételekben, tézisekben, modellekben, elméletekben fejtik ki (Pálvölgyi, 1981). Lehet, hogy első olvasásra az ilyen meghatározások kevesebb élvezetet nyújtanak, mivel látszólag keveset árulnak el tárgyról, egyik-másik akár meglepőnek is tűnhet, de jól felépített fogalomrendszer esetén később megmutatkozik ezen megközelítés előnye.

A fogalomalkotás ezen megközelítésére tehát az egyszerű, rövid fogalommeghatározások jellemzők, amelyek megítélésünk szerint jobban támogatják a gyakorlati alkalmazást is. A kevesebb meghatározó elem a fogalmakat absztraktabbá teszi. Ebben a megközelítésben tipikusan sok egymáshoz kapcsolódó fogalmat alkotnak, amelyek együttesen írják le a vizsgált jelenségkör, és gyakran egy vizuálisan is megjeleníthető modellből eredeztethetők, vagy egy ilyenben foglalhatók össze. Megjelenhetnek olyan fogalmak is, amelyek létüket kizárólag a logikai teljességre törekvésnek köszönhetik. A tiszta logikai felépítésre törekvés lehetővé teheti olyan hipotézisek vagy tételek megfogalmazását, amelyekre kizárólag logikai úton jutunk.

Az itt szereplő egyes fogalmakhoz kapcsolódó alapkérdések és következtetések a definiált fogalmi terjedelmen belül sokoldalúan kifejtethetők, tárgyalhatók, figyelemmel a vonatkozó számos releváns publikációra is. Ilyen kifejtést igényel például az életpálya-építési kompetencia tartalmi területeinek kérdése, amelyet az alábbi definíció szándékosan érintetlenül hagy, mivel erre sokféle megközelítés létezik. Az egyes fogalmak hazai értelmezésének változásai kapcsán Borbély-Pecze (2016) tanulmányára utalunk. A terület fogalmainak rendszerező áttekintésére Mező (2021) tett kísérletet.

A definiált fogalmak szoros egymáshoz kapcsolódása azt is jelenti, hogy a meghatározásokban szereplő azon kifejezések, amelyekre alább saját definíció található, nem a szokásos szakirodalmi értelmezésben, hanem kifejezetten az alább olvasható meghatározások rendszerében értendők. Egyes esetekben itt érzékelhető eltérések mutatkozhatnak a szokásos szakirodalmi értelmezéshez képest. Ezek néhol való-

ságosak, néhol látszólagosak. Példaként említhető az átmenet (*transition*) definíciója, amely szerint ez az egyén átlépését jelenti az egyik pályaszakaszról az azt követő következő pályaszakaszba. Első olvasásra úgy tűnhet, hogy itt egy túlságosan szűk értelmezéssel van dolgunk, ha viszont megnézzük az életpályaszakasz definícióját, látható, hogy egyáltalán nem ez a helyzet.

Fogalommeghatározások

Az alábbi fogalommeghatározások három csoportba sorolhatók: (1) tevékenységalapú definíciók: például életpályaszakasz, pályaszakasz döntés; (2) kompetenciaalapú definíciók, például pályaválasztási érettség, pályaelettség; és (3) eseményalapú definíciók, például mérföldkő. A három kategória jól tükrözi a pályaelettség folyamatjellegét, amely folyamat tevékenységekből és mérföldkövekből áll, és az előbbiekhöz kompetenciák kapcsolódnak. Az itt felvázolt terminológia csak az életpálya-építéshez közvetlenül kapcsolódó legfontosabb fogalmakra terjed ki, ezeket glosszár-szerű rendszerben bemutatva. A lista ugyanebben a szemléletben tovább bővíthető, különösen például az aktorok tekintetében.

- **Életpálya** (pálya, pályafutás, karrier): Az egyén élete során egymást követő, folyamatos láncot alkotó →*életpályaszakaszok* és ezeket elhatároló →*mérföldkövek* sorozata.

Az életpálya korai értelmezései a munka világára szorítkoztak. Ilyen például Csirszka János (1966, p. 172) meghatározása, melynek értelmében „az életpálya az emberi élet folyamán egymás után következő és folyamatos láncot alkotó munkatevékenységek sorozata.” Felfogásában a pálya az életút munkával töltött szakasza; nem önálló valami, amire a személyiség rátalál, hanem sokkal inkább hozzá tartozik, belőle fakad (Csirszka, 1977).

Super (1980) szerint az életpálya azoknak a szerepeknek az együttese, amelyeket a személy élete során betölt. Klasszikus szivárványmodelljének hatására az életpálya különböző definíciói már egyre gyakrabban kiterjedtek a tanulásra és továbbképzésre, és más további életszerepekre is. Az Európai Pályaelettség Szakpolitikai Hálózat (ELGPN) Szakszótára szerint az életpálya „egy személy életén átívelő, egymással kölcsönhatásban lévő munkahelyi szerepek és egyéb életszerepek sorozata, beleértve, hogy az adott személy miként találja meg az egyensúlyt a fizetett és fizetetlen munkafeladatai között, valamint mennyi időt és energiát szán tanulásra és továbbképzésre” (Jackson, 2013, p. 13). Mint ahogyan arra a Szakszótár is rámutat, és számos példát is felhoz, az életpálya fogalmának nagyon sokféle megközelítése létezik a szakirodalomban. Ezek gyakran abban térnek el egymástól, hogy kizárólag a foglalkoztatásra, vagy a foglalkoztatásra és képzésre koncentrálnak, vagy figyelembe vesznek ezeken kívüli tevékenységeket, életszerepeket is.

Egyes szerzők megkülönböztetik az objektív és a szubjektív életpálya (pályafutás) fogalmát. Az előbbi a külső szemlélő által megragadható olyan jellemzőkkel írható le, mint munkakör, jövedelem, előléptetés; míg a szubjektív pályafutás az egyén saját életútjának szubjektív értelmezését, megélését jelenti, értelmet adva életüknek (Savickas, 2002, 2005). Nyilvánvaló ez utóbbi kiemelkedő jelentősége a pályaelettség munkában (Kiss, 2011). Az életpályát „a személyiségfejlődés szempontjából a pályaválasztási érettség, a pályaelettség, valamint az önmegvalósítási érettség folyamatában írhatjuk le, amelyhez a képzésre való alkalmasság, a pályalkalmasság, illetve a beválás szakaszai kapcsolódnak.” (Szilágyi, 2005, p. 53) Rókusfalvy (1969) pályalkalmasságnak az egyén és a pálya közötti potenciális megfelelést, míg beválásnak az ezek közötti tényleges megfelelést nevezte.

A szubjektív pályafutás fogalmához kapcsolható a kontextuális karrierfelfogás, amely az egyén karrierfejlődését az eredeti karrier-elképzelés és a környezet közötti interakciók alapján értelmezi, figyelemmel az egyén számára fontos személyek visszajelzéseire is. A konstruktivista irányzat szerint az egyén tapasztalatai alapján maga konstruálja azok értelmezéseit, melyek azután meghatározzák cselekedeteit és döntéseit (Budavári-Takács, 2011).

- **Életpályaszakasz** (pályaszakasz): az egyén →*életpályájának* tanulási, munkavégzési vagy egyéb lényeges élethelyzeti szempontból jól lehatárolható, a szomszédos pályaszakaszoktól különböző,

homogénnek tekinthető időszaka, melyben az egyén egy vagy több meghatározott →*pályaszakasz-tevékenységet* végez (vagy egyetlen ilyet sem végez).

A pályaszakaszt rendszerint a rá jellemző tevékenységről szokták elnevezni. A kötelező oktatás keretében az egyén első pályaszakaszát az általános képzéshez kapcsolódó tanulási tevékenység jellemzi. Ha a sikeresség kritériumának Csirszka (1966) nyomán az eredményességet és a harmóniát tekintjük, akkor az a pályaszakasz sikeres, amelyre mindkét feltétel egyszerre fennáll. Az eredményesség a pályaszakasz-tevékenység eredményessége (beválás), amelyet a pályaszakasz célja és tartalma alapján kell megítélni. A harmónia azt jelzi, hogy a pályaszakasz megfelel az egyénnek, személyes jellemzőivel, igényeivel összhangban van. A két kritérium együttes teljesülése az egyént elégedetté, és a pályaszakaszt fenntarthatóvá teszi. (Csirszka, 1966, p. 94)

- **Pályaszakasztevékenység:** a →*pályaszakaszt* jellemző egy vagy több alaptevékenység, amelyeken keresztül az egyén meghatározott szerepet (szerepeket) tölt be.

Az alaptevékenységek meglétét, mibenlétét vagy hiányát rendszerint a foglalkoztatási státuszt vagy az adott élethelyzetet jelző kifejezéssel illetjük. Alaptevékenységek illetve élethelyzetek lehetnek: általános célú tanulmányok végzése, közép- vagy felsőfokú szakképzésben történő részvétel, egy vagy több foglalkozás űzése, alkotói szabadság (*sabbatical*), munkakeresés (munkanélküliség), GYES/GYED gyermekgondozás, otthoni idős-/beteggondozás, háztartásbeli, nyugdíjas stb. A foglalkozás itt megélhetést nyújtó rendszeres munkatevékenységet jelent. A fiatalok esetében fokozott figyelem irányul a NEET (*Not in Education, Employment, or Training*) státuszban lévőkre. Ide azok tartoznak, akik munkát sem végeznek és képzésben sem vesznek részt. Tágabb értelemben az életpályaszakasz, és így az életpálya fogalma is, magában foglalja az egyén egyéb társadalmi szerepeit megvalósító tevékenységeket is (Id. Super, 1980: szivárványmodell).

- **Mérföldkő:** a →*pályaszakaszt* lezáró életesemény, amelyhez *pályaszakasz*döntés kapcsolódik, és amelyet *átmenet* követ, majd új pályaszakasz indul. (Ld. kapcsolódó fogalmak)

Az életesemény lehet külső eredetű, vagy belső indíttatású, illetve előre tervezett, vagy váratlan. A mérföldkő rendszerint döntési helyzetet hoz létre, és →*pályaszakasz*döntés kapcsolódik hozzá. (A „nem teszek semmit, bár elvileg tehetnék” is döntés.) Előfordulhat, hogy az egyén látszólag ok nélkül hoz váratlan pályaszakasz-döntést. Ez összefüggésben lehet a szubjektív pályafutás értelmezésénél leírt belső folyamatokkal. Ilyenkor maga a döntés tekinthető azon életeseménynek, amely a mérföldkő szerepét játssza. A mérföldkő és a pályaszakasz-döntés rendszerint együttesen fordulnak elő, egyazon élethelyzet két aspektusát fejezve ki. Kivételesen egy mérföldkő előfordulhat érdemi életpályaalkotási döntési helyzet (alternatívák) nélkül is, például váratlan súlyos betegség esetén.

- **Pályaszakasz-döntés** (pályadöntés): a saját *életpálya* folytatásával kapcsolatos döntés meghozatala az bármely *életpályaszakaszban*.

A döntés különböző alternatív lehetőségek közötti választás, jelen esetben az „adott életpálya-lehetőségek közötti választás folyamata” (Jackson, 2013, p. 17). Amennyiben az egyénnek az →*átmenet* alakítására legalább részleges lehetősége nyílik, akkor döntési helyzet jön létre számára. Az egyik döntési kérdés az aktuális pályaszakaszról történő kilépésre vonatkozik (kilépjen-e, illetve mikor), a másik pedig a következő pályaszakaszra (mi legyen ennek tartalma). Gyakran előfordul, hogy az érintett az első kérdésben nem dönthet, de a másodikban igen. Ez történik például olyan mérföldkövek elérésekor, mint amilyen az általános iskola elvégzése, vagy amikor a munkavállaló munkaviszonyát felmondják.

- **Megalapozott pályaszakasz-döntés:** az egyénhez illeszkedő →*pályaszakasz*döntés meghozatala az adott élethelyzetben, mérlegelve az egyén →*életpálya-építési potenciálját* és az →*életpálya* lehetséges későbbi folytatásait is, tekintettel egyebek mellett a családi, társadalmi, gazdasági, munkaerőpiaci és képzési feltételekre, lehetőségekre, és ezek várható jövőbeli alakulására is.

A döntés minősége (megalapozottsága) a realitásérték és a megfelelőségérték alapján mérlegelhető (Csirszka, 1966, p. 41). A realitásérték azt fejezi ki, hogy a választott pályaszakasz (és annak tervezett folytatása) a valóság lehetőségeit, valószínűségeit mérlegelve mennyire megvalósítható az egyén számára, tekintettel az egyén képességeire és korlátaira is. A megfelelőségérték arra utal, hogy a választott pályaszakasz, és annak tervezett folytatása szubjektíve mennyire megfelelő és elfogadható az egyén számára, figyelemmel érdeklődésére, igényeire, értékpreferenciáira és egyéb személyes tulajdonságaira. Kicsit másképp fogalmazva mondható az is, hogy a realitásérték az objektív megfelelőségre, a második kritérium pedig a szubjektív megfelelőségre utal.

A megalapozott pályaszakasz-döntés legtöbbször a következő életpályaszakasz megfontolt választásában nyilvánul meg, de előfordulhat, hogy adott helyzetben az aktuális pályaszakasz folytatása a megfelelő döntés, ha ez megtehető. A jól megalapozott döntés az egyénre jellemző sajátos egyensúly megtalálását jelenti az igények (megfelelőségérték) és lehetőségek (realitásérték) között. Ha viszont egyiket sem tárja fel megfelelően, vagy ezek még nem alakultak ki, az egyensúly csak időlegesen jöhet létre, vagyis instabil marad. Ez lehet a helyzet akkor, ha túlságosan fiatalon kell döntést hozni, vagy a döntés felületes információk, benyomások alapján születik (korai zárás).

- **Életpálya-építési potenciál:** az egyénben rejlő feltételek összessége egy vagy több → *pályairányra* vonatkozóan, amely belső feltételek vagy már adottak (pl. erős, stabil, jól fókuszált, mély érdeklődés; motiváció, ambíció), vagy belátható időn belül nagy valószínűséggel a pályairány által megkövetelt belépési szintre fejleszthetők (pl. egyes képességek).

A megalapozott pályaszakasz-döntéshez kapcsolódó megfelelőségértéket és realitásértéket hasznosan egészítheti ki egy harmadik szempont, amely azt fejezi ki, hogy a döntés mennyire veszi figyelembe, illetve meríti ki az egyén megalapozottan feltételezhető életpálya-építési potenciálját, különös figyelemmel egyes személyes tulajdonságai, képességei, kompetenciái fejlesztési lehetőségeire adott (jól behatárolt) időhorizonton belül. Ennek megítéléséhez megközelítően fel kell tárni ezt a potenciált. Bármennyire is releváns ez a szempont, alkalmazása mélyebb dilemmákat is felvet. Ha például valaki valamiben különösen tehetséges, és ez megállapítható, akkor vajon mindenképpen erre kell-e pályáját építenie? A különféle területeken kiemelkedő teljesítmények sokszor rendkívüli lemondásokkal járnak. Természetesen csakis az érintett dönthet saját életéről. Az érdemi döntéshez azonban érettnak és tájékozottnak kell lennie, ami → *pályaválasztási érettséget* jelent. A pályaaorientáció és pályaedukáció ebben sokat segíthet.

Az életpálya-építési potenciál kulcsfogalom pedagógiai szempontból, mivel azt fejezi ki, hogy az egyén aktuális lehetőségei mennyiben bővíthetők; azaz milyen időtávon belül reálisan milyen konkrét eredmények érhetők el egyes kompetenciaelemek fejlesztése terén, figyelemmel az alkalmazható intervenciók lehetőségeire, eszközökre, módszerekre is. Többirányú életpálya-építési potenciál esetén az egyén legalább két egymástól különböző → *pályairányra* vonatkozó hasonló erősségű potenciállal rendelkezik. Ez a konfliktusos helyzet gyakran olyan megoldáshoz vezet, hogy az egyik foglalkozásként, a másik hobbiként valósul meg. Az életpálya-építési potenciál tágabban értelmezhető úgy is, hogy amennyire ez lehetséges, az egyén fejlesztése és lehetőségeinek alapos mérlegelése a pályák jövőbeli várható fejlődési tendenciáira is figyelemmel történik.

- **Pályaérettség:** az egyén kompetenciáinak olyan fejlettségi szintje, amely valószínűvé teszi az adott → *pályán* való sikeres boldogulást.

Ez a definíció nagyon közel áll Rókusfalvy (1969) értelmezéséhez, miszerint a pályaérettség a személyiség olyan fejlettségi állapota, amely valószínűvé teszi a meghatározott pályán való sikeres boldogulást (alkotóelemei: a munkaérettség, az üzemi érettség, és a társadalmi érettség). Indokolatlan leszűkítésnek tűnhet, hogy fent javasolt meghatározásunk a személyiség fogalma helyett a kompetencia fogalmát használja, de ez valójában mégsem az, ha a kompetencia fogalmát elég széles értelemben használjuk (vö. Nagy, 2010). A kompetenciafogalom szerepeltetése definíciónkban emiatt nem szűkíti le Rókusfalvy

eredeti meghatározását, viszont pályaeducációs szempontból azt könnyebben operacionalizálhatóvá teszi. A kompetencia és a viselkedés kapcsolata alapján ez összhangban áll azzal, miszerint az egyén megfigyelhető magatartása alapján akkor pályaerett, ha viselkedése megfelel az adott életkorban és élethelyzetben elvárható szakmai fejlődési szintnek (Super, 1953, idézi: Szilágyi, 1993, p. 38).

A pályaerettség nyilvánvalóan különbözik a *→pályaválasztási érettségtől*. Rókusfalvy értelmezése a pályaerettséget a pályafejlődés kiindulópontjába helyezi, annak feltételeként, hogy a folyamat elindulhasson, míg Super (1980, 1984) felfogásában ez a fogalom a pályán tanúsított magatartás fejlettségi szintjét jelenti, és a pályafejlődés folyamatát követve azt jelzi, hogy az egyén ott tart-e a folyamatban, ahol tartania kellene. Rókusfalvy inkább a pályára lépés érettségére, míg Super a pályán való előrehaladás érettségére helyezi a hangsúlyt. Fenti definíciónk mindkét módon érthető, amennyiben a „pályán való sikeres boldogulás” a pálya aktuális vagy éppen soron következő szakaszán való sikeres boldogulást jelenti.

- **Pályaérdeklődés:** az egyén tevékenységben is kifejeződő preferenciája egy vagy több *→pályairány* vonatkozásában. A pályaérdeklődés a preferált pályairányokkal jellemezhető.

Érdeklődés alatt „a személyiség érzellemmel telített tartalmi irányulását értjük, amely szubjektív értékkel látja el a tárgyat, amelyre irányul” (Csirszka, 1966, p. 8). A pályaérdeklődést az egyén belső feltételei (ezen belül dominánsan érdeklődése), *→önismerete* és *→pályaismerete* határozzák meg, változását pedig az egyén *→pályaorientációs tevékenysége* és az őt érő külső hatások befolyásolják. A pályaérdeklődés valamilyen szintű tájékozódást feltételez, lehet megalapozott vagy megalapozatlan, stabil vagy változó. Megalapozatlan pályaérdeklődés alakulhat ki felületes tájékozódás esetén. A tantárgyi érdeklődés még nem pályaérdeklődés, mivel egy tantárgy nem egy pályairányt reprezentál, viszont jó kiindulópont lehet a pályaérdeklődés megjelésében.

- **Pályairányultság:** megszilárdult (erős, stabil, fókuszált, mély és tudatos) *→pályaérdeklődés* egy vagy több *→pályairányban*.

Pályairányultságát az egyén több szempontból is részletesen indokolni képes, amely indoklásban az érdeklődés mellett az ezt támogató képességek, és a kapcsolódó preferált értékek és munkamód is megjelennek. A pályairányultság szubjektív értelemben általában megalapozottnak tűnik, mivel a kognitív disszonancia csökkentésére irányuló törekvés miatt (Festinger, 2000) az egyén pályairányultsága tendenciálisan rendszerint úgy alakul, hogy aktuális *→önismerete* és meglévő *→pályaismerete* alapján az a lehető legkevesebb ellentmondást, belső konfliktust tartalmazza (belső harmóniára törekvés). Kognitív disszonancia akkor lép fel, amikor valaki ellentmondó gondolatokat, és/vagy érzéseket, és/vagy viselkedéseket tapasztal, és ez feszültséget kelt benne.

A pályairányultság lassan alakul ki, és alapvető szerepet játszik a pályaválasztási döntés meghozatalában. Fontos kiemelni, hogy a szubjektíve megalapozott pályairányultság nem mindig tekinthető objektíve is megalapozottnak. Úgy az önismeret, mint a pályaismeret tekintetében lehet az egyén hiányos vagy téves információk birtokában, anélkül, hogy ezt felismerné. Az is előfordulhat, hogy a saját profil (releváns tulajdonságai) és a szakmaprofil (az adott szakma követelményei és lehetőségei) összehasonlítása okoz gondot, vagy a döntési lépések során követ el hibát. A pályaorientáció egyik fontos feladata az ilyen helyzetek felismerése és orvoslása.

- **Pályakör:** hasonló *→pályák* összessége. A pályakör választása rendszerint egy szakmakör (szakmacsoport) választásán, illetve az erre felkészítő szakképzés választásán keresztül valósul meg. A szakmakör hasonló szakmák összessége. A szakma képzettséget igénylő foglalkozás.
- **Pályairány:** az aktuális *→pályaszakaszt* nagy valószínűséggel követő későbbi lehetséges (várható) pályaszakaszok összessége, amely az egyén további *→életpályájának* lehetséges megvalósulásait vetíti előre.

- **Pályaorientációs tevékenység:** az egyén életpálya-építését közvetlenül szolgáló bármely tevékenység, ideértve különösen az egyén $\rightarrow$ önismerete és $\rightarrow$ pályaismerete fejlesztését szolgáló aktivitását, a döntési helyzetek felismerését, a döntések előkészítését és a jól megalapozott döntések meghozatalát.

A pályaorientációs tevékenység az $\rightarrow$ életpálya-építési kompetencia megnyilvánulása, és egyben ezen kompetencia fejlesztésének eszköze is. A fogalomba értendő minden releváns tevékenység, az egyén kívülről megfigyelhető cselekvése mellett belső aktivitása is, különös tekintettel az életpálya-építést érintő információk feldolgozására és az önreflexióra. Ezekre a belső aktivitásokra az egyén megfigyelhető cselekedeteiből, magatartásából, a vele folytatott beszélgetésekből, valamint meghozott döntéseiből, illetve végső soron életpályájának alakulásából következtethetünk.

- **Átmenet (transition):** az egyén átlépésének folyamata az egyik $\rightarrow$ életpályaszakaszról az azt követő másik életpályaszakaszba, amely átlépési folyamat rendszerint az első pályaszakaszt lezáró $\rightarrow$ mérföldkő előtt kezdődik, és a második pályaszakasz elején zárul le, magában foglalva a $\rightarrow$ pályaszakasz döntést.

Az átmenet az egyik oktatási, képzési vagy foglalkoztatási helyzetből való átlépés egy másikba: „ez jelentheti a munkaerőpiacról való kilépést munkanélküliség vagy gyermekvállalás miatt, és a foglalkoztatásba, oktatásba vagy képzésbe való visszalépést egy olyan időszak után, amelyet az egyén nem a foglalkoztatásban, oktatásban vagy képzésben töltött.” (Jackson, 2013, p. 9) A fenti általános meghatározás mindezeket lefedi, beleértve olyan további példákat is, mint átmenet az iskolatípusok között, átmenet a középfokú képzésből a felsőfokú képzésbe, átmenet a munka és a tanulás között, vagy átmenet munkakörök között, munkahelyek között, vagy a munkatevékenység lényeges változása, gazdagodása, illetve átmenet a vállalkozói és az alkalmazotti létformák között, pályakorrekció stb.

- **Pályaismeret:** az egyén mindazon ismereteinek összessége, amelyek a számára releváns (vagy potenciálisan releváns) külső lehetőségekre, feltételekre vonatkoznak $\rightarrow$ életpályája alakítása során, ideértve különösen, de nem kizárólagosan, a tanulási, képzési lehetőségeket, a szakmák (szakmaprofilok) ismeretét, és a munkaerőpiaci ismereteket is.

A fenti értelmezés előnye az, hogy egyszerűsíti szóhasználatot, és a külső feltételek ismeretéről szólva nem kell mindig felsorolni ennek összetevőit, külön kiemelve a tanulási utak ismeretét is. A pályaismeret kompetenciaterületként értelmezhető tágabban is, ideértve a vonatkozó képességeket (információk gyűjtése, értékelése, összekapcsolása stb.) és más további kapcsolódó kompetenciaelemeket is.

- **Önismeret:** az egyén mindazon ismereteinek összessége, amelyek az $\rightarrow$ életpályája alakításához kapcsolódóan a saját tulajdonságaira, különösen érdeklődésére, képességeire, preferált értékeire, a preferált munkamódokra, és egyéb személyes jellemzőire vonatkoznak.

Az önismeret kompetenciaterületként értelmezhető tágabban is, ideértve a vonatkozó képességeket is (önismeretbővítést szolgáló tevékenységek, visszajelzések gyűjtése, feldolgozása, reflexió stb.), és más további kapcsolódó kompetenciaelemeket is.

- **Életpályaciklus (foglalkozási ciklus):** logikusan egymásra épülő szakképzési és foglalkozási $\rightarrow$ életpályaszakaszok sorozata. Olyan szakaszok, amelyek egymás természetes folytatásai, azonos vagy hasonló fejlődési irányba mutatnak, megengedve kisebb változtatásokat az adott $\rightarrow$ pályakörön belül.

A ciklus zárulhat elhalálózással, nyugdíjazással, vagy olyan új (tanulási vagy foglalkozási) életszakaszba lépéssel, amely tartalmilag teljesen új az előzőekhez képest, amivel így új ciklus indul. A ciklusok az életpálya egybefüggő logikai egységei. Az általános képzés (általános iskola, gimnázium) a nulladik ciklusnak tekinthető, amelynek folytatásához az egyén későbbi életszakaszaiban többször is visszatérhet. A nulladik ciklusra épülnek a szakmai tartalmakkal telített foglalkozási ciklusok. A másik, szakmai értelemben rendszerint semleges tartalmú ciklus a nyugdíjas időszak, amely záró ciklusnak nevezhető.

A fogalmat használva mondható, hogy míg a 20. század első felében domináns „*egy ember - egy szakma*” szemlélet valójában „*egy ember - egy foglalkozási ciklus*” modellt jelentett, napjainkban az „*egy ember - több foglalkozási ciklus*” szemlélet kezd egyre gyakoribbá válni. (Vö. Borbély-Pecze et al., 2013) Fontos hangsúlyozni, hogy ha valakinek nagyon sok különböző állása és továbbképzése van, de ezek egymás logikus folytatását, kiegészítését képezik, akkor értelmezésünk szerint egy foglalkozási ciklus valósul meg. Ha viszont valaki például az első szakmai képzését befejezve egy ettől lényegesen különböző másik szakmában helyezkedik el, akkor máris két foglalkozási ciklusa lesz, amelyből az első a képzést követően megszakadt. Egy megszakított ciklus később folytatható.

A ciklusváltók esetében lényeges, hogy az előző ciklus lezárását lehetőleg minél kevésbé olyan kudarc-ként éljék meg, amely elvesztegetett időt jelent a második ciklus szempontjából. Ebben segíthet, ha tudatosan törekednek arra, hogy a korábbi ciklusból (ciklusokból) minél több tapasztalatot, kapcsolati tőkét vigyenek tovább magukkal a következő ciklusba. Ez egyfajta tudatos hozzáállást, és némi kreativitást is igényelhet, és értékes egyéni karaktert, szakmaközi, interdiszciplináris jelleget adhat tevékenységüknek, szerencsés esetben felértékelheti hozzájárulásukat az adott új területhez. Mindezek alakítása az életpálya-építési kompetencia fontos megnyilvánulása a teljes életpálya során.

Rendszerint többirányú →*életpálya-építési potenciálra* utal, ha egy életpályán belül több ciklus bontakozik ki. Két ciklus válthatja egymást, de megvalósulhat részben párhuzamosan is, például az elsődleges szakmától eltérő másodfoglalkozás esetén. Egy komolyan vett hobbi is alkalmas lehet arra, hogy pályalélektani szempontból a foglalkozási ciklus sajátosságait hordozza, anélkül, hogy jövedelemszerző képességgel rendelkezne (vagy ezt érvényesítenék). A komolyan vett hobbi sajátos energiaforrásként működhet, és fontos lehet azoknak, akik két egymástól eltérő, erős és stabil érdeklődési iránnyal rendelkeznek, az egyikre a szakmai pályafutást, a másikra a szabadidős elfoglaltságot építve. Több sikeresen megvalósított életpályaciklus, legalábbis szakmai értelemben a „*több életet élek*” pozitív élményét nyújthatja.

Rókusfalvy Pál (1969) az életpálya három szakaszaként az általános képzést, a szakmai képzést, valamint a szakmai tevékenységet jelöli meg, melyek között átmenet akkor lehetséges, ha az egyén az előző szakasz végére eléri a továbblépéshez szükséges érettséget. Szilágyi Klára (1993) életpálya modellje két nagy fázist jelöl meg: egyrészt a *pályaadaptációt* (= általános képzés és azt követő szakmai képzés), másrészt a *pályatevékenységet* (= szakmai beilleszkedés és azt követő hasznos szakmai tevékenység). A pályaválasztási érettséget az általános képzés végéig szükséges elérni. A szakmai beilleszkedés feltétele a pályarétség (pályaalkalmasság), az önmegvalósítási érettség (beválás) pedig a hasznos szakmai tevékenység során válik láthatóvá (Szilágyi, 1993, p. 76).

Az így ábrázolt egyciklusú életpálya esetleges második ciklusa tipikusan egy újabb szakmai képzésből, majd szakmai beilleszkedésből és az ezt követő hasznos szakmai tevékenységből tevődhet össze. Mivel az általános képzés több foglalkozási ciklust is megalapozhat, több ciklus pályaadaptációs fázisának is első alfázisa lehet. Előfordulhat, hogy a második ciklus adaptációs szakasza lerövidül, vagy nem formális képzés útján valósul meg. Jó esetben a pályaválasztási érettség már az első ciklus során létrejön, és a következő ciklus választása során tovább fejlődhet. A pályarétséget szakmaspecifikus jellege miatt mindig újra el kell érni. (Transzverzális komponensei, ha vannak ilyenek, hasznosíthatók lehetnek az új foglalkozási ciklusban is, de a pályaspecifikus komponensek fejlesztése nem kerülhető meg.)

Erős többirányú potenciál esetén felmerül a kérdés, hogy vajon beszélhetünk-e önmegvalósítási érettségről már akkor is, ha ezekből csak az egyik valósul meg, vagy ehhez mindegyiknek meg kell-e valósítania. A kérdésre igenlő válasz adható, ha az egyén eredményes tevékenységéhez belső elégedettsége társul, és így ezzel egy tartósan fenntartható kiegyensúlyozott élethelyzet jön létre (vö. Csirszka, 1966, p. 94)

- **Pályaválasztás:** az egyén első →*pályaszakasz*döntése az első →*mérföldkő* elérésekor, az általános célú tanulmányok befejezésekor. Ez rendszerint olyan szakképzésre irányul, amely egy meghatározott (kiválasztott) →*pályakörre* készít fel.

A pályaválasztás eredménye az egyén saját életpályájával kapcsolatos szándékát fejezi ki „személyes adottságai, képességei, törekvései és célkitűzései alapján, amit a munkaerőpiac realitásai és személyes körülményei is befolyásolnak”. (Jackson, 2013, p. 28) A pályaválasztás szempontjai között rendszerint szerepet játszanak a képzési feltételekre és lehetőségekre, a választott pályakörhöz kapcsolódó követelményekre, lehetőségekre és fejlődési perspektívákra, továbbá ezek várható jövőbeli alakulására vonatkozó információk is (vö. Szilágyi, 2000).

Zakar András (1988) a pályaválasztás leggyakoribb problémájaként a tanácstalanságot említi, amely a személyiség döntést befolyásoló tényezőinek fejletlensége következtében fennálló döntési bizonytalanságból fakad. A nem megalapozott döntés később a választott pályával való elégedetlenséghez vezethet. Az ELGPN szakszótárban a pályaválasztás folyamata az egyén saját életpályájával kapcsolatos elképzelései fejlődésének és megvalósulásának a folyamatoként jelenik meg (Jackson, 2013, p. 28).

A pályaválasztás kapcsán kritikai élel vethető fel, hogy korunkban az emberek nem választják a pályát, hanem folyamatosan konstruálják azt, miközben a változásokra, eshetőségekre reagálnak (Savickas, 2002, 2005). Bármennyire is igaz ez, nem azt jelenti, hogy eltűnne a választás, hanem sokkal inkább úgy értendő, hogy a választás mozzanata megtöbbszöröződik, az első választást ugyanis várhatóan még számos további döntésnek kell majd követnie. Ez a körülmény aláhúzza a választást megalapozó →*életpálya-építési kompetencia* jelentőségét.

- **Toborzás:** mindazon tevékenységek összessége, amely arra irányul, hogy döntési helyzetben lévő egyének →*pályaválasztását*, →*pályaszakasz*döntését úgy befolyásolja, hogy azok minél többen a toborzó intézményt, vállalatot, vagy az általuk képviselt gazdasági ágazatot válasszák.

A toborzás során a propagált választás előnyei kiemelten, néha felnagyítva, hátrányai pedig kevésbé, néha nem, vagy jelentősen lecsökkentve jelenhetnek meg. A →*pályaedukáció* feladatai közé tartozik az egyének felkészítése a toborzásokra úgy, hogy azokat helyükön kezelve, a kapott információt megfelelően értékelve legyenek képesek hasznosítani.

- **Pályaválasztási érettség:** az →*életpálya-építési kompetencia* és az →*életpálya-építési potenciál* azon szintje, amely megalapozott →*pályaválasztást* tesz lehetővé.

A megalapozott pályaválasztás az (első) általános képzési ciklus végén hozott →*megalapozott pálya-szakasz*döntés. Völgyesy (1976) szerint a pályaválasztási érettség a megfelelő (optimális) döntésre való felkészültséget jelenti, amelyet a személyiség fejlődése, illetve tudatos fejlesztése alapoz meg. A személyiség olyan jellemzőivel függ össze, mint amilyen az aktivitás-passzivitás, befelé-kifelé fordulás, szabályozottság-szabályozatlanság, szociális-antiszociális irányultság, intellektuális szint, igény szint, önismeret vagy társas hatékonyság, figyelemmel az egyén pályaeérdeklődésére, pályaismeretére, és a választott pálya és saját személyes jellemzői közötti megfelelés mértékére is. A pályaválasztással kapcsolatos érdeklődés 14 éves kor előtt rendszerint még nem alakul ki (Völgyesy, 1976).

Rókusfalvy Pál gyakran idézett meghatározásában pályaválasztási érettségnek nevezi „a tanuló egész személyiségének olyan arányos fejlettségi állapotát, amely egyrészt lehetővé teszi az elhelyezkedési lehetőségeknek, és a személyiségnek megfelelő pálya adekvát választását, másrészt biztosítja a szakmai képzésnek legalább minimális sikerét és felébreszti a tanulóban a szakmai beilleszkedésre irányuló tartós törekvést” (Rókusfalvy, 1969, p. 49).

Mivel ez a klasszikus definíció az egész személyiség arányos fejlettségi állapotáról szól, fenti meghatározásunk ehhez képest visszalépésnek tűnhet. Valójában nem az, ha a kompetencia fogalma elég szélesen definiált (ld. pl. Nagy, 2010). Értelmezésünkben az *életpálya-építési kompetencia* és az *életpálya-építési*

potenciál együttesen tartalmazza mindazt, ami a „teljes személyiségből” releváns, és képes biztosítani adott időhorizonton belül a „szakmai képzésnek legalább minimális sikerét”, valamint „a szakmai beilleszkedésre irányuló tartós törekvést”. A *megalapozott* pályaválasztás pedig az „elhelyezkedési lehetőségeknek, és a személyiségnek megfelelő pálya adekvát választását” jelenti.

- **Életpálya-építési kompetencia:** az egyén mindazon tulajdonságainak összessége, amelyek szükségesek és elégségesek ahhoz, hogy *→életpályáját* egész élete során megalapozottan menedzselje és fejlessze.

A „megalapozott” jelző itt is egyfajta minőségre utal: a pálya és az egyén összhangját jelenti, hasonlóan, mint ahogyan a pályaválasztási érettség meghatározásánál szerepelt.

- **Életpálya-építés:** mindazon tevékenységek összessége, amelyek az egyénnek megfelelő *→életpálya* kialakítását támogatják, szolgálják az adott társadalmi környezetben, figyelemmel a gazdasági, munkaerőpiaci és képzési feltételekre és lehetőségekre, ezek várható jövőbeli alakulására, valamint az egyén élethelyzetének, igényeinek, tulajdonságainak adott szintjére és várható vagy elérhető jövőbeli változásaira is.

Az életpálya-építés az *→életpálya-építési kompetenciára* épül, és azt fejleszti; *→átmenetek* és *→pályakorrekciók* sorozatán keresztül igyekszik fenntartani, illetve újraalkotni az egyén és a pályaszakaszok összhangját a teljes életpálya folyamán, lehetőség szerint tekintettel a korábbi pályaszakaszok során megszerzett képzettségekre, kompetenciákra, tapasztalatokra, referenciákra, tudástőkére és kapcsolati tőkére is. Fogalmilag ide tartozik az életpálya menedzsment, amely az „életpályával kapcsolatos tervek folyamatos előkészítése, végrehajtása és nyomon követése” (Jackson, 2013, p. 16). Ideértendő továbbá az életpálya fejlesztése is: „a tanulás, munka, kikapcsolódás és az ezek közötti átmenetek menedzselésének élethosszig tartó folyamata annak érdekében, hogy az egyén élete egy egyénileg meghatározott, fejlődő jövő felé haladjon”. (Jackson, 2013, p. 14)

- **Pályakorrekció** (pályairány módosítás): olyan *→pályaszakasz döntés*, amelynek következtében az egyén kilép a korábban választott *→pályakörből*, és életpályája az addig elképzelt (tervezett) irányt megváltoztatva lényegesen eltérő irányba halad tovább. A pályakorrekció új *→életpályaciklust* nyit meg.
- **Pályafolytatás:** olyan *pályaszakasz döntés*, amelynek következtében az egyén a korábban választott *→pályakörnek* megfelelő újabb *→pályaszakaszt* választ az adott *→életpályacikluson* belül.
- **Pályaorientáció** (életút-támogató pályaorientáció): többféle értelmezése létezik.

Szűkebb értelemben az egyén *→életpálya-építésének* támogatása az adott konkrét helyzetben külső közreműködő (pl. pedagógus, tanácsadó) által, különös tekintettel az egyén élethelyzetéből fakadó soron következő *→pályaszakasz döntésére*. Ld. „Segítségnyújtás egy egyénnek oktatással, képzéssel és foglalkoztatással kapcsolatos döntései meghozatalában.” (Jackson, 2013, p. 26)

A fogalomba gyakran beleértik az érintett saját *→életpálya-építési* tevékenységét is. Tágabb értelemben magában foglalja a *→pályaedukációt* is.

Legtágabb értelemben olyan széles ernyőfogalom, amelybe az előző értelmezések szerinti pályaorientációhoz kapcsolódó minden tevékenység és intézmény beletartozik az egyén, a csoport, a szervezet és a társadalom szintjén; és ily módon egy igen széles terület megjelölésére szolgál, ideértve a tájékoztatást, tanácsadást, coaching-ot, pályaedukációt, értékelést, érdekképviselést stb. Az életút-támogató pályaorientációhoz kapcsolódóan ld. Borbély-Pecze (2010), és Borbély-Pecze és munkatársai (2013) munkáit.

- **Életpálya-tanácsadás** (pályatanácsadás, karrier tanácsadás): meghatározott szakmai követelményeknek megfelelő, *→pályaorientációt* megvalósító tevékenység kompetens külső személy közreműködésével.

Aszerint, hogy a tevékenység milyen követelményeknek felel meg, különösen az ügyfél (érintett), a célok, a tartalom és a módszerek tekintetében, a tanácsadás más-más típusáról vagy területéről beszélhetünk. A „kompetens külső személy” alatt azt értjük, hogy a tanácsadást (természetesen) nem maga az érintett végzi, másrészt tevékenysége megfelel a tanácsadás adott típusára vonatkozó követelményeknek, beleértve azt is, hogy rendelkezik a szükséges képesítéssel, jogosítvánnyal, ha a követelmények ezt előírják. Azon eseteket, amikor specifikus követelmények nem teljesülnek, vagy ilyenek nem fogalmazhatók meg, *pályaorientációs beszélgetésnek* célszerű nevezni. Ilyen például az, amikor egy tanár elbeszélget a továbbtanulásról egy diákkal, vagy ide sorolható a kortárs/sorstárs segítség is (*peerhelp/peer-support, peer-mentoring*).

Az életpálya-tanácsadás a tanácsadó és az egyén közötti interakcióra épül. Egyre gyakrabban az egyén önálló pályakonstrukciós kísérleteit, szakmai pályafutásának folyamatos újraértelmezését segítő, bármely helyszínen és életkorban megjelenő támogatásként jelenik meg (Borbély-Pecze, 2015). „Olyan egyéni vagy csoportos folyamat, amely hangsúlyozza az öntudatosság és a megértés fontosságát, és elősegíti egy kielégítő és értelmes magánélet/munka egyensúly megtalálását, amely a tanulással, munkával és ezek átmeneti állapotaival kapcsolatos döntések, valamint az egész élet során változó munka- és tanulási környezetre adott válaszreakciók kezelésének az alapja.” (Jackson, 2013, p. 16)

- **Pályaedukáció:** az $\rightarrow$ *életpálya-építési kompetencia* fejlesztése.

Az egyén pályaedukációja külső segítők, közreműködők (pl. iskola) és/vagy önfejlesztés útján valósulhat meg. Ide tartozik „minden olyan program és tanulási tevékenység, amely segíti az embereket a saját életpályájuk és életútjuk alakításához szükséges készségek elsajátításában, mint például a pályaválasztási információkhoz és tanácsadáshoz való hozzáférés, és azok eredményes használata” (Jackson, 2013, p. 14). A pályaedukáció gyakran kapcsolódik az egyén élethelyzetéből adódó soron következő pályaszakasz döntés előkészítéséhez, mivel ekkor motiváltabbak az érintettek (de ez nem szükségszerű). Ilyenkor a pályaorientációval összefonódva valósul meg, és a két tevékenység egymást erősíti. Minden pályaorientációs tevékenységnek lehet pályaedukációs hatása is. A pályaedukáció egy speciális kontextusban megvalósuló tanulási-tanítási folyamat, amely a tágran értelmezett pályaorientáció részeként is felfogható.

Összefoglalás

Tanulmányunkban áttekintettük az életpálya-építéshez és a pályaorientációhoz kapcsolódó 27 főbb fogalmat, és a vonatkozó fontosabb szakirodalmi forrásokat. Javaslatot tettünk a fogalmak szorosan egymáshoz illeszkedő, egységes logikai rendszert alkotó meghatározásaira. A definíciók között megjelent olyan újszerű fogalom is, amely létét a logikai teljességre törekvésnek köszönheti. A konstrukció egésze újszerűnek tekinthető, és szerkezete hálózattal (irányított gráffal) modellezhető. A fogalomalkotás és fogalomkapcsolódás ezen módja a természettudományokra jellemző szemléletet tükrözi. A tanulmány bemutatta azt, hogy ilyen fogalmi háló létrehozása ezen a területen is lehetséges. Az ismertetett 27 definíció köre ugyanebben a szemléletben tovább bővíthető, különösen például az aktorok tekintetében. Jóllehet a fogalomalkotás irányait a tárgyi logika és a szoros kapcsolódások erőteljesen behatárolják, egyes részletek tekintetében a definíciókat megfogalmazó szakértők bizonyos mozgásszabadságot élvezhetnek. Ennél fogva többféle, kicsit eltérő fogalmi háló is létrejöhet egyazon területen.

Felhasznált szakirodalom

- Borbély-Pecze, T. B. (2010). *Életút támogató pályaorientáció. A pályatanácsadás szerepének, tartalmának, művelői körének kiszélesedése és pedagógiai fejlesztésének lehetőségei*. Doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem. <http://hdl.handle.net/10831/45497> (2024.08.04.),
- Borbély-Pecze, T. B. (2015). Az egyéni tanácsadás elmélete: pályakonstrukciós kísérletek támogatása, *Munkaügyi Szemle* 59(2), 13-25. <https://www.munkaugyiszemle.hu/az-egyeni-tanacsadas-elmelete-palyakonstrukcios-kiserletek-tamogatasa> (2024.08.15.),

- Borbély-Pecze, T. B. (2016). A pályaválasztás fogalmának változásai Magyarországon. In Trencsényi, L. (Ed.), *Méltón a 125 évhez. Tanulmánykötet a Magyar Pedagógiai Társaság jubileumára*. (pp. 129-138) Budapest: MPT,
- Borbély-Pecze, T. B., Gyöngyösi, K., & Juhász, Á. (2013). Az életút-támogató pályaeorientáció a köznevelésben (1. rész). *Új Pedagógiai Szemle* 63(5-6), 32-49. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-eletut-tamogato-palyaeorientacio-a-koznevelésben-1-resz-0> (2024.08.03.),
- Budavári-Takács, I. (2011): *Karriertervezés*. Gödöllő: Szent István Egyetem,
- Csirszka, J. (1966). *Pályalélektan*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó,
- Csirszka, J. (1977). *Munka-és pályaalakmasság pszichológiája*. Budapest: Tankönyvkiadó,
- Fatalin, L. (2008). *Hierarchikus fogalmi struktúrák vizsgálata gráfokkal*. Doktori disszertáció, Debreceni Egyetem. https://dea.lib.unideb.hu/bitstream/handle/2437/85019/ertekezes_magyar.pdf (2025.07.30.),
- Festinger, L. (2000). *A kognitív disszonancia elmélete*. Budapest: Osiris Kiadó,
- Jackson, Ch. (Ed.) (2013). *Az Európai Pályaeorientációs Szakpolitikai Hálózat Szakszótára. ELGPN Glossary*. Budapest: Európai Pályaeorientációs Szakpolitikai Hálózat. elgpn.eu/publications/browse-by-language/hungarian/az-europai-palyaeorientacios-szakpolitikai-halozat-elgpn-szakszotara-elgpn-glossary/ (2024.07.23.),
- Kiss, I. (2011): Felsőoktatási rendszerbe készülő diákok számára nyújtott pályaeorientációs tanácsadás tapasztalatai. *Felsőoktatási Műhely* 3, 97-108. https://epa.oszk.hu/04600/04613/00017/pdf/EPA_04613_felsooktatasi_muhely_2011_03_097-108.pdf (2023.02.13.),
- Mező, F. (2021). Javaslat a pályaeorientáció témakörében gyakori fogalmak rendszerezésére. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, 7(4), 7-19. <https://doi.org/10.18458/KB.2021.4.7> (2025.08.12.),
- Nagy, J. (2010). A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra* 20(7-8) 3-21 <https://real.mtak.hu/57884/> (2024.06.05),
- Pálvolgyi, L. (1981). *A modellezés lehetőségeiről a pedagógiában*. Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat (16). Budapest: Akadémiai Kiadó,
- Rókusfalvy, P. (1969). *Pályaválasztás, pályaválasztási érettség*. Budapest: Tankönyvkiadó,
- Savickas, L. M. (2002). Career construction. A development theory of vocational behaviour. In Brown, D. (Ed.), *Career choice and development*, Fourth edition, San Francisco, USA: Jossey-Bass,
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). John Wiley & Sons, Inc.,
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8(5), 185-190. <https://doi.org/10.1037/h0056046> (2025.08.12.),
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of vocational behavior* 16(3), 282-298 [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1) (2025.08.13.),
- Super, D. E. (1984). Önmegvalósítás munkában és szabadidőben. In Ritoókné & Gillemontné (Eds.), *Pályalélektan szöveggyűjtemény*. (pp. 69-85) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó,
- Szilágyi, K. (1993). *A tanácsadási elméletek*. Gödöllő: GATE GTK Tanárképző Intézet,
- Szilágyi, K. (2000). *Munka – pályatanácsadás, mint professzió*. Budapest: Kollégium Kft.,

-
- Szilágyi, K. (2005). *A fiatalok és felnőttek pályorientációs és karrierépítési készségeinek szintje, fejlesztésének lehetőségei. Kutatási zárótanulmány.* Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet,
 - Takács, V. (2000). *A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása.* Iskolakultúra-könyvek 6. Szeged: Iskolakultúra. <http://misc.bibl.u-szeged.hu/45472/> (2024.08.01.),
 - Völgyes, P. (1976): *A pályaválasztási döntés előkészítése.* Budapest: Tankönyvkiadó.

EMBER Krisztina

Az oktatás és a pályaelhagyás, valamint a pályamódosítás kapcsolata az egészségügy területén

Bevezetés

Az ápolás presztízse sosem volt a magyar társadalom megbecsülésének a legmagasabb csúcán, de a 2000-es évek végéig elképzelhetetlen volt a szakképzett és kompetens ápolóhiány. Az ápolói szakma népszerűségének erőteljes hanyatlása, az anyagi elismerés drámai csökkenésének eredményeként évek óta egyre kevesebb azon tanulók száma, akik az ápolói szakmát választják. Elsődleges célcsoport a 8. osztályos általános iskolai tanulók és szüleik, de fontos megszólítani az egészségügyi ágazatban már tanulmányokat folytató tanulókat, a gimnáziumi érettségivel rendelkező fiatalokat, a felsőoktatásból (fókuszálva az egészségügyi felsőoktatásra) lemorzsolódókat is. Egyre magasabb azok száma, akik nem fejezik be elkezdett tanulmányaikat, illetve más szakmában, a munkaerőpiac más területein helyezkednek el a képzés elvégzése után. Az egészségügyben dolgozók egy jelentős része 5-10 éven belül nyugdíjba vonul, ami meghatározó mennyiségű szakember kiesését vonja maga után az amúgy is munkaerőhiánnyal küzdő ágazatban. Ha a rendszerbe nem lép be elég szakképzett fiatal, nagy kihívás elé állítja a társadalmat. A rohamosan fejlődő egészségügy, új, korszerű diagnosztikai eszközök és gépek megjelenése magával hozta a szakemberek képzését, valamint továbbképzését az egészségügyben. Növekedett az ezekkel a gépekkel felismert betegségek, illetve a betegek száma. A modern orvosi eljárásoknak köszönhetően gyarapodott a kezelhető betegségek mennyisége, ugyanakkor a krónikus megbetegedések is jelentősen megugrottak a hozzákapcsolódó ápolási feladatokkal együtt. A növekvő jólét a legfejlettebb technikák alkalmazását igényli állami és magánszektorban is. A Mesterséges Intelligencia (MI) megjelenése a gyógyászatban forradalmian új eljárásokat eredményez, amihez egy új, magasabb szintű tudás elsajátítására van szükség. A bővülő egészségbiztosítási csomagok és a könnyebb hozzáférés az egészségügyi szolgáltatásokhoz a szakdolgozói létszám növelését és a már rendszerben dolgozók folyamatos képzését hozza magával. A jelen tanulmány célja, hogy megismerjük az egészségügyben tanulók tapasztalatait és véleményeiket az oktatásról.

Az egészségügyi oktatás helyzete

Az átalakuló oktatás és az egészségügyi rendszer komoly problémákat vetett fel az egészségügyi képzés, a szakemberek munkába állása és a pályán tartása kapcsán. Évek óta csökkenő tendenciát mutat a képzésekre jelentkező, illetve a képzés után a pályát elkezdő szakdolgozók létszáma (Újváriné, 2011). Jelentős azon hallgatók száma is, akik a képzés alatt távoznak a rendszerből és bár nincs pontos adat, a külföldön munkát vállaló magyarországi szakdolgozók száma is igen magas. A probléma nem csak hazai szintű. Az Ápolók Nemzetközi Tanácsa (ICN) 2005-ben foglalkozott a kialakult szakemberhiánnyal. Az Európai Bizottság Zöld Könyve (*Green Paper on the European Workforce for Health*) 2008-ban kiemelt fontosságú kérdéskörként kezelte az egészségügyi személyzet létszámának növelését. A rendszerbe nem lép be annyi fiatal, amennyi helyettesíteni tudná a valamilyen oknál fogva kilépők számát. Az egészségügyi ellátás európai szinten is a gazdaság legjelentősebb ágazata. A dolgozók tizede itt dolgozik. Az egészségügyi személyzet háromnegyede nő, így a család/magánélet összeegyeztetése is kiemelt feladat a szakdolgozói létszám növelésénél és megtartásánál. Fontos a nemek egyenlőségére vonatkozó szabályok támogatása, erősítése. A *baby boom* nemzedék nyugdíjhoz közeledése miatt a megfelelő számú fiatal toborzása és megtartása is kulcsfontosságú. Az emberek megnövekedett élethossza, az idősödő népesség, a tartós gondozásra szoruló hivatásos gondozói kereslet növekedését hozza magával. Ez a képzési intézmények és az oktató személyzet létszámának emelését is szükségessé teszi, figyelembe véve a megváltozott szakirányú készségeket és az új technológiák megjelenését az egészségügyi ellátások területein (Európai Községek Bizottsága, 2008). Az Európai Gazdasági és Szociális Bizottság (EGSZB) már 2009-ben kiemelte a színvonalas szakember képzés és továbbképzés fontosságát. Az ápolási képzés kapacitását, a pótlás sebességét a megnövekedett igényekhez kell igazítani. Az ápolói hivatás presztízisének növelésével a nappali tagozatos hallgatók számát növelve lehet létszámemelke-

dést elérni az ágazaton belül. A fő utánpótlás ugyanis csak ezekből a hallgatókból kerülhetnek ki, mint pályakezdő, új belépők a rendszerbe. Az ápoló hallgatók, és a dolgozó, de képzésen résztvevők pályaelhagyására, elvándorlására vonatkozó magyar vizsgálatok száma kevés (Zrínyi et al., 2007). Mindig erőteljes érdeklődés övezte az egészségügyet, mint szakterületet, de többségük az orvosok létszámára, utánpótlására koncentrált, a paramedikális személyzetről (egészségügyi szakdolgozók), akik ugyanolyan fontos szerepet töltenek be, viszont igen kevés tanulmányban olvasni. Ezen területen dolgozók helyzetének, szemléletének megismerése pedig segíthet a szakemberhiány okainak feltárásában és kezelésében (Balogh & Tisóczki, 2018). Az ilyen irányú kutatásokból az derült ki, hogy befolyásoló tényezőként megjelenik a pályaválasztásnál az egészségügyi családi háttér, így az öregedő, nyugdíjba vonuló szakemberlétszám ezt a háttér motivációt is veszélyeztetheti. Szintén kockázati forrásként jelenik meg a szakembereknél az egyre magasabb arányban előforduló kiégés (*burnout*) jelensége is, valamint a túlterheltség, a fásultság, a türelmetlenség. Ez a sok negatív jellemző mind-mind elkedvetlenítheti, negatív irányba viheti el a tanulók hozzáállását, még a nagyon elszánt ápolói pályát választókat is. A pozitív tapasztalatokat szerző, de kevésbé motivált diák a gyakorlata során elhivatottságot szerezhet és az ápolói pályán marad. Ez a külföldi munkavállalás esélyét is csökkentheti. A Magyarországon maradó, végzettséget szerzett tanuló növelheti az ápolói hivatást végzők számát, ez pedig elindítja a munkaerő-hiány mértékének csökkenését (Balogh & Tisóczki, 2018).

Pályaorientáció az egészségügyi pályára lépőknél

A pályaválasztás életünk egyik legfontosabb kérdése. Korábban már készült hasonló kutatás itthon (Újváriné, 2011) és külföldön (Lessi et al., 2024) is a pályaválasztásról, a pályaelhagyásról az egészségügyi területén. Az egészségügyi oktatás elméleti és gyakorlati képzésének minőségére vonatkozó kutatást azonban nem találtam. Pályaválasztás előtt álló fiatalok tömege néz szembe kisebb-nagyobb kétségekkel az iskola, a szakma, a hivatás választása során. A diákok döntő része hall ezzel kapcsolatos információkat és vesz részt pályaorientációs napokon is. A tanulók a világról egyre bővülő ismeretekkel rendelkeznek, nagyfokú önálló véleményalkotásra képesek. Ebben az interneten keresztül elérhető információk, adatok is segítik, de akár torzíthatják is elképzeléseiket. A sikeres életúthoz az önismereten túl fontos az iskola, a szakma pontos ismerete. Az életpálya tervezés az első, a pályaorientáció a második és a pályaválasztás a harmadik, lezáró lépés a pályaválasztásnál (Illyés, 2018). A pályaorientációs kiadványok, az egészségügyi ágazatot népszerűsítő filmek, az egyes szakmaterületeken dolgozó fiatalok meg tudják szólítani a jövő generációit. Saját példáikon keresztül tudják hivatásukat, munkájukat népszerűsíteni.

A család szerepe a pályaválasztásban

A pályaválasztásról érdemes már korán, az adott életkornak megfelelően beszélgetni. Az óvodás korban elkezdett érdeklődés felkeltése egy-egy szakma iránt, később sikeres pályaválasztást eredményezhet. A jó választás a sikeres jövőt, a karriert biztosíthatja idővel. A családi háttér és a pályaválasztási döntés között szoros összefüggés van. A szülők végzettsége befolyásolja a gyermek pályaválasztását, egy szinttel magasabb végzettséget szeretne a gyerekének saját képzettségénél. A szakiskolai képzésbe jelentkező fiataloknál erőteljesen megfigyelhető az a szülői iránymutatás is, hogy a középiskola befejezése után azonnal beléphetnek a munkaerőpiacra (Móré, 2021). A gyengébb tanulási képességű, kevés vagy motivációval egyáltalán nem rendelkező, hátrányos családi helyzetű gyerekek a szakmunkásképzésre jelentkeznek inkább (Suhajda et al., 2022).

A média befolyásoló szerepe a pályaválasztásban

Nem szabad figyelmen kívül hagyni az IKT (Információs és Kommunikációs Technológia) szerepét. Megnőtt a média szerepe is, mint befolyásoló tényező. Ma, a pályaválasztásban érintett generáció tagjainak mindennapi életük része a digitális eszköz használat, a világhálón való online jelenlét és annak manipulatív hatása. A külső hatásra választott pálya igen jellemző a többségre. A szakmaválasztásban, pályaorientációban szerepet játszik az a kép és szerepkör, amelyeket a filmekből megismertek. Közösségi oldalakon futó kórházi sorozatok, kisfilmek magas nézettségekkel bírnak. Népszerűek a fiatalok körei-

ben. Ezek látványosan mutatják be az egészségügyben folyó munkákat. A lélegzetelállító, színes akciók segíthetik az egészségügyi pályára lépés ösztönzését. Ugyanakkor a filmek előhozhatják a nehézségeket, problémákat és a túlterheltséget is megmutathatják. Ez negatívan is hathat, amikor az egészségügyi pályára lépést tervezi a pályaválasztó. A presztízs, a magas fizetés és az egyes szakmák jól csengő nevei eltéríthetik a fiatalokat. A külső hatásra választott pálya igen jellemző a többségre. A számos lehetőség és a kevés ismeret sokszor tévutat eredményez. Ezért történhet később a pályaelhagyás vagy módosítás (Bacsák et al., 2019).

A tanuló elégedettsége és a választott iskola vagy szakma összefüggése

A mostani generációnál érezhető befolyásoló tényezők a biztos megélhetés, a kötetlenség, a szabadság igénye és a változatosság (Illyés, 2018). Jelentős azon tanulók száma is, akik az iskola befejezése után külföldön szeretnének továbbtanulni, vagy munkát vállalni. Minél alacsonyabb képzettséggel rendelkeznek, annál inkább vonzóbb ez a lehetőség. Bár megfigyelhető ez a tendencia az egyetemi végzettséget szerzett fiataloknál is. A szakképzettség elérése utáni jövőképet, az elégedettséget a szakmával, illetve a pályaelhagyást erősen befolyásolja, hogy a tanuló az első, második vagy harmadik helyen megjelölt intézménybe nyert felvételt. Az elsőként megjelölt tanulmányi intézménybe történő bejutás növelheti az esélyét a sikeres munkába állásnak az adott szakmában (Mártonfi, 2009).

A lakóhelyi jellemzők

A tanulók iskolaválasztását erősen meghatározza, hogy melyik földrajzi régióban élnek. Sok esetben a szülői anyagi korlátok, lehetőségek határozzák meg a választott iskola típusát. Ezért, gyakran iskolát választanak, nem pedig a képzés típusát a pályaválasztás döntésekor. A települési, térségi adottságok pozitívan, de akár negatívan is befolyásolhatják a továbbtanulást. A térség közlekedési hálózatának és a nagyváros infrastruktúrájának fejlettsége, a nagyobb lehetőség az adott térségben mind-mind segíthetik, vagy éppen akadályozhatják a választást a továbbtanuláshoz (Bacsák et al., 2019). A szakma minél hamarabb megszerzése, a rövid időn belüli pénzkereseti lehetőség a szegényebb, vidéki régiókban jelentős. Ma már a generációról generációra szálló szakma kevésbé állja meg a helyét. A családi tradícióvesztés korjelenség.

A tanulmányi eredmények és a pályaválasztás összefüggése

Személyiségbeli, tanulási, szociális vagy egészségügyi problémáik miatt erősen behatárolt tanulók is vannak az oktatási rendszerben. Sokkal kisebb eséllyel indulnak a rossz anyagi körülmények között élők, a hátrányos helyzetűek. Kizáródnak lehetőségekből, kevesebb oktatási intézménytől kapnak továbbtanulási esélyt. A családi egzisztencia, a szülők képesítése is hatással van a lehetőségekre. A választási lehetőségek az oktatási intézmények között is leszűkülnek ezeknél a tanulóknál. Kompromisszum kell a kifejezetten rossz tanulmányi eredményű gyerekeknél is. A több és súlyosabb sajátos nevelési igényre és akadályozottságra vonatkozó probléma növeli a lehetőségét annak, hogy a tanuló nem az érdeklődési körének megfelelő képzést választhatja. Az alacsony tanulmányi eredmények és ha ehhez még valamilyen sajátosság is társul, korlátozzák a döntést.

A pályaválasztás intézményes támogatása

Különböző szakterületek szakembereinek az együttműködése segítheti az egészségügyi képzésekre való jelentkezést, illetve a tanulmányaik végén a pályán maradáshoz. A közoktatás fejlesztésével megfogalmazódott legfontosabb feladat a pályaeorientációs tanácsadás. Az oktatásból bármilyen okból kikerült tanulók visszaintegrálása szinte lehetetlen feladat. A pályaválasztási tanácsadás ezeknél a fiataloknál fokozottan tud hatékony segítséget nyújtani és ehhez kiküszöbölni a későbbi lemorzsolódást. A tanárok pályaeorientációt támogató, segítő szerepe is módosult, kibővült.

Duális képzés szerepe az egészségügyi pályára készülőknél

A modern, naprakész szakmai ismeretek megszerzésének biztosítása mellett különböző készségek fejlesztése, a versenyképesség erősítése a szakember képzésekkel a szakképzés feladata. Minden képzettség megszerzése során a hallgatók az első benyomásokat a képzőhelyeken szerzik. Ez a kép meghatározhatja, milyen módon viszonyulnak a későbbiekben választott pályához, mennyire kötődnek

egy-egy ágazathoz. Az egészségügyben a duális képzés személyi, tárgyi, környezeti és szervezési feltételei hiányosak a minőségi gyakorlati oktatáshoz. A jelenlegi formájában nem megfelelő, nem hatékony. A szakemberhiány itt is erőteljesen érezteti a hatását. Az egészségügyi képzés alapja a megfelelő számú és jól képzett szakemberek jelenléte. Az elméleti és gyakorlati oktatók hatékony együttműködése a képzésben elengedhetetlen feltétel (Barna, 2019). Az egészségügyi szakoktatók nélkülözhetetlenek a minőségi egészségügyi ellátás fenntartásához, hiszen ők nevelik a következő generációt. Az ő elkötelezettségük és professzionalizmusuk nagyban hozzájárul a képzés sikeréhez és a szakterület fejlődéséhez. Az egészségügyi tananyagok kidolgozása, folyamatos fejlesztése és a szakképzéshez való igazítása a szakmai attitűdök kialakításának alapja. Az iskola és a gyakorlati helyek (pl. kórházak) oktatási-nevelői feladatainak összehangolása a hatékony képzés érdekében elsődleges feladat. A minőségi oktatás az egészségügyi intézményekben, képzett szakembereket nevelése, a magas színvonalú egészségügyi ellátás biztosítása csak az ő jelenlétükkel érhető el. Az egészségügyi képzés jelenleg nappali, esti felnőttoktatás és iskolán kívüli felnőttképzés keretein belül valósul meg. Az egészségügyben ez egy alapfokú végzettségre épülő tanfolyamnál 5-6 év jelenleg. Érettségivel rendelkezőknél 2-3 tanévre módosult a mostani szabályozás szerint. A szakképző intézetekben ágazati alapoktatás után lehet szakirányú oktatás (Nemzeti Jogszabálytár, 2003).

Szakmai minimum feltételek az egészségügyi intézményekben

Az egészségügyi szolgáltatások nyújtásához szakmai minimumfeltételek szükségesek. „Az egyes egészségügyi szolgáltatásokhoz szükséges személyi és tárgyi feltételek (a továbbiakban: minimumfeltételek) meglétét az egészségügyi szolgáltatás nyújtására jogosító működési engedély kiadásakor és az egészségügyi szolgáltató működése során folyamatosan biztosítani kell” (60/2003. (X. 20.) ESZCSM rendelet, 2. §). Látható, hogy évről évre milyen nagymértékben csökkentek le a minimum ápolói létszámok. Az évek óta meglévő szakemberhiány az irányító szerveket is egy új feladat elé állította. 2024-től meghatározott időszakonként adatszolgáltatás kérése történik az egészségügyi szolgáltatóktól, melyben a szakdolgozói humán erőforrás létszámát kell meghatározni szervezeti egységekre bontva munkakörök viszonylatában. A szinte folyamatosan fennálló létszámhiány többletmunkát ró az amúgy is túlterhelt dolgozókra. A hosszú távú megoldás a fiatalok egészségügyi pályaeorientációja, a minőségi elméleti és szakmai oktatás fejlesztése, illetve a szakképzést elvégzett tanulók pályán tartása. A szakoktatói képzések is fontos részei a hivatás megszerettetésének és munkába állásnak. A megfelelő szakmai és elméleti tudással oktató pedagógusok a sokszor csak véletlenül az egészségügyi képzésre tévedt tanulókkal is megszerettethetik az egészségügyi pályát és ezzel is a pályán maradást biztosíthatják az iskola elvégzését követően (60/2003. (X. 20.) ESZCSM rendelet).

2024-ben végzett külföldi kutatás eredménye azt mutatta ki, hogy az egészségügyben a pályaelhagyás okai a nagyfokú leterheltség, a munkaidő-beosztás, a ranglétrán való feljebb jutás nehézsége, a jövedelem nincs összhangban a munka mennyiségével. A szakmából való kiábrándulás, pályaelhagyás vagy pályamódosítás ezekből adódik össze (Lessi et al., 2024.)

Az oktatás és a pályaelhagyás, valamint a pályamódosítás vizsgálata az egészségügyben

A kutatás hipotézisei:

- I. A gyakorlati és elméleti képzéssel elégedett tanuló a pályán marad, az elégedetlenség növeli a pályaelhagyás kockázatát.
- II. Az egzisztenciális és szakmai megbecsülés hiánya növeli a pályaelhagyók számát.

A felmérés egy része a szakképzés elméleti és gyakorlati minőségére irányult, emellett a szakma megítéléséről, valamint a hallgatók további terveiről szerepeltek kérdések.

A kutatás mintája és módszerei

A vizsgálatba 200 fő nappali és felnőtt egészségügyi képzésben jelenleg résztvevő hallgatót sikerült bevonni Budapesten és 3 vidéki városban a 2023/2024-es tanévben. A kitöltésre 1 hónapos határidő

állt rendelkezésre. Kvantitatív módszert alkalmaztam, online kérdőíves mintavétellel. A Google Forms segítségével állítottam össze 23 kérdést. Az érintett iskolák megkeresése után a diákok számítástechnika órán töltötték ki számítógépen, az előre elküldött link segítségével. A kérdőív 13 db zárt végű, 1 db félig zárt végű kérdést és 9 db Likert-skála szerinti meghatározást tartalmazott.

A kutatás eredményei

Szocio-demográfiai jellemzők

A felmérésben több korosztály is képviselte magát. A kitöltők 14-51 év közötti korcsoportban vettek részt a kutatásban. Jelentősebb volt a 41-50 évesek száma a felmérésben, hiszen a képzésben résztvevők számottevő csoportja ebbe a korosztályba tartozik. A 21-30 éves generáció valószínűsíthetően az a korosztály, akik most szerzik meg első szakképesítéseiket, pályakezdők lesznek és jelenleg nappali tanulmányokat folytatnak. A 31-40 éves korosztály kisebb létszáma azt feltételezi, hogy az ebben a korban lévő emberek már megszerezték a szakképesítésüket és jelenleg egy plusz végzettség megszerzéséért vesznek részt a képzésben. A 41-50 év közötti korosztály erőteljesebb jelenléte jól mutatja, hogy a középkorúak nagy száma kénytelen továbbtanulni vagy más szakmát választani. Kiemelkedően magas a felnőttképzésen résztvevő hallgatók száma, aránya. A megkérdezett 200 főből 166 írta a válaszában ezen az oktatási formán való részvételt.

1. ábra — Korcsoportonkénti megoszlás (N=200)



A kérdőívet kitöltő személyek a nappali rendszerű képzés második évfolyamán vannak a legtöbben, ez 48 tanulót jelent, míg a felnőttképzésben a tanulmányaik végén járnak zömében, itt 42 hallgató jelölte meg ezt. Ez azért előny, mert már van rálátásuk jövőbeli munkájukra, realitások a válaszok így a következő kérdésekre. A különböző szinteken tanulók is segíthetik a valós helyzet megismerését az szakoktatás területén. Több évfolyam, szélesebb területet fed le a kérdőívet kitöltők között. A kitöltők kétharmadának van már valamilyen szakképesítése, ez azonban nem csak egészségügyi végzettséget jelentett. Az, hogy az elhatározás már korán, az általános iskolai évek alatt megszületett, inkább a nappali tanulmányokat folytatóknál figyelhető meg, a felnőttképzésben résztvevők jelentős hányada később, munkavállalóként döntött az egészségügyi pálya mellett. Az indítatásáról a megkérdezettek jelentős része nyilatkozta, hogy saját pozitív élmény alapján határozta el magát, ami segítheti a pályán maradáshoz. A Covid 19-pandémia alatt is jelentősen megugrott az átképzésre jelentkezők száma. Mivel az egészségügy az egyik legmagasabb számú munkaerőhiányt felmutató terület, evidens volt a munkát kereső emberek nagyobb számú megjelenése itt.

A képzés megítélése

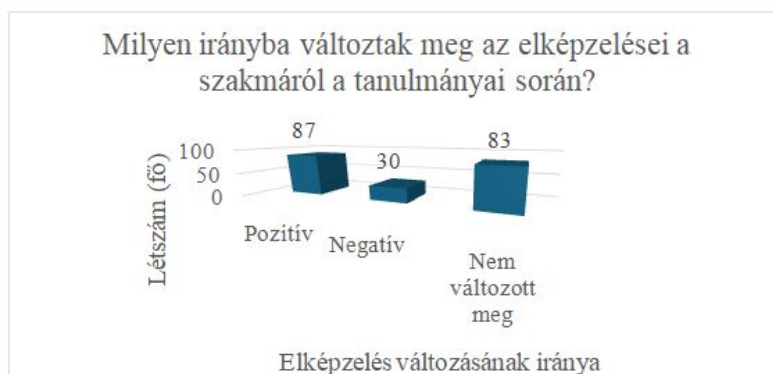
A képzés megítélésénél nagyon magas volt az elégedettek száma, akik jónak vagy kiválóan értékelték (értékelések átlaga: 4,33). A gyakorlati órák számát a képzéseken résztvevő tanulók elegendőnek ítélték meg (értékelések átlaga: 4,02). A tapasztalat az, hogy nincs elegendő idő a szakma gyakorlati elsajátítására. A jelenlegi képzések jelentősen lecsökkentették a kötelezően előírt gyakorlati óraszámot. Nem feltétel az érvényben lévő felvételi jelentkezéskor a pályán eltöltött szakmai tapasztalat megléte. A hivatás megismerése sokszor a tanulmányi idő alatt történik meg, ami csalódáshoz, és esetleg már az

iskola elvégzése alatt vagy utána a pálya elhagyásához vezethet. Ez jellemzően a nappali oktatásnál igen gyakori, de a felnőttképzésnél is előfordulhat. Volt olyan évfolyam, ahol a képzés végére nem maradt tanuló, aki elkezdte volna az egészségügyben a munkát.

A képzés során kiemelten fontos a gyakorlati oktatást végző szakoktatók munkája. A kompetens tanár jelenléte a szakma elméleti és gyakorlati tanításakor elengedhetetlen. A kérdőívet kitöltő hallgatók úgy ítélték meg, hogy a szakoktató kompetens az adott szakterületen (értékelések átlaga: 4,52). Ez mindenképpen örömteli és reményt adhat a pálya megszerettetéséhez, pályán tartáshoz. A megkérdezett tanulók úgy ítélik meg, hogy az elméleti képzés tananyaga megfelelő (értékelések átlaga: 3,97).

Az átképzéseknél kevés az idő a tantervben meghatározott óraszámhoz rendelt elméleti tananyag megtanítására. A gyakorlati oktatás sikeréhez elengedhetetlen az elméleti alap megszerzése. Az elképzelés a szakmával kapcsolatban egyharmadának nem, míg a másik közel egyharmadának teljesen megváltozott (értékelések átlaga: 2,82). Jó, hogy a módosult elképzelés is pozitív irányban történt a kitöltők véleménye alapján. A pályán maradás egyik feltétele, hogy az elképzelés és a valóság között ne legyen nagy szakadék. Az a hallgató, aki a jelentkezéskor elképzelt világot tapasztalja meg az elméleti és a gyakorlati képzés során, sokkal inkább a pályán marad és elkezdi szakemberként a munkát. Ha ez az elképzelt szakma, hivatás megerősítést kap és sok konstruktív élmény is társul az iskolai évek alatt, az a tanuló később szintén erősíteni fogja a szakember gárdát.

2. ábra — Az egészségügyi szakma megítélése a képzés alapján



A képzési programot, a tantárgy-tananyag összeállítást a tanulók jónak ítélik (értékelések átlaga: 3,97).

Úgy gondolják, hogy a felépített tananyag megfelelő számban és minőségben van jelen a képzésükhöz kapcsolódóan. A gyakorlati hely felszereltségével és a képző intézményekkel a tanulók többsége elégedett (értékelések átlaga: 3,92). Az iskolai demonstrációs termek jól felszereltek és elegendő idő is rendelkezésre áll a hallgatóknak a gyakorlat elsajátítására. Az egészségügy mai helyzete, felszereltsége ugyan sok kívánnivalót hagy maga után, de a képzéshez szükséges feltételeket a kijelölt gyakorlati helyek biztosítani tudják. A mai világban, amikor égető probléma a szakképzett emberek külföldre távozása, jelentős eredmény, hogy a képzésben résztvevő hallgatók nem terveznek külföldi munkavállalást a tanulmányaik befejezése után.

3. ábra — A külföldi munkavégzést tervezők száma



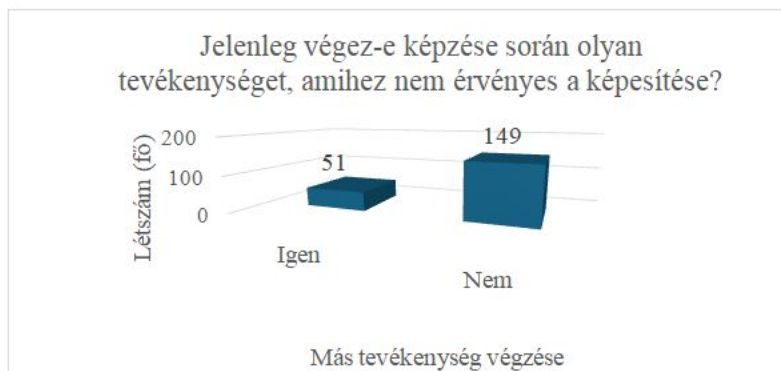
Van remény, hogy a magyar egészségügyben maradnak, ezzel csökkentve az itt lévő szakemberhiányt. Azok az okok, amik miatt a fiatalok külföldre mennek, az egészségügyben hatványozottan jelennek meg.

A kitöltők jelentős része tervezi a további képesítés megszerzését is. Szinte naponta jönnek újdonságok, szemlélet- és módszerváltások. Ezek a kihívások naprakész tudást igényelnek a dolgozóktól. A hallgatók is ezt érzik, tapasztalják, amikor a tanulás folytatása mellett döntenek. Az anyagi (értékelések átlaga: 3,87) és a szakmai (értékelések átlaga: 3,6) megbecsülés hiánya jelentősen érezhető a válaszoknál. A felnőttképzésben részt vevő hallgatók a napi munkájuk során reálisan fel tudják mérni ezt. A nappali képzésben részt vevő hallgatók kevésbé látnak rá ezekre a problémákra, de a gyakorlataik során tapasztalhatják és sokszor az ott dolgozóktól értesülnek is erről. Az egészségügyi dolgozók megbecsülése, elismerése még várat magára. Amíg ezek jelen lesznek a betegápolás területein, a szakember hiány nehezen lesz megoldható. Reményteli, hogy a válaszadók jelentős száma nem tervezi sem a pályaelhagyást (160 fő), sem a pályamódosítást (131 fő). Ez segítheti a jelentős szakemberhiányt enyhíteni a képzés ezen területein. Egy jó életpálya modell segítségével megfordítható ez. Az egészségügy bármelyik területén is csak akkor lehet eredményt elérni a pályán tartással, ha ehhez egy biztos anyagi és erkölcsi megbecsülés társul társadalmi szinten is. Az társadalom szemléletének a változása segítheti ezt a folyamatot. A betegek részéről egyre határozottabban megnyilvánuló bizalmatlanság megszüntetése égető feladat. A közoktatásba be kell vezetni az egészségtudatossága való nevelést, és az egészségügyi ellátó rendszernek a megismertetését a szemléletváltás filozófiájához illeszkedően egészségtan tantárgy keretein belül. A paradigmaváltás lényege, hogy a jelenlegi orvos-érdekeltségű gyógyítás és egészségügyi rendszer beteg-érdekeltségű gyógyítássá, és egészségközpontú egészségügyi rendszerré alakuljon át. A struktúra és a finanszírozás kaotikus állapota, az egyre növekvő várólisták, a magán és az állami egészségügyi ellátórendszer keveredése miatt veszélyes mértékben növekszik a lakosság egyre többször jogos bizalmatlansága az egészségügyi szakmákkal szemben, fokozatosan csökken a szakma presztízse, ami akár tettlegességig is fajuló atrocitásokban nyilvánul meg. A hozzáférés esélyegyenlőtlensége miatti ellátatlan betegek számának növekedése is romboló hatású az egészségügy és a benne dolgozó személyzet -jogtalan- megítélésénél. Legyen egyértelmű az ellátási jogosultság, hogy milyen biztosításhoz milyen ellátás jár, mint hozzáférési esélyegyenlőség, szakmai esélyegyenlőség (Menedzserek Országos Szövetsége, 2010).

A megszerzett oklevéllel emelkedni fog a fizetésük a válaszadók szerint. A bérek növekedése is a pályán tarthatja a szakdolgozókat. A megszerzett képesítés segíthet abban, hogy egy magasabb szintű, minőségi munkát végezhesenek. Esetleg könnyebb, jobb időbeosztással járó munkakört töltsenek be. Ez mind hozzájárulhat a pályán maradáshoz. A szakemberhiányból adódó túlterhelt dolgozókat egy idő után már nem lehet akár magasabb bérekkel megtartani. Csak a dolgozói létszám növelése hozhat pozitív eredményt. Így a szakemberek a pályán maradnak és csökken az elvándorlás is. A tanulmányaik elvégzése után a jelentős szakemberhiány miatt továbbra is megmaradnak az olyan betegápolási feladatok, amelyekhez egy alacsonyabb végzettség is elegendő lenne. Jelenleg nincs meg az a lépcső a magyar egészségügyben, ami a képzettségnek megfelelő munkakört biztosítaná. A szakmai tudás és a szakmai

gyakorlat differenciáltabban történő elismerése, a minőségi munkavégzést, és a pályán maradást is segítheti. A végzettség megszerzéséig a munkavállalónak olyan tevékenységet nem szabad végeznie, amely a kompetenciájának nem megfelelő. Amíg működési nyilvántartásba nem kerül, az adott személy nem tekinthető szakképzettnek. A kérdés ezért is volt fontos, mert sokszor látható, hogy szakember hiányában a tanulók, szakképzetlen munkavállalók kénytelenek ellátni olyan feladatokat is, amihez nincs meg a megfelelő végzettségük. Ez jogi problémákat is felvethet. A kérdőív feldolgozásából úgy tűnik, nem kell elvégezniük semmilyen olyan feladatokat, ami nem felel meg a mostani képesítésüknek.

4. ábra — A képesítéshez kötött tevékenységeket végzők száma



Ez az ellátás biztonsága miatt pozitív jelzés. Számos intézményben azonban előfordul, hogy 1-2 szakképzett munkavállaló mellett a többi alkalmazott semmilyen, vagy jobb esetben alacsony szintű képzettség mellett végzi a szakképesítéshez kötött ápolási, gyógyítási tevékenységeket. A szakképzésben részt vevő hallgatók megtartása az adott területen ezért is hatványozottan fontos.

Összegzés

Válságos helyzet alakulhat ki, amikor az iskolai évek alatti munkatapasztalat alapján az egészségügyben tanulók nem akarnak elhelyezkedni végzésük után a pályán, ezért kiemelt szerepe van annak, milyen élményeket szereznek a képzésük során. Az első hipotézist, mely szerint -A gyakorlati és elméleti képzéssel elégedett tanuló a pályán marad, az elégedetlenség növeli a pályaelhagyás kockázatát- a kutatás igazolta. A kérdőívből egyértelműen látszik, hogy a megkérdezettek igen jelentős száma elégedett a tananyaggal, a képzési programmal, a képzési hely minőségével, és ami nagyon fontos: a kompetens szakoktatói munkával. Az is jelentős eredmény, hogy elképzeléseik és a jövőbeli terveik is változatlanul az egészségügyi területhez kötődnek. Ez nagyban támogatja a pályán maradást, illetve csökkentheti a pályaelhagyást. A megkérdezett tanulók nem terveznek külföldre menni a képzés elvégzése után. Ez is segítheti az utánpótlást az egészségügy hiányterületein. Az adatok feldolgozása során kiderült, hogy a szakképzés minőségére vonatkozó kérdésekre minden aspektusban 70% felett voltak a pozitív válaszok, a hallgatók elégedettek a képzéssel. Ehhez kapcsolódóan a választott pályán tervezik folytatni karrierjüket.

A második hipotézist, mely szerint - Az egzisztenciális és szakmai megbecsülés hiánya növeli a pályaelhagyók számát - a kutatás nem igazolta. Jelentős azon tanulók száma, akik gyakorlatuk vagy munkájuk során érzékelik a szakmai és erkölcsi megbecsülés hiányát, annak ellenére, hogy az ágazatot meghatározó nehézségekkel már a képzés alatt is szembesülnek. A válaszok alapján a válaszadók kevesebb, mint negyedében merült fel a külföldi munkavállalás (153 fő), illetve a pályaelhagyás gondolata. A válaszokból a szakképzési rendszer pozitív megítélése mindenképpen örömteli. Ugyanakkor a képzés utáni pályaelhagyóknál (40 fő), pályamódosítóknál (69 fő) azon kell dolgozni, hogy ők is az egészségügyben maradjanak. Mindezt a munkahelyi és társadalmi megbecsülés és a munkahelyi körülmények javításával próbálhatjuk elérni. Az ápolási eszközök cseréje, fejlesztése, okos ápolási eszközök bevezetése az egészségügyi intézményekben az ápolási munkát könnyítheti, az ápolásra fordított időt csökkentheti.

Szociális helyiségek kialakítása, felújítása, családbarát munkahely kialakítása a kisgyermekes szakdolgozók pályán tartását segítheti.

Az egészségügyi pálya javuló megítélése magával hozná az élénkülő érdeklődést a szakma iránt. A tömeges egészségügyi pályákra való jelentkezés irreális elképzelés még, de egy pozitív életpálya modell- pályára lépéstől az öregkorig-, a megbecsültség és a bérek növelése segíthet az egészségügyi szakemberhiány felszámolásában. Az ápolói pálya presztízsének növelése elengedhetetlen feladata a társadalomnak. A szakképző iskolák, a szakképzési centrumok és a duális képzőhelyek szerepe nagyon meghatározó a pályaválasztási, pályaaorientációs területen. Az ápolói szakra jelentkezők számát növelni kell. Ne fordulhasson elő, hogy akár 2-3 évig nincs jelentkező erre a szakmára, vagy csak más szakmával összevont osztály indítható csak az alacsony jelentkezői létszám miatt. A kevés számú tanuló, a lemorzsolódás, az elképzelés változása odavezethet, hogy a képzés végére nem lesz hallgató, aki a megszerzett képesítéssel elkezdhetné a hivatása gyakorlását. Az egészségügyi pályát vonzóvá kell tenni. A nappali képzésen tanulók számát kell jelentősen növelni, mert ezen hallgatók adják majd az új, növekvő munkaerőszámot. A felnőttképzésen résztvevő hallgatók általában már dolgoznak az ellátórendszerben. A képzésük befejezése után nem jelennek meg plusz létszámként az egészségügyben. Az oktatási intézmények szerepe és támogatása befolyásolhatja, támogathatja a tanulók ápolói pálya iránti elkötelezettségét. Az ápolók anyagi és társadalmi megbecsülése, az értékük helyretétele roppant fontos dolog. Szakképzési munkaszerződéses kötésével a képzésen résztvevő hallgatók anyagilag motiválhatók lehetnek és a képzés elvégzése után a megkötött szerződési időre a pályán tarthatók lesznek. Ezen idő alatt a szakmai elköteleződésre kell nagy hangsúlyt fektetnie a munkáltatónak. Ha ez eredményes lesz, több friss végzettségű marad az egészségügyben. A duális képzésben résztvevő tanulók minőségi gyakorlati oktatása szakoktatók alkalmazásával javítható.

Következtetések, javaslatok

A kutatás során kiderült, hogy a szakképzés minőségére vonatkozó kérdésekre minden aspektusban 70% felett voltak a pozitív válaszok, tehát a hallgatók elégedettek a képzéssel. Megítélésük szerint az iskola és az oktató pedagógusok jó, az életben alkalmazható tudással ismertetik meg az elméleti és a gyakorlati képzések során őket. Ehhez kapcsolódóan a választott pályán tervezik folytatni karrierjüket. Ugyan az ágazatot meghatározó nehézségekkel már a képzés alatt is szembesültek, a válaszok alapján a válaszadók kevesebb, mint negyedében merült fel a külföldi munkavállalás, illetve a pályaelhagyás gondolata.

A sikeres pályaaorientáció, pályaválasztás, a magas szintű nappali és felnőttképzés segíthet, hogy egyes hiányszakmák ne szűnjenek meg. Az elméletileg és szakmailag felkészült tanárok munkája itt mutatkozik meg fokozottan. A gyakorlati munkában jártas szakoktató pozitív tapasztalatai segíthetik a tanulóknak az adott szakmát megszeretni, az iskola elvégzése után pedig a választott hivatást elkezdni, esetleg továbbtanulni egy magasabb végzettség megszerzéséért a szakmán belül. Ha ez a folyamat elindul és bár nem rövidtávon, de elkezdődhet a szakemberhiány felszámolása az egészségügy területein.

Szintén fontos a duális partnerek megfelelő felkészítése a tanulók fogadására a gyakorlati képzésüknél. A szakmában dolgozók és tanítók, segíthetik a pályán maradáást, illetve csökkenthetik a pálya elhagyást jó színvonalú oktatással, képzéssel. Jelenleg az oktatásban résztvevő hallgatók pályán maradási tervei egy minőségi elméleti és megfelelő számú gyakorlati oktatással erősíthető. A válaszokból a szakképzési rendszer pozitív megítélése mindenképpen örömteli, ugyanakkor a képzés utáni pályaelhagyók, pályamódosítók száma komoly figyelemztetés. Mindezt megelőzni és orvosolni a munkahelyi és társadalmi megbecsülés javításával, munkahelyi körülmények javításával próbálhatjuk elérni.

Jövőkép

A szakemberhiány okát vizsgáló tanulmányok száma igen csekély. Kevés kutatás született az okok megismerésére, a megoldások megkeresésére. Érdekes lenne, a most kitöltő 10-11. évfolyamos hallgatók megkeresése a tanulmányaik végén és egy újbóli kérdőív kitöltésével megismerni a jövőképüket az egészségügyi pályán maradással kapcsolatban. Nehezebben kivitelezhető, de a munkába álló fiatalokat

is jó lenne 1-2 év múlva megkérdezni a szakmával, a szemléletük változásával kapcsolatban. A Mesterséges Intelligencia (MI) bevonása a pályaválasztásba, mint virtuális képzési tanácsadó is a jövő feladata. A chatrobotok információkat, tájékoztató anyagokat készítenek a tanácsot kérőknek az érdeklődési kör és a készségek szűrését elvégezve, így is segítve a sikeres pályaeorientációt.

Felhasznált szakirodalom

- 60/2003. (x. 20.) ESZCSM rendelet. Nemzeti Jogszabálytár. (2003). <https://njt.hu/jogszabaly/2003-60-20-0M> (Last download: 01/14/2025)
- Bacsák, D., Nyíró, Zs., & Széll, K. (2019). *Pályaeorientáció és motiváció. Kamarai pályaeorientációs tanácsadókkal készült interjúk kutatás tapasztalatai* https://gvi.hu/files/researches/586/motivacio_2019_palyaeorientacios_tanacsadok_interjuelemzes_191127.pdf (Last download: 02/18/2025)
- Balogh, Z., & Tisóczki, E. (2018). Középiskolások ápolói pályaképe. *Nővér*, 31(3), 1-40.
- Barna, K. (2019). *A duális képzés bevezetésének hatásai az egészségügyi szakképzésre*. [Kiadatlan szakdolgozat]. Miskolci Egyetem. <https://www.scribd.com/document/567550078/document-31648-section-27689>, (Last download: 01/08/2025)
- Európai Községek Bizottsága. (2008). *Zöld Könyv az európai egészségügyi dolgozókról*. Brüsszel, COM (2008) 725. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0725:FIN:HU:PDF> (Last download: 01/08/2025)
- Illyés, B. (2018). *Továbbtanulás: hiányzik a pályaeorientáció, döntenek a körülmények*. HR Portal. <https://www.hrportal.hu/hr/tovabbtanulas-hianyzik-a-palyaeorientacio--dontenek-a-korulmenyek-20180410.html> (Last download: 01/20/2025)
- Lessi, L., de Barbieri, I., & Danielis, M. (2024). Addressing Nursing Resignation: Insights From Qualitative Studies on Nurses Leaving Healthcare Organisations and the Profession. *Journal of Advanced Nursing*. <https://doi.org/10.1111/jan.16546> (Last download: 01/20/2025)
- Mártonfi, Gy. (2009). *Foglalkozási és továbbtanulási aspirációk*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/hogyan-tovabb/foglalkozasi> (Last download: 01/13/2025)
- Menedzserek Országos Szövetsége. (2010). *Az új magyar egészségügy, avagy a szemléletváltás koncepciója*. http://www.msotke.hu/downloads/uj_magyar_egeszsegugy.pdf (Last download: 08/01/2025)
- Újváriné, S. A. (2011). *Pályaválasztás és elvándorlás. Ápoló hallgatók a felsőoktatásban és a munkaerő-piacon*. [Kiadatlan doktori disszertáció]. Pécsi Tudományegyetem. https://doktoriiskola.etk.pte.hu/public/upload/files/Doktoriiskola/Teziszfuzetek/UjvarineSiketAdrienn_hun.pdf (Last download: 01/20/2025)
- Zrínyi, M., Zékányné, R. I., Tóth, H., & Siket, A. (2007). Időzített bomba? Pályaválasztás és elvándorlás. *Egészségügyi Gazdasági Szemle*, 45(1), 39-43.

MÁTÉ-SZABÓ Barbara & MÁRKUS Edina

Hallgatói tanulási mintázatok vizsgálata a felsőoktatási szakképzésben

Bevezetés

Tanulmányunkban a felsőoktatási szakképzésben tanulók tanulási stratégiáinak vizsgálatára vállalkozunk, különös tekintettel a tanulási módszerekre, stílusokra és az ezekhez kapcsolódó egyéni preferenciákra. A tanulásra vonatkozó fogalmakat elsősorban a pedagógiai pszichológia nézőpontjából közelítjük meg, nem törekedve a fogalmi keretek teljes körű feltérképezésére, ugyanakkor kiemelten fontosnak tartjuk a kulcsfogalmak tisztázását. Annál is inkább, mert sok esetben terminológiai következetlenségekkel találkozhatunk a szakirodalmak összevetésekor, ami nehezítheti a fogalmi egységességet és az eredmények értelmezését.

Az elméleti keret bemutatását követően ismertetjük a FOSZ 2018 kutatás tanulási stratégiákra és módszerekre fókuszáló részének kutatási kérdéseit és hipotéziseit. Majd részletesen bemutatjuk az empirikus adatfelvételhez kapcsolódó eredményeinket, külön kitérve a hallgatók tanulási szokásaira, a támogató és gátló tényezők észlelésére, valamint az egyes klaszterek tanulási mintázataira.

Elméleti háttér

A tanulás fogalmának meghatározása hosszú ideje a pedagógiai diskurzus tárgyát képezi, többek között Báthory (1992), Kelemen (1984), Kiss (1963) és Tóth (2000) munkáiban is hangsúlyosan megjelenik. Az utóbbi évtizedekben a tanulás értelmezése jelentősen kitágult, a kognitív folyamatokon túl rendszer-szintű változásokkal is összefüggésbe hozható a fogalom. Nahalka (2022:108) meghatározása szerint: *„bármilyen kellő bonyolultságú rendszer változása, amely egyrészt tartósnak mondható, másrészt a rendszer fennmaradása, esetleg hozzá hasonló változatok létrehozása szempontjából adaptív, tanulásnak mondható.”* A tanulás értelmezésének elméleti megalapozásához szorosan kapcsolódik a tanulási stílusok, módszerek és stratégiák fogalmi kereteinek tisztázása.

A didaktika a tanítás és tanulás folyamatát irányító eljárásokat – így a módszereket és stratégiákat – a tanulási célok elérését támogató rendszereknek tekinti (Chrappán, 2022). E fogalmak definiálása során a szakirodalomban leginkább abban mutatkozik konszenzus, hogy ezek olyan komplex struktúrák, amelyek támogatják mind a tanulót, mind az oktatót a tanulási-tanítási folyamatban. Falus és Szűcs (2022:483) szerint: *„A stratégia sajátos célok elérésére szolgáló módszerek, eszközök, szervezési módok és formák olyan komplex rendszere, amely koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal (a végrehajtandó lépések meghatározásával és adott sorrendjével) rendelkezik, és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg.”* A tanítási stratégia tehát egy tudatos, elméletileg megalapozott, strukturált cselekvérendszer, amely a tanulás eredményességét és hatékonyságát hivatott elősegíteni.

Ha az egyén felől közelítünk, Balogh (2006) szerint a tanulási stratégia célorientált, tudatosan szervezett terv, amely magában foglalja az információk gyűjtését, feldolgozását, tárolását és előhívását. A hatékony tanulás feltétele, hogy a tanuló képes legyen stratégiáját a tanulási célokhoz igazítani. A stratégiák nem azonosak a tanulási módszerekkel, mivel utóbbiak ezek részelemeit képezik. A szakirodalomban a tanulási stratégiák többféle csoportosítása is megjelenik, ezek közül a tanulmány néhány jelentősebbet ismertet.

A tanulási stratégiák esetében még ma is jelentős Kozéki & Entwistle (1986) munkája, melyben háromféle tanulási stratégiát azonosítottak. A rendszerszemlélet és az összefüggések megértése, a régi ismeretek újjal való összekapcsolása és a következetesség jelenik meg a mélyreható tanulási stratégia során. A szervezett tanulási stratégiában a jó munkaszervezés és a rendszerezés, a kitartás és önértékelés jelenik meg, addig az úgynevezett reprodukáló, mechanikus tanulás során a rövidtávú emlékezés a jellemző, az összefüggések és a részletek megfigyelése kevésbé jelenik meg ennél a stratégiánál. A rövidtávú ismeretfelidézés a célja. (Balogh, 2000: 7-12). A bemutatott három tanulási stratégia elemi

tanulási technikákból épül fel (Szitó, 1987), melyek sajátos módon keverednek és egyik vagy másik stratégia dominanciáját eredményezik (Balogh, 2006).

Primér (elsődleges) és szekundér (tanulást támogató) stratégiáról beszél Lappints (2002), melyben a primer stratégia a tanulót segíti az információk megértésben, felidézésben, módszerek kiválasztásában és alkalmazásában, addig a szekundér stratégia a tanulás hatékonyság és a kedvező feltételek (pl. pszichés állapot, figyelemkoncentráció, tanulási attitűdök) megteremtésére irányuló tervként jelenik meg.

Szitó (2005) szerint elemi és komplex tanulási stratégiákat különíthetünk el. Az elemi stratégiák közé sorolódik pl. a néma olvasás, hangos olvasás, olvasott szöveg elmondás, stb. Az elemi stratégiák összefonódásából alakulnak ki a komplex tanulási stratégiák, melyek funkcionális egységet hoznak létre. Valójában az elemi stratégia kifejezésben a stratégia szó megtévesztő, inkább technikáknak nevezhetők ezek.

Weinstein et al. (1987) kognitív, motivációs és önszabályozási tanulási stratégiákról ír, míg Biggs (1987) mélységi, felszínes és elérési kategóriákat állít fel. Kognitív, metakognitív és erőforrás-menedzsment stratégiák szerint is csoportosítják a tanulási stratégiákat (McKeachie et al., 1990).

Mező (2002, 2004) tanulási stratégiája kapcsán a tudásszervezési folyamat egy tömörebb szerkezetét alkotta meg az IPOO-modellben, melynek középpontjában a tanulásszervezés hatékonysága áll. Maga a modell egyfajta keretrendszer, amely minden tanulási folyamatba jól beépíthető és egyben módszertani lehetőségeket is kínál a tanulási stílusok, stratégiák és tanulásmódszertan (Mező, 2002, 2011; Mező & Mező, 2007) esetében.

A nemzetközi szakirodalomban találkozhatunk SQ4R stratégiával (Thomas & Robinson, 1972, idézi Szitó, 2005), melyben a tananyag feldolgozásában különböző lépések mentén érdemes haladnia a tanulóknak (scan, query, read, reflect, recite, review). A folyamat a mélyreható tanulási stratégiát segíti elő a tanulóknál. A módszer a tanulási aktivitást próbálja maximalizálni. A MURDER-program (Dansereau, 1979) a tanulási atmoszféra megteremtését szorgalmazza, a motivációval és a hangulatteremtéssel egy sajátos információfeldolgozási folyamatot alkot hat lépésben (Mood, Understanding, Recalling, Digest, Expanding, Reviewing).

Különböző tanulási technikák alkalmazását jelentik a tanulási módszerek. A tudatos tervezés, a tanulási helyzethez való alkalmazkodás megjelenik a tanulási módszerek alkalmazásánál (Lappints, 2002). A tanulási technikák (Balogh 2000: 5-7) segítségével alakítható maga a tanulás és a tanulási stratégiák felépülése. Példa lehet erre a szöveg hangos vagy néma olvasása. Egy tanuló minél több technikát tud elsajátítani, annál jobban tanulási stratégiát tud megalkotni és alkalmazkodni a különféle követelményekhez.

Első lépésben magának a tanulási stílusnak a meghatározása fontos, hogy az adott tanuló tudja milyen módszerekkel könnyebb számára a tanulás folyamata, milyen technikák szükségesek ahhoz, hogy megfelelő tanulási stratégiát tudjunk alkotni. Amíg a tanulási stílus automatikus jelen lévő tényező, addig a tanulási stratégia egyfajta opcionális lehetőség, hiszen a tanuló különböző stratégiákat választhat az adott feladatok megoldásához (Hartley, 1998). A tanulási stílusok csoportosítása igen sokrétű, Cassidy (2004) munkájában huszonhét tanulási stílust, modellt gyűjtött össze.

Az információ feldolgozási stílus értelmében használja a tanulási stílust Szitó (1987, 2005), míg Mező (2002) szerint azokat a külső és belső tanulási feltételeket jelenti a tanulási stílus, melyet az egyén preferál. A hazai kutatók közül Balogh (2006:65) értelmezését és modelljét emelnénk ki, szerinte a tanuló önálló tanulásban megmutatkozó stílusjegyeit nevezhetjük tanulási stílusnak, amelyben az érzéketli modalitásokon, a társas környezet és az egyén reagálástípusa fejeződik ki.

A kognitív stílust és a tanulási stílust gyakran hasonlóan értelmezi a szakirodalom, ezért érdemes különbséget tennünk. A kognitív stílus az információ észlelés, az emlékezés, a gondolkodás, a problémamegoldás egyénre jellemző módja, addig a tanulási stílus ennek alkalmazása a tanulási környezetben,

tehát a tanulás egész folyamatával foglalkozik (Riding & Cheema, 1991; Mihály, 2013). A legfrissebb nemzetközi kutatások is vitatják, a pontatlan fogalomhasználatra hívják fel a figyelmet (Dekker & Kim, 2022), maguk a tanárok is eltérően értelmezik (Papadatou-Pastou et al., 2021). Sőt a tanulási stílus fogalmát is erősen kritizálják (Papadatou-Pastou et al. 2018; Rohrer & Pashler 2012).

Négy fő kritikai vonallal találkozhatunk nemzetközi viszonylatban. 1) A fogalmak túlburjánzása, mely nehezíti a közös értelmezést (Coffield et al. 2004), 2) A tanulási stílus mögött húzódó tudományos alapok hiánya (Coffield et al. 2004; Kraemer et al. 2009) 3) Bizonyítékok hiánya az oktatási környezetben (Rohrer & Pashler 2012; Stahl, 2002), 4) A tanulási stílust mérő eszközök érvényességének és megbízhatóságának hiánya (Adey & Dillon 2012; Papadou-Pastou et al., 2018).

A felsőoktatásban tanuló hallgatók tanulási sajátosságainak a kutatása nemzetközi szinten is megjelenik, melyet Kálmán (2004) három nagy történeti korszakot különválasztva vizsgált. A kutatások célja egyértelműen a hallgatók eredményes felsőfokú tanulmányai során fellelhető kulcstényezők és a tanulásukat befolyásoló tényezők azonosítása volt. Az *első időszakot* az elméleti keretek hiánya jellemezte, főként általánosításokat tartalmaztak, javaslatokat fogalmaztak meg annak kapcsán, hogy hogyan érdemes tanulni, miként érdemes fejleszteni a memóriát és olvasási sebességet (Entwistle, 1992, Kálmán, 2004). A *második korszakban* a kognitív pszichológia elméletein alapuló szisztematikus vizsgálatok indultak el, melyek során a hallgatók tanulási figyelmét, a tanulás során megjelenő gondolkodásmódját és a megértést vizsgálták. A korszak kapcsán kiemelendő, hogy a tanulóhoz kötődő fogalmak bizonytalansága megjelent, de emellett a tanulási motiváció és a tanulásról alkotott kép vizsgálata is meghatározóvá vált (Pask, 1976; Marton & Säljö, 1984; Meyer & Muller, 1990), ahogyan az introspektív kérdőíves vizsgálati módszer (Marton, 1994, Kálmán, 2004). A *harmadik korszak kutatásai* - hasonlóan a második korszakhoz - komoly pszichológiai elméleteken alapulnak, melyeket mérőeszközök fejlesztésével is tovább bővítenek és a tanulási stílus és az ezt befolyásoló tényezők kutatása is tovább folytatódik, a konstruktivizmus pedig új elméleti keretet és szempontokat jelenített meg ebben a korszakban (Richardson, 1995; Lonka & Lindblom, 1996; Vermunt, 1996, 1998; Tynjälä, 1997).

Módszerek, adatbázis

A kutatás kvantitatív, kérdőíves adatfelvételen alapult, amelyet 2018 tavaszán valósítottunk meg a felsőoktatási szakképzés első- és másodéves hallgatói körében. A mintavétel során az összes érintett felsőoktatási intézményt megkerestük, az adatfelvétel az intézmények együttműködésével, kurzusokon, záróvizsgákon, valamint online formában történt. 1628 fő válaszait tudtuk a kitöltést követően elemezni, ami a felsőoktatási szakképzés teljes 2017/2018-as tanévi hallgatói populációjának (12.138 fő) 13,41%-át teszi ki. A mintában 1256 fő nappali, és 372 fő levelező tagozatos hallgató szerepel. A nemi megoszlás tekintetében a válaszadók 70,5%-a nő, 29,5%-a férfi volt. A kérdőívek papíralapú verzióit az EvaSys rendszer segítségével digitalizáltuk, az adatok elemzéséhez pedig az SPSS 22 statisztikai szoftvert használtuk. Az elemzések során egy- és többváltozós statisztikai eljárásokat is alkalmaztunk, törekedve a módszertani sokszínűségekre és a hipotézisek minél árnyaltabb vizsgálatára.

Kutatási kérdések, hipotézisek

Kutatásunk célja a felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatók tanulási eszközeinek, módszereinek és stratégiáinak feltárása. Ehhez kapcsolódóan az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg.

- K1: Mely tanulási módszereket, eszközöket alkalmazzák szívesen a felsőoktatási szakképzés hallgatói?
- K2: Milyen tanulási stratégiák figyelhetők meg a hallgatóknál?

Az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg a kutatási kérdéseinkhez kapcsolódóan.

- H1: Azt feltételezzük, hogy a felsőoktatási szakképzés hallgatói az önálló tanulásra helyezik a hangsúlyt, főként az elektronikus tanulási eszközöket részesítik előnyben a hagyományos eszközökkel szemben tanulásuk során.

- H2: A képzési területek közötti jelentős különbségek lesznek láthatóak a tanulási stratégiák kérdéseiben, azt feltételezzük, hogy a tanulási stratégiák (Kozéki & Entwistle, 1986) közül a reprodukáló tanulás figyelhető meg a hallgatók döntő többségénél.

Oktatási módszerek vizsgálata

A felsőoktatási szakképzésben részt vevő hallgatók esetében elsőként az alkalmazott oktatási módszereket vizsgáltuk. Az eredmények alapján a hallgatók túlnyomó többsége elsősorban előadásokon vett részt (4,55). Ezzel szemben a tréningmódszerek (2,33), a vitatechnikák (2,51), valamint a szituációs módszerek (2,73) alkalmazása kevésbé volt jellemző a képzés során (lásd 1. ábra).

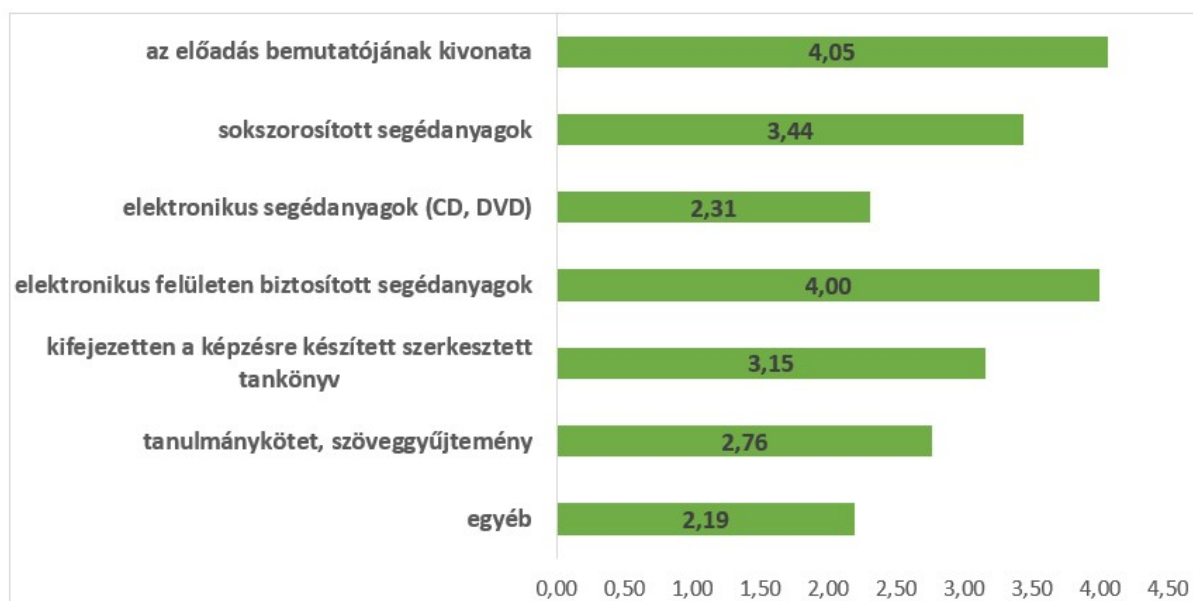
1. ábra — Oktatási módszerek alkalmazásának gyakorisága



Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

Az oktatási módszerekkel párhuzamosan az intézményi hozzájárulást is vizsgáltuk a hallgatók tanulmányai során. A 2. ábrán láthatjuk, hogy az adott képzőhelyek milyen segédanyagokkal járultak hozzá a hallgatók tanuláshoz.

2. ábra — A felsőoktatási intézmény által a tanuláshoz biztosított segédanyagok gyakorisága

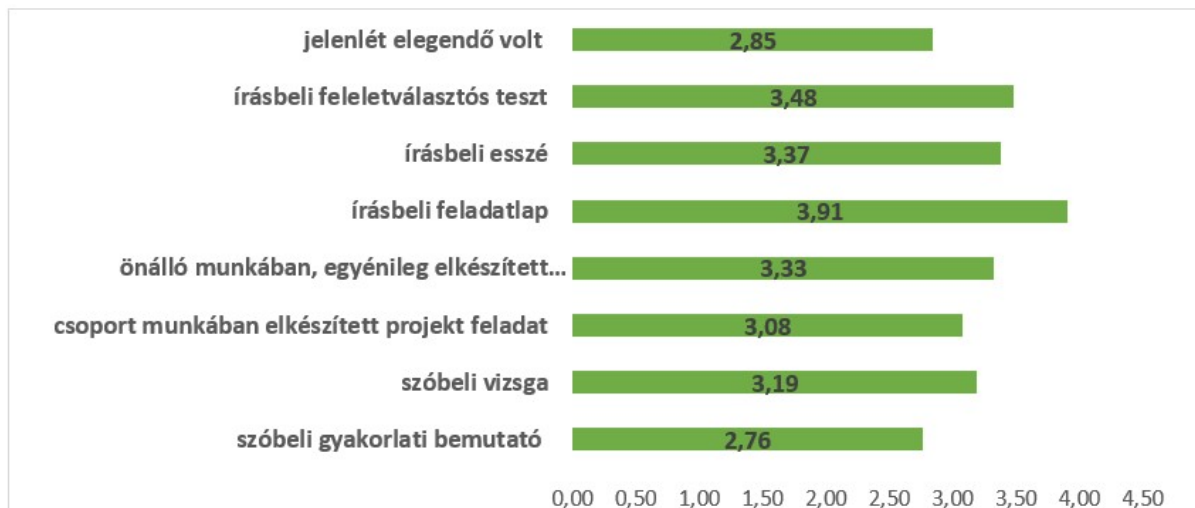


Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A hallgatók válaszai alapján a leggyakrabban használt tanulástámogató eszközök az előadások diasoraiból készült kivonatok (4,05), valamint az elektronikus platformokon elérhető segédanyagok (4,00) voltak, ami összhangban áll azzal, hogy a képzés során jellemzően előadások formájában zajlott az oktatás. Ezzel szemben a tanulmánykötetek, szöveggyűjtemények (2,76), valamint az elektronikus adathordozón (CD/DVD) elérhető anyagok (2,31) kevésbé voltak jellemzőek.

A képzési anyagok mellett a számonkérési formák gyakoriságát is vizsgáltuk (3. ábra).

3. ábra — Számonkérési módok gyakorisága



Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

Legelterjedtebbnek az írásbeli feladatlapos vizsgák bizonyultak (3,91), amelyeket az írásbeli feleletválasztós tesztek (3,48), az írásbeli esszék (3,37), valamint az egyénileg elkészített írásbeli dolgozatok (3,33) követtek. A szóbeli számonkérési formák – mint a szóbeli vizsga (3,19) és a szóbeli gyakorlati bemutató (2,76) – jóval ritkábban fordultak elő.

4. ábra — Tanulási eszközök használata



Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

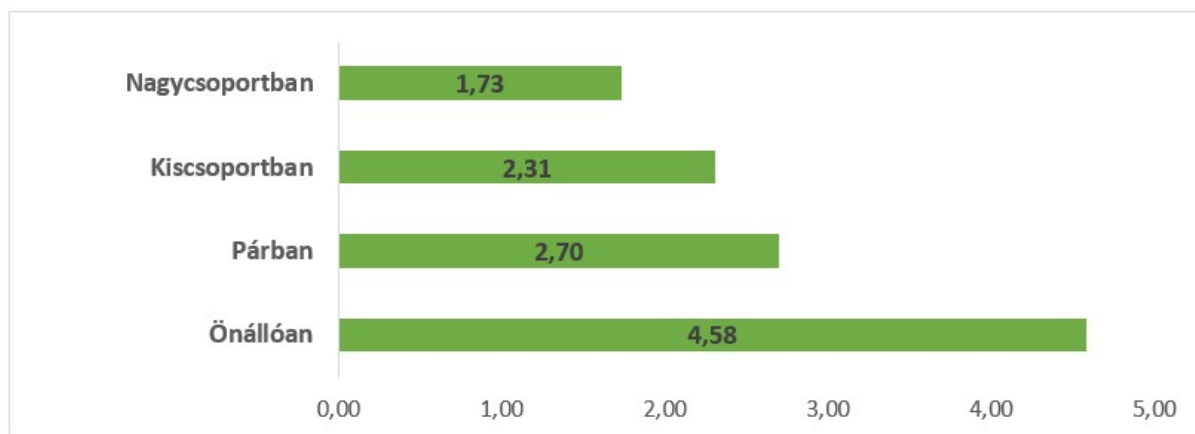
A képzőhelyek által biztosított oktatási módszerek, segédanyagok és számonkérési módok mellett a továbbiakban a felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatók eszközhasználatát vizsgáljuk a tanulásuk

során. A 4. ábrán láthatjuk, hogy a hallgatók elsősorban saját vagy mások jegyzeteit (4,31) használják, de előszeretettel keresnek az internet segítségével is tananyagokat (4,12). Mivel az intézmények is a korszerűbb eszközök (pl. elektronikusan vagy online felületen elérhető jegyzet) irányába nyitnak, így a hallgatók sem használják már a CD/DVD-n elérhető anyagokat (1,96) és a televízió/rádióműsorból (1,95) sem szereznek ismereteket. Ebből látható, hogy a hallgatók elsősorban a hagyományos eszközöket (jegyzetek) és a számítógépes eszközöket (interneten elérhető online jegyzet, weboldal) részesítik előnyben a tanuláskoruk során.

A vizsgálat során feltártuk, hogy a hallgatók tanulásszervezési preferenciái milyen módon alakulnak, illetve mely tényezők járulnak hozzá leginkább a tanulási folyamatuk támogatásához. Az 5. ábrán megfigyelhető, hogy a válaszadók jelentős többsége az egyéni, önálló tanulást részesíti előnyben (4,58), míg a párban (2,70) vagy kiscsoportban (2,31) történő tanulási formák lényegesen kevésbé jellemzőek.

A nagycsoportban történő tanulás (1,73) nagyon ritka a tanulónál, ez a számonkérési módok alapján várható tendencia volt, hiszen a közös projektmunkák, gyakorlati bemutatók és szóbeli feleletek csak kevés esetben jelentek meg a képzés folyamán. Inkább az egyéni, írásbeli munkákra helyezték a hangsúlyt az oktatók.

5. ábra — Tanulásszervezési módok

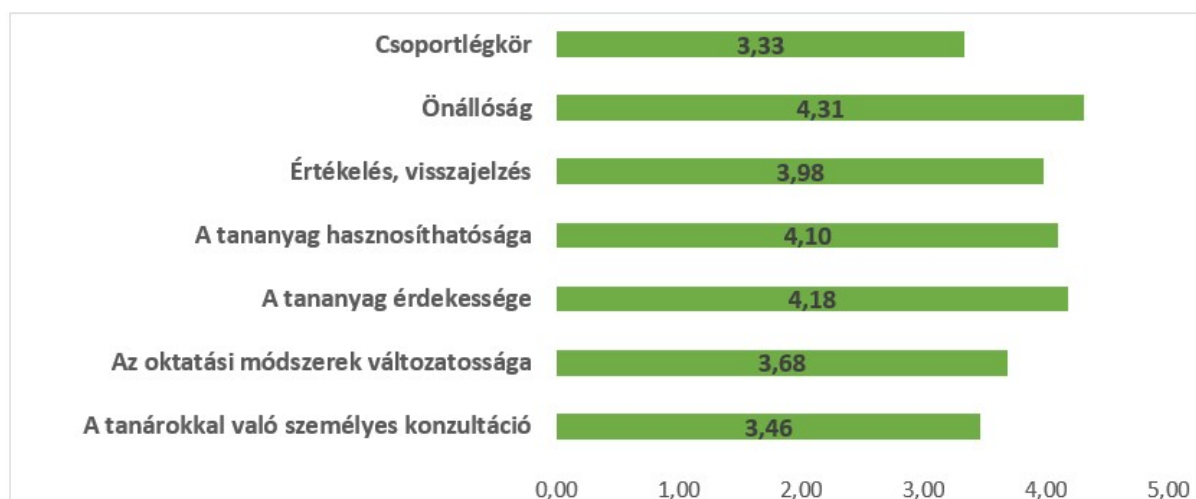


Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

Foglalkoztatott minket a támogató légkör kérdése is, hogy melyek azok a tényezők, amelyek fontos szereppel bírnak a tanulmányok során (6. ábra). A hallgatók a legkiemelkedőbb arányban az önállóságot (4,31) jelölték. Mellette a tananyag érdekessége (4,18) és a tananyag hasznosíthatósága (4,10) került az első három támogató tényező közé.

A hallgatók a legalacsonyabbra a csoportlégkört (3,33), a tanárokkal való személyes konzultáció lehetőségét (3,46), valamint az oktatási módszerek változatosságát (3,68) értékelték. Az eredmények azt mutatják, hogy bár a válaszadók pozitívan viszonyulnak az önálló tanuláshoz és a tananyagot általában érdekesnek és hasznosíthatónak tartják, a tanulmányi folyamatokban hiányként jelenik meg számukra a támogató csoportlégkör, illetve az oktatókkal kialakított személyesebb kapcsolat és a módszertani sokszínűség.

6. ábra — Tanulást támogató körülmények



Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

Stratégiák vizsgálata

A tanulási stratégiák vizsgálata során a legfontosabb feladat az volt számunkra, hogy a felsőoktatási szakképzésben tanulókat tanulási szokásaik, módszereik alapján klaszterelemzéssel megvizsgáljuk. Három csoportot tudtunk létrehozni, annak alapján, hogy milyen módszerek és stratégiák jellemzőek a hallgatókra a tanulásuk során. A kialakított klasztereket a klasztert képző állításokat adott értékek alapján jellemezzük. Az 1. táblázatban látható a klaszternél 1-5 között mozognak az értékek. Az 1 közeli érték azt jelenti, hogy szinte soha nem jellemző az adott csoport tagjait a klasztert képző állítás a tananyag elsajátításakor, az 5 közeli érték pedig, hogy szinte mindig jellemző az adott klasztert képző állítás a képzett klasztercsoportok tagjaira. A klaszter csoportok kialakításakor 1 fő kivételével minden válaszadó hallgatót sikerült besorolnunk. A 3,5 feletti értékeket vastagon szedtük.

7. ábra — A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási stratégiája alapján kialakított klasztercsoportok** (klasztársúlyok 1-5-ig) (N=1627)

A klasztert képző állítások	Tudatos szervezők	Reprodukálók	Mélyrehatók
Tanuláskor újra és újra elolvasom az anyagot.	4,39	3,98	4,62
A tanuláshoz számítógépet és/vagy internetet használok.	4,44	3,82	4,18
Tanuláskor kihagyom az érthetetlen részeket.	3,96	3,07	2,08
Tanulás előtt megtervezem a munkát, az időbeosztást	3,82	2,44	3,76
Tanulás közben ellenőrzöm, hogy értem-e, amit elolvastam.	4,06	3,28	4,48
Társaimmal megbeszélem, ami nem megy, amit nem értek.	4,06	2,96	3,86
Oktatóimmal megbeszélem, ami nem megy, amit nem értek.	3,63	2,07	2,35
Az interneten nézek utána annak, amit nem értek.	4,12	3,60	4,14
Igyekszem átfogó képet kialakítani az anyagról.	4,05	3,53	4,48
Különböző technikákat alkalmazok a memorizálásra.	3,86	2,69	3,89
A megtanulandót próbálom összekapcsolni a már meglévő tapasztalataimmal.	4,12	3,49	4,51
Igyekszem annyi részletet memorizálni, amennyit csak tudok.	4,21	3,60	4,50
Tanuláskor készítek rajzokat, ábrákat, táblázatokat.	3,81	2,42	3,34
Nincs idő arra, hogy értelmezsem az anyagot.	3,29	2,35	1,52
Tanuláskor megbizonyosodom arról, hogy a legfontosabb részekre emlékszem-e.	4,09	3,56	4,44
Összesen (fő)	514	632	481

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A „Tudatos szervezők” (514 fő) csoportjába a tanulás szempontjából a rendszerességre, szervezethez való törekvő tanulók tartoznak. Jó munkaszervezők, szeretik átlátni a dolgokat, kitaratják. Igyekeznek különböző technikákat használni a tanulásuk folyamatában, ellenőriznek, értelmeznek. Memorizálnak, a vizuális (rajz, ábra, táblázat) megjelenítésre, technikákra is hangsúlyt fektetnek.

A „Reprodukálók” (632 fő) klaszterbe került a legtöbb hallgató. Ők a tervezésben nem erősek, nem céljuk a teljes átfogó kép kialakítása, kevés technikát alkalmaznak, kevésbé kapcsolják össze a tanultakat. Mechanikus tanulás jellemzi őket, az információk rövidtávú felidézése jellemző rájuk.

A „Mélyrehatók” (481 fő) elsősorban az összefüggésekre a pontos és mély ismeretek szerzésére összpontosítanak. Elég időt próbálnak fordítani a megértésre, felidézésre, az összefüggések megragadására. Az oktatókkal kevésbé beszélnek meg a kérdéseiket, inkább utána olvasnak, keresnek. Tanulás közben ellenőrzik többször magukat, nem hagyják ki az érthetetlen részeket.

A klaszterek bemutatását követően különböző háttérváltozók segítségével próbáljuk az összefüggéseket megvizsgálni az egyes klasztercsoportoknál. Az 2. táblázatban láthatóak a megoszlások.

A nemi arányok tekintetében szignifikáns összefüggések ($P=0,000$) láthatóak. A nők esetében látható az arányosabb megoszlás az egyes tanulási típusok között, de a férfiaknál egyértelműen a reprodukáló

tanulás mutatkozott a legjellemzőbbnek. A nők a férfi hallgatókhoz képest a mélyreható tanulásban sokkal erősebbnek bizonyultak.

8. ábra — A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási stílusa alapján kialakított klasztercsoportok és háttérváltozók összefüggéseinek vizsgálata** (n=1627)

		Tudatos szervezők	Reprodukálók	Mélyrehatók	Sig
Nem	Nő	69,84%	62,50%	81,91%	P=0,000
	Férfi	30,16%	37,50%	18,09%	P=0,000
Településtípus	Főváros	5,25%	7,28%	10,19%	P=0,052 NS
	Megyeszékhely, megyei jogú város	23,15%	24,53%	26,20%	P=0,052 NS
	Kisebbségi város	41,05%	40,66%	35,55%	P=0,052
	Falu	30,54%	27,53%	28,07%	P=0,052
Édesanya legmagasabb iskolai végzettsége (oszlopszázalék)	Alapfokú	42,80%	37,18%	40,96%	P=0,208 NS
	Középfokú	36,96%	37,34%	35,97%	P=0,208 NS
	Felsőfokú	20,23%	25,47%	23,08%	P=0,208 NS
Édesapa legmagasabb iskolai végzettsége (oszlopszázalék)	Alapfokú	55,45%	47,31%	55,09%	P=0,016
	Középfokú	32,68%	35,44%	31,39%	P=0,016
	Felsőfokú	11,87%	17,25%	13,51%	P=0,016
Képzési terület (sorszázalék)	agrár	30,93%	43,30%	25,77%	P=0,001
	gazdaságtudományok	30,34%	39,57%	30,09%	P=0,001
	informatika	23,42%	50,45%	26,13%	P=0,001
	jogi	27,88%	36,97%	35,15%	P=0,001
	műszaki	17,65%	47,06%	35,29%	P=0,001
	művészet	25,71%	54,29%	20,00%	P=0,001
	orvos- és egészségügy	22,22%	55,56%	22,22%	P=0,001
	pedagógusképzés	44,29%	23,57%	32,14%	P=0,001
	társadalomtudomány	40,00%	32,12%	27,88%	P=0,001
Középiskolai tanulmányi eredmények (oszlopszázalék)	2,00-2,50	0,58%	0,32%	0,21%	P=0,016
	2,51-3,00	2,33%	2,53%	1,87%	P=0,016
	3,01-3,50	14,40%	16,93%	12,27%	P=0,016
	3,51-4,00	38,72%	44,46%	34,93%	P=0,016
	4,01-4,50	30,16%	27,69%	29,11%	P=0,016
	4,51-5,00	13,81%	8,07%	21,62%	P=0,016

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A válaszadó hallgatók szüleinek iskolai végzettsége esetében csak édesapáknál találunk szignifikáns összefüggéseket. Az édesanyák esetében nem. Az édesapák végzettsége tekintetében az alapfokú végzettségük vannak túlsúlyban mind a három klaszterben. A felsőfokú végzettséggel rendelkező

édesapák a *Reprodukáló* tanulók csoportjának esetében felülreprezentáltak (Adj.Resid.=2,6) a többi csoporthoz képest.

A képzési területekkel is találtunk szignifikáns összefüggéseket ($P=0,001$). Az agrár képzési területen tanulók 43,3%-a, a gazdaságtudományok esetén 39,6%, az informatika területén 50,5%, a műszaki területen tanulmányokat folytatók 47,1%-a, a művészetek 54,3%-a és az orvos- és egészségtudomány hallgatóinak 55,6%-a a *Reprodukáló* klasztercsoportba került.

A *Tudatos szervezők* elsősorban a pedagógusképzés és a társadalomtudományok esetén voltak dominánsabbak. Pedagógusképzési hallgatók 44,3%-a és társadalomtudományi területen tanulók 40%-a került ebbe a klasztercsoportba. A jogi területen két klaszter is közelített egymáshoz. A jogi felsőoktatási szakképzésben tanuló válaszadók 37%-a *Reprodukáló* és 35,2%-uk a *Mélyreható* klaszterbe sorolódott.

A felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatók középiskolai eredményeit is összevettük a klasztercsoportokkal és szignifikáns összefüggéseket ($P=0,000$) találtunk. A *Tudatos szervezők* csoportjának 68,9% a 3,51-4,51 közötti tanulmányi eredményekkel rendelkezett a középiskolában, közülük 38,7%-uk inkább a 3,51-4,00 közötti tanulmányi eredményességről számolt be. A *Reprodukáló* klaszter tagjainak 44,5%-a a 3,5-4,00 közötti középiskolai átlagokkal rendelkezők csoportjába sorolódott. A *Mélyreható* csoportjába tartozók erősen felülreprezentáltak voltak (Adj.Resid.=5,8) a 4,51-5,00 közötti középiskolai átlaggal rendelkezők között 21,6%-al. A 4,5 feletti tanulók közel fele (46 %) a *Mélyreható* tanulási klaszterbe került.

Varianciaanalízis segítségével a klasztercsoportokat összevetettük a kérdőívünk tanulásmódszertani kérdésblokkjának különböző változóival, mint tanuláshoz használt eszközök, tanulásszervezési kérdések, támogató tényezők, nehézségek és problémák. Az alábbi, 3. táblázatban, a specifikumokat emeljük ki.

A *Tudatos szervezők*, *Reprodukáló* és a *Mélyreható* klasztercsoportja a tanulási eszközök és tanulásszervezés szempontjából hasonlóan gondolkodik. Az eszközök használati súlyában láthatóan bizonyos eltérések. A *Reprodukáló* tanulók a másik két csoport tagjaihoz képest valóban ugyanazokat az eszközöket részesítik előnyben, de kisebb mértékben.

A tanulást támogató tényezőkben mind a három klasztercsoportnál az önállóság áll a legfontosabb helyen. A *Tudatos szervezőknek* a tananyag hasznosíthatósága fontosabb a tananyag érdekességénél. A *Reprodukáló* és *Mélyreható* csoportoknál ez ellenkezőleg van. A tanulási motiváció tekintetében már több különbséget fedezhetünk fel. Amíg a *Tudatos szervezőknél* a munka találása a legfőbb motiváció, addig a *Reprodukáló* tanulónál a magasabb fizetés. A *Mélyrehatókat* legjobban pedig az új ismeretek szerzése motiválja a tanulás folyamatában. A *Tudatos szervezőknél* ez a motiváció a második helyen szerepel, harmadik helyre sorolták a fizetés fontosságát. A *Reprodukálóknál* második helyre került a munkaszerzés és harmadik helyre sorolódnak az új ismeretek. A *Mélyrehatóknál* pedig a tudás frissítése a második helyre, a magasabb fizetés lehetősége a harmadik motivációs tényező volt számukra. Látható, hogy ebben a kérdésben a belső motivációhoz köthető tényezők elsősorban náluk voltak többen.

9. ábra — A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási stratégiája alapján kialakított klasztercsoport és tanulásmódszertani változók átlagai** (N=1627)

	Tudatos szervezők	Reprodukálók	Mélyrehatók
Tanulási eszközök igénybevételének gyakorisága	saját vagy mások jegyzeteit (4,25) internet (4,16) tankönyv (3,34)	saját vagy mások jegyzetei (4,18) internet (3,97) tankönyv (2,67)	saját vagy mások jegyzetei (4,55) internet (4,28) tankönyv (3,16)
Hogyan tanul szívesen	Önállóan (4,41)	Önállóan (4,50)	Önállóan (4,84)
Támogató tényezők a tanulmányok során	Önállóság (4,25) A tananyag hasznosíthatósága (4,10) A tananyag érdekessége (4,12)	Önállóság (4,15) A tananyag érdekessége (3,98) A tananyag hasznosíthatósága (3,84)	Önállóság (4,56) A tananyag érdekessége (4,47) A tananyag hasznosíthatósága (4,42)
Tanulási motiváció	Azért tanulok, hogy munkát találjak (4,19) Azért tanulok, mert érdekel az, amit új ismeretként megtanulhatok (4,19) Azért tanulok, hogy magasabb legyen a fizetésem (4,14)	Azért tanulok, hogy magasabb legyen a fizetésem (3,98) Azért tanulok, hogy munkát találjak (3,97) Azért tanulok, mert érdekel az, amit új ismeretként megtanulhatok (3,83)	Azért tanulok, mert érdekel az, amit új ismeretként megtanulhatok (4,41) Azért tanulok, mert ma már nélkülözhetetlen, hogy valaki ne frissítse a tudását (4,29) Azért tanulok, hogy magasabb legyen a fizetésem (4,18)
Tanulás folyamatát nehezítő körülmények	Családi, baráti kötelezettségek (3,23) Háztartási munkák (3,14) Motiváció hiánya (3,09)	Motiváció hiánya (3,19) Tanulási kudarcok (2,72) A felsőoktatási szakképzés oktatási módszerei (2,70)	Háztartási munkák (2,81) Családi, baráti kötelezettségek (2,74) Motiváció hiánya (2,45)

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A tanulást nehezítő körülmények vizsgálata során a válaszok alapján négy fő akadálytípus különült el: belső, külső, képzésszervezési és motivációs tényezők. A három klasztercsoport (Reprodukálók, Tudatos szervezők, Mélyrehatók) esetében eltérő hangsúlyok jelentkeztek. A Reprodukálók körében a leggyakoribb akadályt a motiváció hiánya jelentette, addig ez a tényező a másik két csoport esetében csak a harmadik helyen szerepelt. E klaszter második legjellemzőbb nehézsége a tanulási kudarcokkal való szembesülés volt. Ezzel szemben a Tudatos szervezők és a Mélyrehatók elsősorban külső akadályokat – például családi, baráti kötelezettségeket, illetve háztartási feladatokat – neveztek meg a tanulás elsődleges gátjaként. A Reprodukálók esetében a nehézségek egy másik csoportja is megjelent a rangsoruk harmadik helyén, mely a képzés szervezéséhez kapcsolódik, ezek pedig az oktatási módszerek.

Összegzés, következtetések

Tanulmányunk célja a felsőoktatási szakképzésben részt vevő hallgatók tanulási eszközeinek, módszereinek és stratégiáinak feltérképezése volt. A vizsgálat során először a hallgatók által használt tanulási eszközöket azonosítottuk, majd a tanulási módszereik és stratégiáik elemzésére törekedtünk.

A tanulási stílusok elemzése során kirajzolódott Kozéki és Entwistle (1986) tanulási stratégiákat leíró csoportosításának relevanciája. E tipológia alapján a vizsgált populációban legnagyobb arányban a „reprodukáló” tanulók voltak jelen, akik a mechanikus ismeretelsajátítást részesítik előnyben. E stratégia dominanciája különösen az informatikai, műszaki, művészeti, valamint orvos- és egészségtudományi képzési területeken volt kimutatható, ahol a hallgatók több mint 50%-a sorolható ebbe a klaszterbe. Eredményeink alátámasztották első hipotézisünket, miszerint a hallgatók az önálló tanulás során előnyben részesítik az elektronikus tanulási eszközöket. Továbbá, a Kozéki és Entwistle-féle tanulási stratégiamodellel alkalmazhatónak bizonyult a felsőoktatási szakképzés hallgatóinak tanulási gyakorlataira, melyben a reprodukáló (mechanikus) stratégia volt a legjellemzőbb, ezzel megerősítve második feltételezésünket.

A hallgatók tanulási stratégiái alapján három klasztercsoportot alakítottunk ki, amelyeket háttérváltozók mentén elemeztünk. Az első csoport, a „Tudatos szervezők” (514 fő), a tanulást rendszerezetten és szervezetten végző hallgatókat tömöríti, akik többféle tanulási technikát alkalmaznak, kitartóak és következetesek. E klaszterben túlnyomórészt pedagógusképzésben és társadalomtudományi területen tanulók voltak jelen, akik középiskolai tanulmányi átlaga 3,51 és 4,51 között mozgott.

A második csoport, a „Reprodukáló” (632 fő), a mechanikus tanulási stratégiát alkalmazó hallgatókat foglalja magába, akik számára a tanulási anyag mélyebb összefüggéseinek megértése nem elsődleges. Ők inkább az információk rövid távú memorizálására törekednek, kevésbé alkalmaznak különböző tanulási módszereket. Ebbe a csoportba főként férfiak, valamint az agrár-, gazdaságtudományi, informatikai, műszaki, művészeti és egészségtudományi képzési területek hallgatói tartoztak, jellemzően 3,5–4,0 közötti középiskolai átlaggal.

A harmadik klasztert a „Mélyreható” (481 fő) alkotják, akik tanulásuk során törekednek az összefüggések feltárására, a mélyebb megértésre, valamint a tanulási folyamat önellenőrzésére. E csoport tagjai jellemzően 4,51–5,00 közötti tanulmányi átlaggal rendelkeznek. Tanulási gyakorlatukra jellemző a kritikus gondolkodás és az aktív információkeresés.

Az eredmények rávilágítanak arra, hogy a felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatók jelentős része még mindig a reprodukáló, mechanikus tanulási stratégiákat részesíti előnyben, ami arra utal, hogy a tanulási szokásokban és a tanulásfelfogásban kevésbé jelenik meg a reflektív, kritikai gondolkodásra épülő tanulási forma. Ez különösen problémás lehet a gyorsan változó munkaerőpiaci és technológiai környezetben, ahol a tudás alkalmazhatósága és a mély megértés kiemelt jelentőséggel bír.

Ezzel szemben a „Tudatos szervezők” és „Mélyreható” klaszterek jellemzői azt mutatják, hogy a tanulásban alkalmazott tudatosság, rendszerezettség és mély megértésre való törekvés szoros kapcsolatban áll a magasabb középiskolai tanulmányi eredményekkel.

A kutatás eredményeinek ismeretében ki kell emelnünk a tanulási stratégiák fejlesztésének fontosságát a felsőoktatási szakképzésben. Különös tekintettel a reflektív és mélyreható tanulás támogatására.

Felhasznált szakirodalom

- Adey, P., & Dillon, J. (2012). *Bad education: Debunking myths in education*. McGraw-Hill Education,
- Balogh, L. (2000). *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Balogh, L. (2006). *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Kiadó.
- Báthory, Z. (1992). *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciált tanításelmélet vázlata*. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Biggs, J. (1987). *The Study Process Questionnaire (SPQ): Manual*. Australian Council for Educational Research.

- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24(4), 419–444. <https://doi.org/10.1080/0144341042000228834>
- Chrappán, M. (2022). *Didaktika II. Munkaformák, stratégiák, eszközök*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. Learning and Skills Research Centre London.
- Dansereau, D. (1978). The development of a learning strategies curriculum. In H. F. O'Neill, Jr. (Ed.), *Learning strategies* (pp. 1–29). Academic Press.
- Dekker, H.D., & Kim, J.A. (2022). Mechanisms of Propagation and Factors Contributing to Beliefs in Neuromyths. In Robinson, D.H., Yan, V.X., & Kim, J.A. (Eds.), *Learning Styles, Classroom Instruction, and Student Achievement. Monographs in the Psychology of Education* (pp.21–38), Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-90792-1_4
- Entwistle, N. (1992). Student Learning and Study Strategies. In Clark, B. C., & Neave, G. (Eds.): *The Encyclopedia of Higher Education*. 3. kötet, 1730–1740.
- Falus, I., & Szűcs, I. (2022). Az oktatás stratégiái. In Falus, I., & Szűcs, I. (Eds.) *A didaktika kézikönyve: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. (pp. 483–511). Akadémia Kiadó.
- Hartley, J. (1998) *Learning and Studying A research perspective*, London: Routledge.
- Kálmán, O. (2004). A hallgatók tanulási sajátosságainak változásai a felsőoktatás éve alatt. *Magyar Pedagógia* 104(1) 95–114.
- Kelemen, L. (1984). *Pedagógiai pszichológia*. Tankönyvkiadó.
- Kiss, Á. (1963). A tanulás fogalma a pszichológiában és a pedagógiában. In. *Pszichológiai Tanulmányok* 5., Akadémiai Kiadó.
- Kraemer, D. J., Rosenberg, L. M., & Thompson-Schill, S. L. (2009). The neural correlates of visual and verbal cognitive styles. *Journal of Neuroscience*, 29(12), 3792–3798. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.4635-08.2009>.
- Kozéki, B., & Entwistle, N. J. (1986). Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia*, 6(2), 271–292.
- Lappints, Á. (2002). *Tanuláspedagógia*. Comenius BT. Kiadó.
- Lonka, K., & Lindblom-Ylänne, S. (1996). Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology. *Higher Education*, 31(1), 5–24. <https://doi.org/10.1007/BF00129105>
- Marton, F. (1994): Phenomenography. In Husén, T, & Postlethwaite, T. N. (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*. 8. kötet (pp.4424–4429), Pergamon.
- Marton, F., & Säljö, R. (1984). Approaches to Learning. In. Marton, F., Hounsell, D., & Entwistle, N. (Eds.), *The Experience of Learning* (pp. 36–55), Scottish Academic Press.
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y. G., Smith, D. A. F., & Sharma, R. (1990). *Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature*.
- Meyer, J. H. F. és Muller, M. W. (1990): Evaluating the Quality of Student Learning. I. – An Unfolding Analysis of the Association Between Perceptions of Learning Context and Approaches to Studying at an Individual Level. *Studies in Higher Education*, 15(2) 131–155.
- Mező, F. (2002, 2004). *A tanulás stratégiája*. Pedellus Novitas Kft.
- Mező, F. (2011). *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. K+F Stúdió Kft.

- Mező, F., & Mező, K. (2007): *Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-modell alapján*. (második, átdolgozott kiadás), Kocka Kör.
- Mihályi, K. (2013). A kognitív stílusok figyelembe vétele az elektronikus tananyag és a mobil eszközökön futó alkalmazásfejlesztésben. In Karlovitz, J., & Torgyik, J. (Eds.), *Vzdelávanie, výskum a metodológia = Oktatás, kutatás és módszertan: Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia*. International Research Institute. 295–300.
- Nahalka, I. (2022). A tanulás. In Falus, I., & Szűcs, I. (Eds.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 107–139). Akadémiai Kiadó. ,
- Paadatou-Pastou, M., Gritzali, M., & Barrable, A. (2018). A tanulási stílusok oktatási neuromítoszai: Egyetértés hiánya a tanárok ítéletei, önértékelése és a tanulók intelligenciája között. *Frontiers in Education*, 3(105), <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00105>
- Papadatou-Pastou, M., Touloumakos, A.K., Koutouveli, C., & Barrable, A. (2021). The learning styles neuromyth: when the same term means different things to different teachers. *Eur J Psychol Educ* 36, 511–531 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00485-2>
- Pask, G. (1976). Styles and Strategies of Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2) 128– 148. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02305.x>
- Richardson, J. T. E. (1995). Mature students in higher education: II. An investigation of approaches to studying and academic performance. *Studies in Higher Education*, 20(1), 5–17. <https://doi.org/10.1080/03075079512331381760>
- Riding, R., & Cheema, I. (1991). *Cognitive Styles—an overview and integration*, *Educational Psychology*, 11(3-4), 193–215. <https://doi.org/10.1080/0144341910110301>
- Rohrer, D., & Pashler, H. (2012). Learning Styles: Where’s the evidence? *Online Submission*, 46(7), 634–635. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2012.04273.x>.
- Stahl, S. A. (2002). Different strokes for different folks? In L. Abbeduto (Ed.), *Taking sides: Clashing on controversial issues in educational psychology*. McGraw-Hill.
- Szitó, I. (1987,2005). *A tanulási stratégiák fejlesztése*. Iskolapszichológiai füzetek 2. ELTE.
- Thomas, E. J and Robinson, N. A (1972). *Improving reading in everyday class: A resource book for teacher*. Boston: Ally and Bacon Publishers.
- Tóth, L. (2000). *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Kiadó.
- Tynjälä, P. (1997): Developing Education Students’ Conceptions of the Learning Process in Different Learning Enviroments. *Learning and Instruction*, 7(3), 277–292. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00029-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00029-1)
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, Cognitive and Affective Aspects of Learning Styles and Strategies: A Phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31(1), 25–50. <https://doi.org/10.1007/BF00129106>
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of Constructive Learning Processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 149–171. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01281.x>
- Weinstein, R. S., Marshall, H. H., Sharp, L., & Botkin, M. (1987). Pygmalion and the Student: Age and Classroom Differences in Children’s Awareness of Teacher Expectations. *Child Development*, 58(4), 1079–1093. <https://doi.org/10.2307/1130548>.

VÖRÖS Péter

Gondolatok a piaci kereskedelem fejlesztésének szükségszerűségéről, lehetőségeiről és esélyeiről

(2. rész)

Budapest élelmiszerkereskedelmét befolyásoló legfontosabb folyamatok áttekintése

Az első részben arra kerestem a választ, mi jellemzi elméleti megközelítésből a kereskedelem működését, milyen új folyamatok játszódtak le az elmúlt 15-20 évben, mi jellemzi napjaink kereskedelmi technikáit, hogyan tudna versenyben maradni a hagyományos piaci élelmiszerkereskedelem a konkurens élelmiszerláncok kereskedelmi technikáival szemben, mi az a hozzáadott érték, ami a hagyományos piacokon, vásárcsarnokokban ma még felfedezhető és megőrzésre vár. A piacokra és csarnokokra vonatkozó analízis után a piaci kereskedelem jövőbeni fejlesztési stratégiájára és egy projekt elemeinek felvázolására tettem kísérletet az előző részben.

A második részben a jelenlegi állapotok feltárása és bemutatása a cél. Budapesti élelmiszerkereskedelem taglalásánál azokat az összefüggéseket és adatokat vizsgálom meg, amelyek a főváros kerületeiben működő piacok, vásárcsarnokok, valamint a különböző élelmiszerláncok üzleteinek számát, azok eloszlását mutatja be. Ezt követően a lakosság élelmiszer beszerzési döntéseit nagyban meghatározó fogyasztói árak alakulását vizsgálom néhány gyakori élelmiszernél, amelyek mindegyik vizsgált kereskedelmi területen megtalálhatók és így azok egymáshoz való viszonya befolyásolhatja (más fontos tényezők mellett) az egyes kereskedelmi egységek jövőbeli perspektíváit is. (Az első részben elméleti és gyakorlati összefüggésekkel, az élelmiszervásárlást meghatározó egyéb területekkel, tényezőkkel is foglalkoztunk.)

Fővárosi lakosság számának alakulása

Az elemzés első lépéseként arra lehetünk kíváncsiak, hogy fővárosi kerületekben élők száma mekkora volt 2022-ben (utolsó népszámlálási adat), ez helyben milyen népsűrűséget jelentett (fő/km²) és 2011-hez képest (2022-öt megelőző adat), milyen lakossági mozgások jellemezték százalékban az adott kerületet (a lakosság létszámának növekedése vagy csökkenése visszahat az adott kerület népsűrűségének alakulására és így ellátási pozíciójára is.

2022-ben legnagyobb lélekszámú a 11. kerület volt (141.090 fő), legkevesebben az 5. kerületben laktak (21.931 fő). Százezer fő feletti lakosság számmal 2022-ben négy kerület rendelkezett (11.ker. 141.090; 3.ker. 124.746; 13.ker. 122.973; 14. 118.705 fő). A főváros lakosságának száma 2011 óta összességében 2,53 %-kal csökkent, a legnagyobb lakosság csökkenés az 5. kerületben volt (-13,0%), a legjelentősebb növekedést a 23. kerület érte el (+7,0%). A fővárosban 2022-re 2011-hez képest összességében hat kerületben történt lakosságszám növekedés (23. ker. +7,0%; 22. ker. +5,3%; 13. ker. +3,3%; 16.ker. +2,9%; 18.ker. +0,9%; 17.ker. +0,6%), a többi kerületben kisebb nagyobb szórásban lakosság csökkenés volt tapasztalható. Város belső kerületeit a lakosság csökkenése jellemezte, ez alól kivételt képezett a 13. kerület, ahol dinamikus növekedés volt mérhető. (Részletes adatokat az 1. számú melléklet tartalmazza.) A lakosság vásárlási lehetőségeit, a lokáció vásárlóerejét az adott kerület népsűrűsége is meghatározhatja. Legmagasabb a népsűrűség a 7. kerületben van, ahol egy négyzetkilométeren 23.418 fő él, legalacsonyabb a népsűrűség a 23. kerületben, ahol ez az adat 555 fő/km² (magas az egy négyzetkilométerre eső népsűrűség még a 6. /14.891/, a 8. /10.226/, a 13. /9.150/ és az 5. /8.468 fő/ kerületekben).

A fővárosi kerületek lakosság számának változása, az egyes kerületek népsűrűsége a piaci kereskedelem értékelése szempontjából azért jelentős, mert befolyásolhatja, hogy az egyes kerületekben élőknek milyen lehetőségeik vannak élelmiszerszükségleteik kielégítésére. (A főváros kerületi adottságaiból természetesen adódik, hogy a kerületek lakosai a közelebb lévő szomszédos kerület élelmiszer

kínálatából vásárolnak, ha annak megközelítése egyszerűbb, kínálata, árszínvonala esetleg szolgáltatásai vonzóbbak.) Az elmúlt évtizedek urbanizációs folyamataiból következően az adatok azt jelzik, hogy a város belső kerületeiben a magas népsűrűség mellett a lakosság lélekszáma csökken (kivételt képez a 13. kerület), a peremkerületekben pedig az alacsonyabb népsűrűség együtt jár a lakosság lassú növekedésével. A változások irányából arra lehet következtetni, hogy a belső kerületekben az élelmiszerkereskedések száma mérséklődik, míg a peremkerületekben a kínálat erősödik.

Fővárosi csarnokok, piacok és az élelmiszerláncok számszaki adatainak összefüggései

1891-ben a fővárosi közgyűlés elfogadta Budapest vásárcsarnok építési programját, amelynek keretében 1897-ben elsőként megnyílt a Központi Vásárcsarnok (még abban az évben meglátogatta Ferenc József császár is), majd a következő években megnyílt a Hold utcai, a Hunyadi, a Klauzál és a Rákóczi téri csarnokok, majd hatodikként 1902-ben a Batthyány téri vásárcsarnok. A XIX. század végén további nyolc nyílt piac is működött a város kezelésében (I. ker. Döbrentei tér, II. ker. Széna tér, III. ker. Ujlak, Tavasz utca, VI. ker. Ferdinánd tér, VII. ker. Garai tér és Lövölde tér, X. ker. Bánya tér és Orczy tér) melyek jelentős mértékben biztosították a lakosság élelmiszer ellátását. Budapesten 2025-ben 24 vásárcsarnok működött (ezek egy része a csarnok mellett piacként is működik, de a Hold utcai vásárcsarnok az elmúlt években „ideiglenesen” bezárt), a piacok, őstermelői, öko- és biopiacok száma összesen 42 darab (a főváros rendelkezik még egy nagybani piaccal is, amely csak a kereskedők számára biztosítja az árubeszerzést). A vásárcsarnokok nagy része a XX. század utolsó harmadában és a XXI. század első évtizedében épült, tulajdonosuk egyrészt a fővárosi önkormányzat, valamint a kerületi önkormányzatok. A főváros piacainak száma az ezerkilencszázas évek elején dinamikus növekedett, szinte valamennyi kerület rendelkezett több piaci kereskedést biztosító területtel. A hatvanas évektől, a szocialista agrár- és kereskedelempolitika hatására a piacok száma folyamatosan csökkent, kereskedelmi jelentőségük egyre zsugorodott. A rendszerváltás éveiben élenkültek meg újra a piacok, alapvetően az új politikai berendezkedés hatására, amely az első években ösztönözte az úgynevezett MDF piacok működését, ahol viszonylag szabadon lehetett mind élelmiszerrel, mind egyéb ruházati és háztartási eszközökkel kereskedni. A piacok további élénkülését eredményezte a biokultúra terjedése, az egészséges élelmiszerek iránti kereslet dinamikus megjelenése. A fővárosban az MDF, az őstermelői, bio és ökopiacok alapvetően a hétvégeken működnek és olyan területeken nyitottak, amelyek korábban ritkán használt területek voltak, ilyenek a templom kertek, művelődési házak udvarai, de sok helyen éltek a nagyobb gépkocsiparkolók hétvégi lefoglalásával is. A piacok tulajdonosi struktúrája jóval színesebb lett. Jelentős részüket önkormányzatok működtetik, egy részük magán, illetve társas vállalkozásban üzemel, a piacok közterületeit a fővárostól, vagy az illetékes kerületi önkormányzattól, más esetekben az adott terület tulajdonosától bérlik (pl. templom kert, művelődési ház). Jogviszonynak ez a gyakorlata, sokszor hatással van az adott piac időszakos működésének, sok esetben esik áldozatul a terület fejlesztési céljainak.

A főváros kerületei közül három kerület nem rendelkezik csarnokkal (12., 14. és 23. kerületek), négy kerületben két-két csarnok található (3. 7. 10. és a 17. kerület), a többi kerületben 1-1 vásárcsarnok működik. Az élelmiszereket forgalmazó piacok, őstermelői piacok, öko- és biopiacok számában sokkal nagyobb különbségek tapasztalhatók. Budapesten összesen nyolc kerületben nem található semmi fajta piac (4. 5. 6. 13. 16. 17. 21. és 22. kerületekben), ugyanakkor a 3. és a 11. kerületben 7 darab, a 12. kerületben 6 darab és a többi kerületben 1 és 3 között szóródik jelenlétük. Így vásárcsarnokok és élelmiszerkereskedelmi piacok a főváros valamennyi kerületében megtalálhatók. Összességében csarnokok és piacok területén a legjobb ellátást a 3. (9 egységgel), a 11. (8 egységgel) és a 12. kerület (6 egységgel) nyújtja lakosai számára, a legkevesebbet pedig a 4. 5. 6. 13. 14. 16. 21. 22. és a 23. kerületben találjuk (mindegyik kerületben 1-1 piac, vagy csarnok működik). (Részletes adatokat a 1. számú melléklet mutatja be.)

A *vásárcsarnokok és piacok árukínálatában* is jelentős eltérések vannak a különböző egységek között. A legszélesebb kínálattal a *vásárcsarnokok* rendelkeznek, ahol a hazai gazdag élelmiszerkínálat mellett

a megtalálhatók még déligyümölcsök, mediterrán zöldségek, tengeri halak és tengergyümölcsei is. A csarnokok kínálatára jellemző, hogy mind hús- és hentesárúból, zöldség, gyümölcskínálatból, pékáruk-ból több kereskedőnél is lehet különböző minőségben és árban választani és a csarnokokban működő őstermelői asztalokon a termőföldi zöldség és gyümölcskínálat széles választéka van jelen. A csarnokokban működnek még többféle szolgáltatások, így elsősorban vendéglátóhelyek, lakossági szolgáltatások (cipész, varroda, fodrász, népművészet), patika stb.

Az *élelmiszerpiacokon* működő kereskedőknél is a hazai élelmiszer kínálat mellett fellelhetők még a megszokott és jól ismert déligyümölcsök, őstermelők az asztalokon saját termékeiket kínálják és itt is megtalálhatók kisebb vendéglátóhelyek (elsősorban büfék) és néhány kézműves szolgáltatás. Egyes fővárosi piacokon az élelmiszer és büfék kínálata mellett egyre nagyobb teret nyernek a second hand termékek, olyan ruházati és háztartási eszközök kínálata, amely alapvetően az alacsony minőségű és árú termékekre koncentrálódik. Egyes külső kerületi piacokon a kínálatot bővíti bizonyos termények (elsősorban baromfi félék etetését szolgáló kukorica, illetve kukoricadara), valamint palánták, vetőmagvak, növényvédőszeres jelenléte. Az *őstermelői, öko- és biopiacokon* alapvetően az őstermelők és speciális zöldség és gyümölcs termelők kínálata érvényesül, melyek a lokális környezet igényeit és speciális igényeket elégítenek ki. Megtalálhatók a bio zöldségek, gyümölcsök, tojások, tejtermékek, és más speciális eljárással készült élelmiszerek. Ezeken a piacokon jellemző a bio kultúra terjesztésével összefüggő tanácsadások, a sajátos művelés ismeretterjesztése is. Bár a nagy élelmiszerláncok polcain is fellelhetők bio kultúrából való származást feltüntetető címkék, ezek tényleges valóságát a vevők sokszor megkérdőjelezzik, bizalmuk az őstermelők termékeihez erősebb.

A *vásárcsarnokok árai* követni próbálják az élelmiszerláncok kínálatának árait, minőségükben a hazai élelmiszerkereskedelem középminőségét képviselik. A vásárlási élményt erősíti, hogy a csarnokokban egy helyen ugyanazon termékkörben (hentes, zöldséges, pékáru stb.) több üzlet is megtalálható, amely választékban, minőségben, szolgáltatási és árversenyt is eredményez. A piacok hasonló kereskedelmi magatartást követnek, mint a csarnokok, de mind árban, mind választékban kínálatuk korlátozottabb. Őstermelői, öko- és biopiacok választéka konkrét termékkörre korlátozódnak, minőségük a biokultúra igényeit követik, áraik a termelés költségeinek és minimális haszonnak felelnek meg, a keresleti oldal csak korlátozottan érinti áraik mozgását.

Napjainkban az *élelmiszerkereskedelmet uraló láncok árképzésének gyakorlatát* a piaci kereskedelem nem tudja alkalmazni. A nagy élelmiszerkereskedelmi láncok árai alakításánál – a bekerülési költségek figyelembevétele mellett - elsősorban a hálózat egészének a forgalmi növekedésére és így az összbevétel maximalizálására törekednek. Ez a gyakorlat lehetőséget ad arra, hogy olyan termékek árát a beszerzési ár környékén tudják tartani, amelyekkel bevonzák a vevőket az üzletbe, amelyek így marketingmunkájuk középpontjába kerülnek. A kínálatból kiemelkedő helyet foglalnak el az élelmiszerek, azokon belül is a mindennapi szükségleteket kielégítő hús és húskészítmények, pékáruk és tejtermékek, valamint zöldség és gyümölcs félék. Áraikkal erős nyomást helyeznek a piaci kereskedelemre, amelyet sajátos marketing mixükkel tovább tudnak erősíteni. Az árak ilyen jellegű strukturálására a piaci kereskedelem nem képes, mivel egy-egy kereskedőnek, őstermelőnek a kínálata nem teszi lehetővé az ilyen típusú manipulálást. Az árak ilyen jellegű alakítása jelenti a legnagyobb veszélyforrást a piaci kereskedelem látogatottságára és így jövőjére.

A csarnokok, piacok kereskedelmének legnagyobb konkurenciáját – mint azt az előző gondolatok jelezték - az *élelmiszerláncok* alkotják. Napjainkban működő élelmiszerkereskedelmi láncok első csoportja a rendszerváltás időszakában jelentek meg és azóta több hiper- és szupermarket lánc erősödött meg hazánkban (voltak az időszak alatt leszakadók is). A piaci kereskedelemmel való összehasonlítás érdekében megvizsgáltam a fővárosban található legnagyobb hiper- és szupermarket láncok üzleteinek számát, kerületi eloszlását. (A vizsgálatba azok a láncok kerültek bevonásra, amelyek jelentős konkurenciát jelentenek a csarnokok, piacok számára, amelyek elsősorban az úgynevezett nagybevásárlásokra koncentrálnak, kereskedelmi gyakorlatuk jelentős nyomást jelent a piaci kereskedelemre, forgalmuk

nagyságrendje kiemelkedő. Ezek a láncok: Tesco, Auchan, Metro, Interspar, Spar, Lidl, Aldi, Penny, Príma. A már korábban is működött kisebb üzleteket magába tömörítő hazai láncok, önálló egyéni élelmiszerüzletek nem kerültek be a vizsgálatba, mivel ezek a kereskedések prompt igények kielégítésére alapozzák tevékenységüket.) *Vizsgálat célja* volt, hogy feltárja milyen nyomást gyakorolnak a kereskedelmi láncok a vásárcsarnokok, piacok működésére, azok milyen veszélyt jelentenek a piacok, csarnokok jövőjére, jelenlétük milyen területi hatással van az élelmiszerkereskedelemre, a csarnokok és piacok milyen reakciókra képesek.

Budapesten a vizsgálat időszakában (2025. márciusában a fellelhető adatok alapján; saját számítás) a mért kereskedelmi láncok összesen 342 üzletet működtetnek. Ebből 52 üzlet hipermarket (ennek területi igénye legalább 3.000 m²) és 290 szupermarketet (500 és 3.000 m² közötti üzletek). A főváros minden kerületében jelen vannak az élelmiszerkereskedelmi láncok valamelyike. A hipermarketek közül a Tesco 40 üzlettel tizenhét kerületben van jelen, így a legerősebb hipermarket lánc Budapesten. A szupermarketek közül a legerősebb lánc a Spar Magyarország, amely minden kerületben jelen van, összesen 163 üzlettel és a csoport erejét tovább fokozza, hogy a csoporthoz tartozó Intersparnak, mint hipermarketnek hat kerületben, összesen 6 üzlettel rendelkezik. A kerületek közül élelmiszerkereskedelmi láncok területén a legjobban ellátott a 3. kerület, amelyben összesen 31 olyan kereskedelmi egység működik, amely valamelyik élelmiszerláncához tartozik. Jelentős mennyiségű üzletlánc működik még a 11. (29 üzlet), a 13. (26 üzlet) és a 9. (21 üzlet) kerületben. Élelmiszerláncokkal legkevésbé ellátott kerületek a 23. (5 üzlet), a 22. (6 üzlet), a 16. (7 üzlet) és a 20. kerület (8 üzlet). (Részletesebb adatokat a 2. számú melléklet tartalmazza.)

A mért adatok együttes vizsgálatából összehasonlítom az adott kerület népsűrűsége alapján, hogy az egyes kerületekben milyen számban vannak jelen a vásárcsarnokok, piacok, hipermarketek és szupermarketek. Az adatokat összevetem az egyes kerületek létszámmozgásával és így eljutunk a lakosság élelmiszerellátásának minőségi értékeléséhez.

Népsűrűség tekintetében a legmagasabb mértéket a 7. kerületben kapjuk, ahol 1 km²-re 23.418 fő jut, de itt mérhetjük a legmagasabb elvándorlás mértékét is (2011-hez képest a lakosság száma 2022-re 12,7%-kal csökkent). A kerületben két tradicionális vásárcsarnok (Klauzál és Garay téri csarnokok), egy őstermelői piac (Szimpla kert) és kilenc olyan üzlet működik, amelyek különböző élelmiszerláncokhoz tartoznak. Összehasonlítva az öt legnagyobb népsűrűséggel rendelkező kerülettel azt állapíthatjuk meg, hogy a lakosság élelmiszerrel való ellátottsága itt a legszerényebb (több mint 1951 főre jut km²-ként egy élelmiszert forgalmazó egység). Az adatok azt jelzik, hogy a kerületben a lakosság elvándorlásával párhuzamosan az élelmiszerkínálat is visszafogottabb. Igazolni látszik ez abból is, hogy a 13. kerület, amely a negyedik legsűrűbben lakott a fővárosban (1 km²-en 9.150 fő lakott 2022-ben), egy vásárcsarnok (Lehel Csarnok, amely a város legnagyobb ilyen létesítménye) és 26 élelmiszerüzlet működik, amelyek a nagy élelmiszerkereskedelmi láncokhoz tartoznak, így a kerület lakosainak élelmiszer ellátása a fővárosban az egyik legmagasabb színvonalúnak tekinthető. Ez az adat mindenképpen összefüggésbe hozható, hogy a kerület lakossága a mért időszak alatt 3%-kal növekedett.

1. ábra — Budapest legnagyobb népsűrűsége

Kerület	fő/km ²	Változás %	Összes csarnok és piac	Összes üzletlánc	fő/km ² /üzlet és piac
7.	23.418	-12,7	3	9	1951,5
6.	14.891	-7,5	1	10	1353,7
8.	10.226	-8,1	4	20	426,1
13.	9.150	3,3	1	26	338,9
5.	8.468	-13	1	9	846,8

Legalacsonyabb népsűrűséggel rendelkező kerületek a 23. (555 fő/km²), a 17. (1.549 fő/km²), 22. (1.651 fő/km²), a 12. (2.148 fő/km²) és a 16. kerület (2.187 fő/km²). A 23. kerület nem rendelkezik vásárcsarnokkal, de két termelői piaca van (Dr. Market és az Új telepi). A kerületben öt élelmiszerláncához tartozó üzlet működik, ami azt jelenti, hogy a fővárosban itt a legjobb színvonalú az élelmiszerellátás, mivel 79,3 főre jut egy élelmiszer kereskedés (ott, ahol jelentős kiskerti művelés is folyik). A kerület adottságaihoz tartozik, hogy a lakosságszám növekedés a fővárosban itt a legmagasabb (+7%), amelyet az ellátás színvonala is követ. Hasonlóan magas színvonalú az ellátás a szintén alacsony népsűrűséggel rendelkező 12. kerületben, ahol ugyancsak nem üzemel vásárcsarnok, de a kerületben van hat darab termelői piac és az élelmiszerláncok összesen 11 üzletet működtetnek. A különbség a két kerület között, hogy a 12. kerület létszáma az időszak alatt 0,7%-kal csökkent (ez a legalacsonyabb csökkenési mérték a fővárosban).

2. ábra — Budapest legalacsonyabb népsűrűségű kerületei

Kerület	fő/km ²	Változás %	Összes csarnok és piac	Összes üzletlánc	fő/km ² /üzlet és piac
16.	2.187	2,9	1	7	273,4
12.	2.148	-0,7	6	11	126,4
22.	1.651	5,3	1	6	235,9
17.	1.549	0,6	2	13	103,3
23.	555	7	2	5	79,3

Az adatok összevetéséből az látszik, hogy a legalacsonyabb népsűrűséggel rendelkező kerületek egy főre jutó élelmiszerkereskedéssel való ellátottsága a legkedvezőbb (kb. 150 főre jut egy élelmiszerkereskedelmi egység) és a legsűrűbben lakott kerületekben a legmagasabb ez a szám (kb. 700 főre jut egy élelmiszerkereskedelmi egység). Az összefüggést topográfiai árnyalja, hogy a legalacsonyabb népsűrűségű kerületek a legnagyobb alapterületűek a fővárosban, így egy-egy üzletnek jóval kiterjedtebb környezetet kell élelmiszerrel ellátnia. Ezzel párhuzamosan gazdaságilag ezen kerületekben jóval kockázatosabb a beruházás, mivel az ott termelt forgalom jelentősen alatta maradhat a nagyobb népsűrűségű kerületek eredményeihez képest.

Az élelmiszerkereskedelem egyik kulcs kérdése a forgalmazott termékek árainak alakulása. Az árak elemzésénél összehasonlítottam három fővárosi vásárcsarnok (Fehérvári úti, Bosnyák téri, Lehel Csarnok) és az egy a zöldség, gyümölcs területen működő un. Nagybani Piac árait, valamint egy hipermarket lánc (Tesco) és két szupermarket lánc (Spar, Lidl) árait. A vizsgálatnál azonos termékek legalacsonyabb árai kerültek összehasonlításra, a húskészítményeknél egy jelentős nagykereskedő (HÚSHÁZ Nagyker.) árait vettem figyelembe. Az árak vetítése azonos időpontra (2025. 11. hét) esik, a vásárcsarnokoknál az adott egység heti (2025. 12. hét) legalacsonyabb árait mutatja azonos termékkörben. Az árakat a vásárcsarnokoknál saját honlapjuk adatai alapján vizsgáltam, az áruházláncoknál az adatok az Árfigyelő honlapjáról származnak. A termékek kiválasztásánál az általánosan fogyasztott leggyakoribb termékeket vizsgáltam, amelyek valós összehasonlítást biztosítottak.

Az összehasonlító táblázat (a részletes adatokat a 3. számú melléklet tartalmazza) azt mutatja, hogy zöldség és gyümölcs területén:

- burgonyánál a legalacsonyabb az ár a Sparnál (199,-) a legmagasabbat a Fehérvári úti csarnok adja (350,-), közöttük az arány 175,9%;
- vöröshagymánál és a többi zöldség, gyümölcsnél a legalacsonyabb ár a Nagybani piacon van (180,-), a kiskereskedelemben a legalacsonyabb ár a Lidl-nél (289,-), a legmagasabb a Bosnyák téri piacon van (398,-), közöttük az arány 137,7%;

- sárgarépnál a kiskereskedelemben a legalacsonyabb ár a Tesconál (259,-), a legmagasabb a Bosnyák téren és a Lehel Csarnokban van (498,-), közöttük az arány 192,3%;
- gyökér ára a kiskereskedelemben a Sparnál és a Lidlnél a legalacsonyabb (898,-), a legmagasabb a Fehérvári úti csarnokban (1480,-), közöttük az arány 164,8%;
- alma ára a kiskereskedelemben a Fehérvári úti csarnokban a legalacsonyabb (398,-), a legmagasabb mind a három kereskedelmi láncnál (749,-), közöttük az arány (188,2%);
- körte ára a Lehel Csarnokban volt a legalacsonyabb (798,-), a legmagasabb a Fehérvári úti csarnokban volt (980,-), közöttük az arány 122,8%.

Kiskereskedelemben a zöldségek és gyümölcsök területén megállapítható volt, hogy a Nagybani piac árai (a burgonya kivételével) minden termékénél alacsonyabbak, mint a kiskereskedelmi árak. A közöttük lévő ár arány (kisker átlagár/nagyker ár) 147-197 % között mozog. A vizsgált hat termék közül kettőnél (hagyma és az alma) a nagy élelmiszerláncok árai voltak magasabbak, mint a vásárcsarnokok árai, négyenél pedig (burgonya, sárgarépa, gyökér, körte) a vásárcsarnokok árai voltak a magasabbak. A vásárcsarnokok közül a mért zöldség és gyümölcs termékek szerint a Lehel Csarnokban kapják a legkedvezőbb áron a termékeket a vásárlók, az üzletláncok közül pedig a legolcsóbb vásárlási lehetőséget a Spar nyújtja. A zöldség és gyümölcs értékesítés területén látható, hogy egyes termékeket (burgonya, gyökér, sárgarépa) az élelmiszerkereskedelmi láncok már a termelési szakasz kezdetén nagy mennyiségben az árakat alacsonyan tartva lekötik, amelyekkel a betakarítás után az üzleteikbe kerülve kedvezően tudják befolyásolni az üzletláncokban megjelenő fogyasztói árakat.

A vizsgált kereskedelmi egységeknél a mért sertés és baromfi hús termékeknél a következő adatokat kapjuk (az elemzésnél itt a nagykereskedelmi árakat is összehasonlítjuk a vásárcsarnokok és az élelmiszerláncok áraival, mivel a szórás itt jelentősebb):

- a sertéscombnál a legalacsonyabb árat a Tesco adja (1.539,-), legmagasabb áron a Bosnyák téri csarnokban vásárolhatjuk meg a terméket (2.498,-), közöttük az arány 162,3%. A nagykereskedelmi cég a harmadik helyen van (1.679,-);
- a sertéskaraj ára a nagykereskedőnél a legalacsonyabb (1.889,-), a kiskereskedelemben a Tesco adja a legolcsóbban (1.925,-) és a Bosnyák téren a legdrágább a karaj (2.498,-), közöttük az arány 132,2%;
- csirkecomb a Lidlben volt a legolcsóbb (899,-) és a Bosnyákon volt a legmagasabb (1.350,-), közöttük az arány 150,2%, nagykereskedelmi ára 1.206,- ami jelentősen meghaladja az élelmiszerláncok árait;
- csirkemellet legolcsóbban a Fehérvári úti csarnokban árulták (1.898,-) és a legdrágábban a Lehel Csarnokban (2.798,-), közöttük az arány 147,4%, a nagykereskedő által forgalmazott ár ez esetben is igen magas volt (2.204,-).

A vizsgált húсаруknál valamennyi tételnél az élelmiszerláncok árai alacsonyabbak voltak, mint a vásárcsarnokok árai, ami azt jelzi, hogy a láncok vagy saját húszüzemmel rendelkeznek, vagy közvetlenül a vágóhidakkal állapodnak meg hosszútávon a termékek beszerzéséről, amely jóval alacsonyabb fogyasztói árat eredményez. Ez a versenyelőny a piacokon és csarnokokban működő hentesüzleteket jelentős ár hátrányba hozza, amelyet csak minőséggel és szolgáltatási színvonallal lehet ellensúlyozni, amennyiben ezt a vásárlók pénztárcájukhoz viszonyítva értékelni tudják. Csarnokokban a húskészítmények közül a legolcsóbban a Fehérvári úti, a legdrágábban a Bosnyák téri vásárcsarnokban vásárolhattak a vevők. Az élelmiszerláncok közül legkedvezőbb árak a vizsgált húsipari termékek közül ismét a Sparban kaphatók. A kapott adatok azt mutatják, hogy amennyiben egy napon hat különböző személy elindul vásárolni és mindegyik külön-külön más-más helyen vásárolja meg a felsorolt tíz termékből 1-1 kg-ot, akkor a következő eredményre jutnak: aki a Sparban vásárolt az 10.142 Ft-ot, aki a Lidlben az 10.302 Ft-ot, aki a Tescoban az 10.646 Ft-ot, aki a Lehel Csarnokban az 11.863 Ft-ot, aki a Bosnyák téri csarnokban

az 11.878 Ft-ot és aki a Fehérvár úti csarnokban vásárolt az 12.410 Ft-ot költött el, amely eredmény egyértelműen mutatja az élelmiszerláncok árverseny előnyét a vásárcsarnokokkal szemben.

Egyéb vásárlási tényezők

Az eddigi elemzés az élelmiszerkereskedelmet a lakosság fővárosi eloszlása, a kerületek népsűrűsége alapján, a keresleti oldal alakulásának és az árak alakulásának oldaláról vizsgálta. A vásárlók magatartását azonban ezen legfontosabb elemeken kívül, más tényezők is befolyásolják. A piaci kereskedelem és az élelmiszerláncok által alakított versenyhelyzetben a **kereskedelmi funkciókon** belül már áttekintettük az ár és az élelmiszerválaszték szerepét, de a vásárlói értékeknél még szerepel a vásárlás komplexitása, az áruismeret, a kereskedelmi szakértelem és a marketing munka jelentősége. A vásárlás minőségének értékeléséhez tartozik még a vásárlás *kényelmi funkciói* is, amelyek a kereskedelmi versenyt is befolyásolják.

A *vásárlás komplexitása* kifejezi az élelmiszerkereskedelemben is a kínálati oldal teljes vertikumát, így a választék szélességét, így az élelmiszereken kívül a non food termékeket (iparcikkek, vegyiárúk, ruházati termékek, játékok, papíráruk, könyvek, újságok stb.) és a szolgáltatásokat is tartalmazza, amelyek kiegészítik a vásárlási célok teljességét. Szolgáltatások közül kiemelkedik a szakszervízek (cipész, optikus, varroda, kulcsmácsolás, szerelvények stb.), a kézműipari termékek, gyógyszertár, lottózó, posta, banki és biztosítási szolgáltatások, valamint a vendéglátás területe. A magas komplexitás alapvetően a hipermarketek tevékenységét jellemzik, de az elmúlt években épült új vásárcsarnokokban is széles területeken jelen van.

Kereskedelmi munkával szemben fontos vásárlói igény az áruismeret, a kereskedelmi szakértelem. Az áru tulajdonságainak, minőségének, felhasználásának ismerete mindennapos igény a vásárlás szinte valamennyi fázisában és kiemelkedik ez az igény az élelmiszerkereskedelemben. A vevő tudni szeretné, hogy a vásárolni kívánt áru honnan származik, hogyan termesztették, hús termékek területén hogyan tenyésztették (főleg az öko és bio igényeket kereső napjaink modern vásárlói), milyen felhasználási lehetőségei, milyen jellemzői vannak az árunak, milyen ízvilága van, meddig és milyen körülmények között tartható el az adott élelmiszer. Ezek az információk az élelmiszerláncok előre csomagolt termékeinél a csomagoláson valamilyen szinten és minőségben megtalálhatók, de tipográfiájuk, nyelvezetük, a csomagolás anyaga, minősége miatt nehezen használható. A láncokban dolgozók szakmai képzettségüknel fogva (legtöbbjük polcfeltöltő) ezekre a konkrét és egyedi kérdésekre nem tudnak megfelelő és kielégítő válaszokat adni és az üzletekben való jelenlétük is ritka (ma már a pénztárosokkal sem találkozunk a vevő). A csarnokokban, piacokon dolgozó kereskedők, őstermelők pontosan tudják, hogy mit árulnak, az áruk milyen tulajdonságokkal rendelkeznek, milyen felhasználásuk a legmegfelelőbb, szakértelmük hozzájárul a piaci kereskedelmi munka sikeréhez és a vásárló elégedettségéhez. A vásárló érdeklődése egyben kapcsolatot jelent az eladó és a vevő között, ami megfelelő forma és tartalom esetén a vásárlói bizalmat jelenti. Ez piaci kereskedelem legnagyobb és legfontosabb erőssége.

A kereskedelmi funkciók területén napjainkra kiemelkedő helyet foglal el a marketing területe. A marketing eszközök fejlődése, megújulása, terjedése hazánkban nagyjából egybeesett a nagy élelmiszerláncok megjelenésével, valamint az ez időszakban megerősödött digitális kommunikációval. A megjelent nagy élelmiszerláncok fontos feladata volt (kimondva, kimondatlanul) a hazai élelmiszerkereskedelmi forgalom meghódítása. Ehhez a már saját országukban használt marketing munkát és eszközöket kezdték dinamikusabban alkalmazni, amelyekkel minél szélesebb tömegeket tudtak elérni, informálni és üzleteikbe bevonzani. Ezen eszközök között jelen voltak a hagyományos direkt marketing eszközök (print hirdetések, rádió és TV reklámok, óriás plakátok, rendezvény szervezések, saját promóciós marketing újságok, kuponok, vásárlási utalványok, stb) és a digitális megjelenések (weboldalak, email marketing, közösségi média, stb), valamint olyan digitális automatizációs szoftverek, amelyek lehetővé tették számukra, hogy mérjék és optimalizálják a különböző kampányaik hatékonyságát, a különböző eszközök sikereit, vagy kudarcait. A marketing munkájuk kezdeti célja az volt, hogy tudatosítsa a vásárlókban jelenlétüket, a náluk vásárlás előnyeit, forgalmuk generálásával átvegyék az élelmiszervásárlási szokások irányítását.

Marketing munkájuk, kereskedelmi eszközeik és széles kínálatuk eredményeképpen a hazai élelmiszer-üzletláncokat hamar térdre kényszerítették (ABC majd CBA és Real, Coop melyek még ma is működnek, a Csemege vállalatot 1999-ben a Meinel cég, a Super KÖZÉRT Rt-t 1997 végén a Spar Magyarország Kereskedelmi Kft vette meg), de lakosság nagy része által kedvelt piacokat csak fokozatosan tudták háttérbe szorítani. A piacok, vásárcsarnokok forgalmának apadása lassú folyamatként jelentkezett, összefüggésben a főváros belső kerületeiben élők csökkenésével és az üzleteikben megnövekedett élelmiszerkínálattal és non food termékek bőségével, lehetőségeivel.

A jelenléti vásárlás mindenkor élmény is. Az üzletekben válogatni, az árukat megfogni, illatukat megérezni, a kereskedőkkel beszélgetni, a vásárlás közösségi élményét átélni a kereskedelmi munka egyik legfontosabb velejárója. Ezt a jelenléti vásárlás tudja biztosítani. Az E kereskedelem elsősorban a vevők kényelmére helyezi a hangsúlyt, megfosztva a vásárlót a jelenléti vásárlás élményétől. A jelenléti vásárlás élményét tovább erősítheti a *kényelmi funkciók előtérbe állítása*. Ezek közül kiemelkedően fontos a megközelíthetőség, a gépkocsival való parkírozás lehetősége, a vásárlói téren belüli közlekedés zavartalansága, a szintek közötti kényelmes motorikus mozgás (lift, mozgólépcső, mozgójárda) biztosítása, a bevásárlókocsik jelenléte, azok biztonságos mozgathatósága, a kedvező, gyors fizetési lehetőségek alkalmazása, a vásárlóterület és a szociális helységek tisztasága, kényelme. Ezeken a területeken jelentős mértékben élen járnak a hipermarketek, őket követik a szupermarketek, majd a modern vásárcsarnokok és csak ez után következnek a piacok, őstermelői, bio- és ökopiacok. Fokozza lemaradásukat, hogy míg a hiper- és szupermarketek gyorsan bevezették kényelmi funkcióként a házhozszállítást, addig a piaci kereskedelem ezen a területen egyáltalán nem lépett előre. A vásárlás komplexitása, a kényelmi funkciók és a házhozszállítás területén a piaci kereskedelemben jelentős hátrányt szenved. A kereskedelmi funkciók egyéb területein (vásárlási élmény, szakértelem, árúismeret, közösségi kapcsolatok, vevők-eladók kapcsolata) a piaci kereskedelem jelentős előnyökkel rendelkezik, melyek érdemben meghatározhatják a piacok jövőbeni működését, fennmaradását.

Összefoglaló megállapítások

A tanulmány nem titkolt célja, hogy a piaci kereskedelem oldaláról vizsgálja meg Budapest élelmiszer-kereskedelmében az utóbbi évtizedekben lezajlott folyamatokat, a változások irányát és azok hatását a piaci kereskedelem alakulására. A jelen tanulmányban bemutatott különböző oldalakról tett elemzések azt mutatják, hogy a nagy nemzetközi élelmiszerkereskedelmi láncok átvették a fővárosban az élelmiszerkereskedelem irányítását, élvezik előnyeiket és viselik annak terheit, kockázatát. A hazai élelmiszerkereskedelmi üzletláncok elsősorban a napi szükségletek kielégítésére tudnak vállalkozni, hatékonyságuk ezért jóval alacsonyabb, mint a multinacionális konkurenciáé. A piaci kereskedelem továbbra is nagyobb bevásárlásoknak ad igazán teret, de folyamatosan veszít súlyából.

Budapesten legnagyobb veszélyben azon kerületek vásárcsarnokai vannak, amelyek lakosainak száma folyamatosan csökken és ezzel párhuzamosan – bár erre ez az elemzés tartalma nem tért ki – nő az ott élők elöregedettsége, valamint egyre nagyobb tért nyernek ezen kerületekben a különböző élelmiszerkereskedelmi láncok. Ilyen veszélynek van kitéve a Hunyadi, a Garai, a Klauzál és a Rákóczi téri vásárcsarnokok. Ezen vásárcsarnokok azok a csarnokok, amelyek még a XIX. század végén kezdték meg működésüket és várostörténeti értékeket jelentenek. (Ide tartozik még a Nagyvásár Csarnok, de annak működését a turizmus adta lehetőségek jelenleg biztosítják, valamint a Batthyány téri csarnok, amely már XXI. század elején funkcióváltáson esett át és jelenleg működése biztosítottnak látszik. A hatodik várostörténelmi csarnok a Hold utcai, amely jelenleg „ideiglenesen” zárva tart.) A főváros további kerületeiben lévő vásárcsarnokok közül azok vannak viszonylagosan biztonságosabb helyzetben, amelyeknél a fedett csarnokterületek mellett, nyitott területen hagyományos piaci kereskedelem is folyik, valamint azok, amelyek jelentős lakótelepeken, vagy annak közvetlen közelében működnek. Amennyiben a kereslet visszaszorulása következtében a veszélyeztetett vásárcsarnokok bezárásra kerülnének, az jelentős terhet jelentene az ingatlanok tulajdonosainak, üzemeltetőinek. Ezek az épületek a város történelmének részei, építési értékük jelentős. A bezárt ingatlanok mindig a legdrágább ingatlanok.

Fenntartásuk, állagmegőrzésük sokba kerül. Lebontásuk ma felelőtlenségnek tűnik, újra hasznosításuk, új funkcióval való sikeres és tartós felruházásuk számos kockázatot hordoz magában és időben hosszan elhúzódó folyamatot jelent. Így napjaink feladata vagy megerősíteni a veszélyeztetett vásárcsarnokok élelmiszerkereskedelmi funkcióját, vagy felkészülni a tevékenység megváltoztatására, olyan új feladat kiválasztásával, amely a következő évtizedekben biztonságos működtetést jelenthet számukra. Ehhez a tulajdonosoknak fel kell mérni lehetőségeiket, stratégiaileg ki kell választaniuk a követendő lehetséges utat és biztosítani kell a megfelelő forrásokat.

A hagyományos piacok között is a folyamatos apadás tapasztalható, de ezek veszélyeztetettsége alacsonyabb, mivel működési költségük jóval kedvezőbb a vásárcsarnokokhoz képest, valamint olyan kerületekben működnek, amelyek lakossága minimális mértékben változik. Az elmúlt évtizedekben megjelent öko és biopiacok működését a folyamatosan megújuló kereslet alakítja. Amennyiben egy adott lokációban csökken a termékek iránti érdeklődés (például kiskertekben történő termesztés megújulása esetén), úgy az alacsony felszereltségi igények miatt, könnyen találnak új területen új lehetőségeket termékeik értékesítésére. A hagyományos piaci kereskedelem térvessztése nem veszélyezteti a lakosság élelmiszerrel való ellátását, mert nyomában ott vannak a modern és megújulni képes kereskedelmi formák és a multinacionális élelmiszerkereskedelmi láncok. A veszteség a hagyományos piacok eltűnésével a kereskedelmi és más társadalmi értékek területén fog jelentkezni.

A piaci kereskedelem veszélyeit más folyamatok is fenyegetik. Ha a piaci kereskedelem előnyei háttérbe szorulnak és elvesznek, ha azokról az élményekről, értékekről az emberi kapcsolatok színesebb területeiről a fiatalabb generációk nem győződnek meg, akkor marad számukra az internetes világ, a közösségi kapcsolatok szerényebb halmaza. Az E kereskedelem csak a termékek megszerzését biztosítja, de elveszi a jelenléti vásárlás élményét, a kapcsolatot az árú, az eladó és a vevő között, melyek évezredek alatt alakultak ki.

A piaci kereskedelmi forma azért is érdemelne megfelelő odafigyelést, mert a mezőgazdasági kistermelésnek, családi gazdaságoknak legnagyobb felvevő területe a piac. Ha ez a terület kiiktatódik a kereskedelemről, annak termelők és családok ezrei láthatják kárát. A hazai élelmiszerek tartós jelenléte sok esetben csak a piacokon keresztül biztosítható, megőrizve ezzel az agrártermelés kisüzemi jelenlétét és további fejlesztésének, hatékonyságának növelési esélyét.

Ahhoz, hogy mindez Budapesten megvalósulhasson a városnak szüksége lenne egy **Fővárosi Piaci Kereskedelmi Konceptióra**, amely arra jönne létre, hogy megóvja és fejlessze a piacok, csarnokok működését, azok gazdasági és társadalmi értékét, hasznosítását a piaci élelmiszerkereskedés megtartása mellett más kulturális és teremsport funkciókkal is kiegészíténék. A Konceptió kidolgozásához, annak megvalósításához és elfogadtatásához a fővárosban olyan Kereskedelmi Tanácsos működtetésére lenne szükség, aki összefogja, segíti, erősíti, demokratikus eszközökkel óvja a városban működő valamennyi vásárcsarnok, piac, termelői, bio és ökopiac kereskedelem politikáját, marketing munkáját, társadalmi, érdekvédelmi, érdekérvényesítési kapcsolatait, nem elvéve ezzel azok önálló gazdálkodását, üzletpolitikáját, egyéni értékeit, sajátosságait. Működteti a város értékeinek megfelelő fővárosi piacok egységes marketingjét, szükség szerint kiemelve és megjelenítve az egyes sajátosságokat, a megfelelő arányok megtartása mellett. A Fővárosi Piaci Kereskedelmi Konceptió értékét az adhatja, hogy ha a piacok, vásárcsarnokok lokális környezetükben megerősödnek, forgalmuk, látogatottságuk növekszik az ott értékesített élelmiszerek kereskedői, termelői és szállítói gazdaságilag megtalálják számításukat, a hazai vállalkozásokat erősítik, élénkítve ezzel a hazai kis- és családi gazdaságok működését, a magyar agrárkultúra fejlődését. A marketing munka folyamatos működtetésének forrásait a fővárosnak és az egyes kerületeknek arányosan kellene biztosítania, annak szakmai munkájában való részvétellel együtt. Az egyes kerületek vásárcsarnokai, piaci saját marketingmunkájukat is tovább építhetnék értékeik kiemelésével, sajátosságaik megjelenítésével, vásárlói kapcsolataik erősítésével. Mindezeknek be kellene épülnie Budapest várospolitikájába, biztosítva a piaci történelem hagyományainak megőrzését, folytatását.

3. ábra — 1.sz. melléklet

Budapest lakossági*, csarnokainak és piacainak adatai***							
Kerület	Népesség száma (fő)	Népsűrűség (fő/km ²)	Változás ** %	Csarnok db	Piac db	Össz. Csarnok +Piac	Bp.-i mért üzletláncok üzleteinek száma
1.	23.685	6.846	-2	1	1	2	7
2.	86.576	2.382	-1,3	1	3	4	20
3.	124.746	3.142	-1,4	2	7	9	31
4.	94.391	5.015	-4	1	0	1	16
5.	21.931	8.468	-13	1	0	1	9
6.	35.441	14.891	-7,5	1	0	1	10
7.	48.943	23.418	-12,7	2	1	3	9
8.	70.048	10.226	-8,1	1	3	4	20
9.	59.588	4.756	-3,2	1	3	4	21
10.	75.628	2.328	-6,6	2	2	4	14
11.	141.090	4.213	-1,4	1	7	8	29
12.	57.295	2.148	-0,7	0	6	6	11
13.	122.973	9.150	3,3	1	0	1	26
14.	118.705	6.547	-6,5	0	1	1	20
15.	77.091	2.862	-3,2	1	2	3	14
16.	73.270	2.187	2,9	1	0	1	7
17.	84.922	1.549	0,6	2	0	2	13
18.	99.400	2.575	0,9	1	2	3	18
19.	56.507	6.024	-4,3	1	1	2	11
20.	63.512	5.210	-1,3	1	1	2	8
21.	70.442	2.736	-6,1	1	0	1	17
22.	56.534	1.651	5,3	1	0	1	6
23.	22.633	555	7	0	1	1	5
Total	1.685.351			24	42	66	342

* Népszámlálás 2022. KSH

** 2011-hez mért változás

*** Csarnokok és piacok adatai, 2025. márciusi saját mérés

**** budapesti konkurens üzletláncok üzletei, 2025. márciusi saját mérés

4. ábra — 2.sz. melléklet

Budapesten mért üzletláncok üzleteinek száma***										
Kerület	Tesco*	Auchan*	Metro*	Interspar*	Spar**	Lidl**	Aldi**	Penny**	Príma**	Összesen
1.	0	0	0	0	2	0	1	0	4	7
2.	3	0	0	0	11	1	1	0	4	20
3.	5	1	0	1	11	3	1	2	7	31
4.	1	0	0	0	11	2	1	0	1	16
5.	0	0	0	0	3	2	2	0	2	9
6.	1	0	0	0	6	2	0	1	1	10
7.	1	0	0	0	6	1	0	1	0	9
8.	3	0	0	0	7	3	2	3	2	20
9.	3	0	1	0	11	2	3	1	0	21
10.	0	1	0	1	7	3	0	2	0	14
11.	4	1	0	1	15	2	2	0	4	29
12.	1	0	0	0	4	0	0	0	6	11
13.	3	0	0	0	14	3	3	2	1	26
14.	4	0	0	1	11	1	0	0	3	20
15.	1	0	1	0	6	2	3	1	0	14
16.	1	0	0	0	3	2	1	0	0	7
17.	1	0	0	0	6	2	2	1	1	13
18.	0	0	0	0	11	4	1	2	0	18
19.	2	0	0	1	3	1	3	1	0	11
20.	1	0	0	1	3	0	2	1	0	8
21.	3	0	0	0	9	1	3	1	0	17
22.	2	0	0	0	2	1	1	0	0	6
23.	0	1	0	0	1	2	1	0	0	5
Összesen	40	4	2	6	163	40	33	19	35	342

* Hipermarketek: legalább 3.000 m² = 52 db

** Szupermarketek: 500-3.000 m² = 290 db

*** 2025 márciusában fellelhető adatok alapján, saját mérés

5. ábra — 3.sz. melléklet

Termék	Nagyker árak	Fehérvári úti csarnok	Bosnyák téri csarnok	Lehel Csarnok	Tesco	Spar	Lidl
Burgonya	220	350	200	298	310	199	314
V.hagyma	180	360	398	298	389	389	289
Sárgarépa	250	480	498	498	259	489	489
Gyökér	700	1.480	998	980	1.426	898	898
Alma	375	398	498	398	749	749	749
Körte	600	980	880	798	899	799	899
Sertés comb	1.679	2.448	2.498	2.298	1.539	1.562	1.739
Sertés karaj	1.889	2.448	2.498	2.299	1.925	1.972	1.957
Csirke comb	1.206	1.298	1.350	1.198	1.010	966	899
Csirke mell	2.204	1.898	2.060	2.798	2.140	2.119	2.069

Az árak Ft/kg-ban értendők, minden mért termék hazai, minden termék legalacsonyabb ára van megadva

Nagyker árak a HÚSHÁZ Nagyker árai, és a Nagybani piac árai (2025. 11. hét)

Tesco, Spar, Lidl árak az Árfigyelőről (2025. 03.20.)

HAÁG Zalán István

Társadalmi mobilitás és felsőoktatás az 1950-es években

Bevezetés

Az 1956-os forradalom az egyetemekről indult. A szegedi bölcsészkar Auditórium Maximumában megtartott október 16-i és 20-i gyűléseken megfogalmazott követeléseket tette magáévá október 22-én és vitte az utcára másnap a műegyetemi hallgatóság. Az egyetemisták ott voltak a forradalom és a forradalom utáni megtorlás és ellenállás minden fontos eseményénél. Az egyetemisták és főiskolások kiemelt szerepe az eseményekben a korszak szereplői számára azért is lehetett meglepő, mert az azt megelőző években a kiépülő kommunista hatalom jelentős erőfeszítéseket tett az új értelmiség kinevelése, s a felsőoktatás hallgatói bázisának átalakítása érdekében. A tanulmány célja annak rövid bemutatása, hogy a kiépülő kommunista rendszer hogyan használta az iskolarendszert – kiemelten a felsőoktatást – a társadalmi mobilizáció új csatornáinak, és így a hatalomhoz lojális új elitnek a megteremtésére. A dolgozat első részében a társadalmi mobilitással foglalkozom, majd az iskolaszervezet átalakítását ismertetem, végül néhány olyan intézkedést igyekszem bemutatni, amely a társadalmi mobilizáció új csatornáinak megteremtését szolgálták.

Társadalmi mobilitás és iskolarendszer

A társadalmi mobilizáció fogalma szorosan kapcsolódik a társadalom szerkezetéhez, hierarchiájához, illetve a társadalmi egyenlőtlenségekhez. A modern társadalmak egyik alapvető jelensége, hogy a születéskori társadalmi státusz jelentősen meghatározza az egyén társadalmi helyzetét, lehetőségeit. A társadalmi mobilizáció az egyének vagy társadalmi csoportok helyzetének, státuszának változását jelenti. A mobilitáson általában a társadalmi helyzet javulását szokták érteni, de természetesen előfordulhat az egyének vagy csoportok státuszának romlása is. A társadalmi mobilitásnak két formáját – horizontális és vertikális mobilitást – szokta megkülönböztetni a szakirodalom. Az előbbi azonos társadalmi rétegen belüli csoportváltást (például szakmaváltást), utóbbi pedig a társadalmi hierarchiában való fel- vagy lefelé irányuló mozgást jelent. A vertikális mobilitáson belül egylépcsős mobilitásról beszélünk, ha az egyén a közvetlenül szomszédos rétegbe lép, míg többlépcsős mobilitás esetén több társadalmi fokozatot ugrik át (Kozma, 1994). További különbséget tesznek az intergenerációs és intragenerációs mobilitás között: az előbbi a szülők társadalmi rétegétől eltérő pozíció elérését jelenti (például iskolai végzettség révén), míg az utóbbi egy adott társadalmi rétegben elfoglalt pozíció későbbi megváltozását takarja, például továbbtanulás vagy karrier során.

A modern társadalmakban az iskola a társadalmi mobilitás egyik legfontosabb csatornája. Halász Gábor megfogalmazásában: „A modern oktatásszociológia egyik legfontosabb megállapítása az, hogy az oktatási rendszerek meghatározó szerepet játszanak a társadalmi struktúra, vagyis az osztály- és rétegszerkezet újratermelésében, illetve átalakításában.” (Halász, 2001). Fehérvári Anikó pedig azt emeli ki az intergenerációs mobilitás kapcsán, hogy „Mobilitáskutatók szerint stabil társadalmakban az intergenerációs mobilitás gyakoribb, mint az intragenerációs. Ez utóbbi mobilitási forma főként az iskoláztatás következménye, vagyis az egyén leginkább pályája elején kerül magasabb osztályhelyzetbe és csak ritkábban szakmai előmenetele révén.” (Fehérvári, 2015. 189.).

A társadalmi mobilitással kapcsolatos történeti és kortárs magyar szakirodalmak egyik legfontosabb megállapítása, hogy a magyar iskolarendszer újratermeli a társadalmi különbségeket. Csak egy példát kiemelve az 1960-as évektől meginduló mobilitáskutatások (Szabari, 2002) eredményeiből megemlíthetjük Ferge Zsuzsa ma már klasszikusnak tekinthető tanulmányát (*A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés*). Ferge emlékeztetett rá, hogy az 1945 után kialakult iskolarendszer egyik fő feladatának tekintette a különböző társadalmi rétegek közötti kulturális különbségek nivellálását. Az iskolaszervezeti átalakulást értékelve így írt: „Strukturálisan, iskolaszervezetileg tehát kialakultak az előfeltételek a társadalmi csoportok közötti kulturális nivellálásnak, a nagymértékű társadalmi mobilitásnak” (Ferge, 1972. 18). Megvizsgálva azonban a tanulók iskolai teljesítményével

kapcsolatos adatokat, arra a megállapításra jutott, hogy „a szocialista iskola egyik speciális funkciójának a társadalmi rétegek közötti kulturális nivellálás funkciójának teljesítését külső keretek ugyan lehetővé tennék, de az iskolán belüli feltételek még nem alakultak ki. A rétegek között induló különbségek nem csökkennek, sőt inkább nőnek” (Ferge, 1972. 26.). Vagyis az 1945 utáni iskolaszervezeti átalakítások nem hozták meg azokat a remélt (célként kitűzött, elvárt) változásokat, amelyek az átalakítás érveiként szolgáltak.

A fenti kiragadott példák is mutatják, hogy a társadalmi mobilitás és az iskolarendszer működésének számos kapcsolódási pontja van. Kutatásaim során a felsőoktatás történetének egy szeletével foglalkozom, így a további fejezetekben elsősorban erre a területre fókuszálok.

Az oktatási rendszer átalakítása a Rákosi-korszakban

A kiépülő kommunista rendszer, a Rákosi-diktatúra magának az oktatási rendszernek az átalakításával megalapozta a társadalmi mobilitás új útjait. A magyar oktatási rendszer átalakulása ugyanakkor már a világháború lezárása után elkezdődött. A hatalomra jutott pártok mindegyikének programjában „az oktatás demokratikus átalakításának programja” szerepelt, amely magában foglalta az alapfokú képzés átalakításának igényét. Ennek jegyében fogant az általános iskolát létrehozó miniszteri rendelet 1945. augusztus 18-án. A jogszabály a korábbi népiskola helyére egy 4 plusz 4 osztályos, alap- és alsó középfokból egyesített iskolát hozott létre. A rendelet váratlanul érte a fenntartókat, amelyek zömében ekkor még az egyházak voltak. Mivel az iskolaépületekben jelentős háborús károk keletkeztek, illetve hiányoztak a tárgyi és a személyi feltételek, a rendelet végrehajtása számos akadályba ütközött. Az általános iskola létrehozásának egyik kimondott célja a korábban az alsó középfokú oktatásból lényegében kizárt társadalmi csoportok – pl. a munkásság vagy a parasztság nagy része – egységes és széleskörű, a korábbinál magasabb általános műveltséghez juttatása. A rendelettel (felmenő jelleggel) megszűntek a polgári iskolák, illetve a nyolcosztályos gimnáziumok négyosztályossá alakultak. Számos helyen a polgári iskolára épülve nyitott meg az általános iskola felső tagozata. A középiskolákat többször átszervezték a vizsgált időszakban. 1949-ben minden középiskola gimnáziummá alakult. Az általános gimnáziumok mellett létrejöttek a szaggimnáziumok, amelyek azonban a következő évtől már is technikumokká alakultak (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003).

Az oktatási rendszer átalakításának talán legjelentősebb lépése az iskolák államosítása volt. Két dolgot mindenképpen hangsúlyozni kell az államosítással kapcsolatban. Egyik, hogy noha annak véghezvitele végül a kommunista párt vezetésével és forgatókönyve szerint valósult meg, a háború után a politikai erők jelentős részének programjában szerepelt az egységes állami oktatási rendszer kiépítésének programja (még ha nem is a „proletárdiktatúra” viszonyai között). A másik, hogy az államosítás, az állami kontroll kiépítése szorosan kapcsolódott a korábbi előzményekhez. Ugyanis tulajdonképpen már a Horthy-korszakban elkezdődött a nem állami iskolák feletti egyre erősebb pénzügyi és igazgatási ellenőrzés kiépítése. Ennek nyomán az 1930-as, 40-es évekre az állam vált a legerősebb oktatásügyi szereplővé, az egyházak mozgástere jelentősen beszűkült. (Nagy, 1992).

Az államosítás konkrét végrehajtása ugyanakkor a kommunista párt érdekei és irányítása mellett – a társadalom jelentős részének ellenérzése dacára – történt, amelyet hosszas sajtóhadjárat készített elő, s az olyan kiprovokált incidensek, mint például a pócspetri eset tett tragikussá. Végül 1948. június 16-án életbe lépett az iskolák államosításáról szóló 1948. évi XXXIII. törvénycikk. Tehát önmagában nem az iskolarendszerben megjelenő állami szerepvállalás jelentős erősödése volt meglepő és megrendítő folyamat, hanem az a tény, hogy mindez a kommunista pártállami diktatúra kiépülésével párhuzamosan ment végbe, annak minden következményével. Mind az általános, mind a középiskolák tantervének radikális átalakítására sor került a diktatúra kiépítése után. A számos erőltetett változtatás, s a rendszer diktatórikus jellege miatt az oktatási rendszer az 1950-es években számos problémával küzdött. Ezek egy részét maga a politikai rendszer sem tagadta (lásd az 1950-es párthatározatot), ugyanakkor a felelősséget az ellenség aknamunkájára hárította. Az oktatás kérdése többször előkerült a forradalmat

megelőző hónapokban, akár az ún. balatonfüredi értekezleten, akár a Petőfi-kör vitáin (Szabolcs, 2006, 2022).

A felsőoktatás helyzete a II. világháború után

A világháborút követően a felsőoktatás működése lényegében a korábbi keretek között folytatódott, noha számos épület jelentős hadikárokat szenvedett, illetve a személyi állomány egy része is a háború áldozatául esett. A jelentősebb szervezeti, strukturális átalakításokra a negyvenes évek legvégétől, de főleg az ötvenes években került sor. Az ötvenes években számos alapvető változás alakította át a magyar felsőoktatás működését. Egyrészt sor került a felsőoktatási intézmények szovjet mintára történő szervezeti átalakítására. Az egyetemekből kiváltak, illetve önállóvá váltak a hittudományi karok, melyek működését a Rákosi-korszakban majd tovább korlátozták. A korábban csak a szegedi egyetemen lévő mintához hasonlóan a természettudományi karok önálló karrá váltak (1949. február), a korábbi orvoskarokat pedig önálló egyetemekké szervezték (1951. február). Ez utóbbi Szegeden példátlan módon az 1957-ig mindössze egyetlen karról álló Orvosegyetem létrejöttét eredményezte. Ugyan nem egyetemi szintű intézmények voltak, de megemlíthető a korábban fontos szerepet betöltő jogakadémiák megszüntetése. A korábban egységes egyetemek feldarabolásának részbeni célja lehetett a szovjet gyakorlat szolgai másolásán túl a diákság szétválasztása, elszigetelése más intézményekben található hallgatóktól (ezáltal kontroll alatt tartásuk megkönnyítése).

A vizsgált korszakban számos új felsőoktatási intézmény is alakult. Létrejött az önálló Közgazdaságtudományi Egyetem, a Miskolci Nehézipari Műszaki Egyetem, a Veszprémi Vegyipari Egyetem, a Soproni Erdőmérnöki Főiskola, az Állatorvos-tudományi Főiskola, vagy éppen az Agrártudományi Egyetem. Paradox módon ez az időszak a korábbi évtizedekkel összehasonlítva a felsőoktatás intenzív expanziójának korszaka. Megtörtént a pedagógusképzés átszervezése is. Ennek részeként lezajlott a középiskolai tanárképzés átszervezése, kétszakossá válása, a Tanárképző Intézetek és a tanárvizsgáló bizottságok megszüntetése. Az általános iskola mint intézményi forma erőltetett és előkészítetlen bevezetése miatt jelentős pedagógushiány mutatkozott, amelynek megoldására pedagógiai főiskolákat szerveztek Budapesten, Szegeden, majd Debrecenben (ez hamarosan Egerbe került) és Pécsen. Csakúgy, mint más tudományterületek, jelentősen átalakult a pedagógia akadémiai szervezete, a neveléstudomány tartalma és az egyes neveléstudósok szerepe a rendszeren belül (Golnhofer, 2004; Nóbik, 2008, 2009; Nóbik és Pukánszky, 2009; Pénzes, 2021, 2022).

A szerkezeti átalakításokkal párhuzamosan megtörtént a pártirányítás kiépítése az egyetemeken. Létrejöhettek a Tanulmányi Osztályok, amelyek a mai szerepüknél jóval nagyobb jogosítványokkal rendelkeztek, tulajdonképpen az egyetemi karok működtetéséért lettek felelősek. Gyakorlatilag megszűnt az egyetemi autonómia, például az egyetemi és a kari vezetők választásának korábbi önkormányzó gyakorlatát a központi kinevezések váltották fel. Az egyetemeken és főiskolákon a hivatalos struktúrák mellett kiépültek a párt különböző szervezetei, amelyek tulajdonképpen az érdemi döntéshozatal szerveivé váltak. Garai Imre tanulmányában részletesen áttekintette az egyetemek államosításának részfolyamatait. Összegzőképpen megállapította, hogy „A korai szakaszban, 1949–1951 között, előbb a neohumanista képzési rendszerű egyetemek szerkezetének felbontására törekedett az állampárt részben a minisztériális igazgatás átalakításával, az Egyetemi és főiskolai ügyosztály ügykörének fokozatos leszűkítésével, részben pedig a MTA új szerepköreinek kialakításával. Az Akadémia új intézményein, illetve jogosítványain keresztül felügyelte és meghatározta a tudományos kutatások főbb irányvonalait, ellenőrizte a tudományos utánpótlást, illetve az új tudományos fokozatok bevezetésével a tudósok működését legitimáló tudományos fokozatokról is dönthetett, mintegy »működési engedélyt« biztosítva számukra munkájukhoz. A rendszert a szakprofilú egyetemeket felügyelő Felsőoktatási Tanács létrehozása, illetve a megfelelő politikai elkötelezettséggel bíró tudósok rektorrá, dékánná történő kinevezése tette volna teljessé. A pártszervezetek azonban sem az egyetemek, sem az akadémiai kutatóintézetek estében nem tudtak érdemi politikai kontrollt kialakítani a tudományos munkát végző személyzet felett, emellett pedig megfelelő intézményvezetőket, illetve intézetvezető-helyetteseket sem tudott a

párt kellő számban kiállítani a felügyelet gyakorlásához. Az 1950-1951. év kudarcai arra sarkallták az Agitációs és Propaganda Osztályt, illetve a Titkárságot, hogy a pártszervezetek megerősítése mellett az oktatás tananyagát, illetve a kutatás módszereit is központilag szabályozzák. Ennek a szándéknak, illetve az államosítás újabb szakaszának a szovjet minta nyomán létrehozott Felsőoktatási Minisztérium kialakítása mellett a vizsgarendszer, a javadalmazás, illetve az óraszám, az intézetek elnevezésének szabályozásával, valamint a tudósképzés és a tanárképzés szétválasztásával kívántak nagyobb nyomatókat adni. Az 1952-ben végrehajtott reformok egyértelműen az egész rendszer államosításának és a totális felügyelet kialakításának újabb kísérleteként értékelhetők” (Garai, 2016. 152-153).

Az oktatásban is megjelentek az ideológiai tárgyak (pl. marxizmus-leninizmus), valamint az orosz nyelv kötelező tanítása, majd a kurzusoknak a marxista ideológiával történő, lehetőség szerint minél nagyobb mértékű átíratása. Mindezek hatására erőltetett tananyagcsökkentést hajtottak végre, s annak átadása is didaktikus módszerekkel történt. A valós tudományos teljesítmény értéke csökkent, szakmai és tudományos szempontból kiemelkedő, de reakciónak vagy ideológiailag megbízhatatlannak ítélt professzorok, oktatók, kutatók lettek megfosztva az egyetemi katedrától, illetve státusztól. Ezek a folyamatok a felsőoktatásban jelentős színvonalcsökkenést eredményeztek. (Pukánszky és Németh, 1996)

A társadalmi mobilizáció „mesterséges” útjai a felsőoktatásba(n)

A kiépülő kommunista diktatúrának kifejezett célja volt a társadalmi struktúrák átalakítása és a korábbi uralkodó osztályok monopóliumának megtörése. Ezt a célt nem csupán a fent vázlatosan ismertetett iskolaszervezeti átalakítások szolgálták, hanem erőszakos politikai-rendészeti eszközök is, mint a nemesi privilégiumok felszámolása, az egyházak elleni támadások, a polgári struktúrák széttörése vagy épp a kolhozosítás.

Ugyanakkor folytatódtak olyan, korábban elkezdődött folyamatok, mint a nők felsőoktatási részvételének növekedése. A nők társadalmi szerepének átalakulása (Kéri, 2008, 2018; Pukánszky, 2006; Szűts-Novák, 2021, 2023b, 2023a) következtében 1895 után a magyar nőhallgatók előtt is megnyíltak az egyetemek bizonyos karai. A számuk és arányuk az 1930-as évekig növekedett, majd lassú csökkenésnek indult (Ladányi, 1996). Végül az 1946. évi XXII. törvény mondta ki, hogy „A nők az egyetemek valamennyi karára, valamint a főiskolákra hallgatókul a megállapított létszám keretén belül minden korlátozás nélkül felvehetőek.” A törvény értelmében a teológiai és hittudományi képzéseket kivéve minden képzés megnyílt a nők előtt, így természetesen számuk és arányuk gyors növekedésnek indult (Ladányi, 1996). Nem csoda tehát, hogy a női hallgatókat is aktívan részt vettek az 1956-os forradalom eseményeiben.

A társadalmi átalakulás kiemelt terepe volt az iskolarendszer átalakítása és a „munkás-paraszt származású” fiatalok lehetőségeinek bővítése, felsőoktatásba történő bejutásuk megkönnyítése. Ennek egyik eszköze volt a szakérettségi. A szakérettségi intézménye Magyarországon 1948-ban, a szovjet RABFAK mintájára jött létre, hogy a munkás és paraszt származású fiatalok számára biztosítson felsőoktatási továbbtanulási lehetőséget. A szakérettségi tanfolyamok a Népi Kollégiumok Országos Szövetségének keretein belül indultak, ám a párt társadalompolitikai céljai – a munkásfiatalok előnyben részesítése – nem valósultak meg teljesen, mivel a jelentkezők gyakran nem voltak őszinték származásuk megadásakor, és a statisztikák is megbízhatatlanok voltak. A képzés intenzív volt, de sok diák számára nehézséget okozott a tananyag elsajátítása és a városi értelmiségi normákhoz való alkalmazkodás, ami szocializációs és kulturális feszültségekhez vezetett. A szakérettségizettek jelentős része falusi vagy tanyai származású volt, és a kollégiumi élet szigorú szabályozása, valamint a diákok közötti kulturális különbségek tovább nehezítették beilleszkedésüket. Bár a szakérettségi a káderek képzésének eszközeként szolgált, a diákok számára elsősorban a társadalmi mobilitás lehetőségét jelentette, ám a rendszer ideológiai elvárásai és a gyakorlati nehézségek korlátozták az oktatás színvonalát. A szakérettségi 1955-ös megszüntetése részben a felsőoktatás minőségének javítására irányuló törekvések miatt következett be (Majtényi, 2004).

Az így kialakított, az 1989 utáni szakirodalomban (pl. Majtényi, 2005; Szabari 2024) irányított mobilitásnak nevezett társadalmi mobilitási csatorna természetesen szervesen következett a rendszer termé-

szetéből. Ahogy Örkény Antal rámutat, „Ez az óriási felfelé áramló mobilitás nem egyszerűen a gazdasági modernizáció beindításának és a központosított politikai irányítás kiépülésének következménye. Legáltalább ennyire generálja a társadalmi mobilitás – a politikából kiinduló – normatív felfogása is. Abból az ellentmondásból, hogy a politikai igazgatás megkísérli kiiktatni a középszintű igazgatási és értelmiségi funkciókat betöltő, politikai értelemben megbízhatatlan rétegeket, de ugyanakkor a rendszer működése nem nélkülözheti szakértelmüket, az volt az egyetlen kiút, hogy a politikai vezetés az irányított mobilitás politikai preferenciájával kísérelte meg ellensúlyozni ezen rétegek társadalmi súlyát. (...) A szaktudás megszerzése – és az így kiharcolt mobilitás – ugyanis nem egy társadalmilag legitimizált és stabil norma-rendszer szerves következménye, hanem döntően felülről inspirált politikai feladat és normatíva annak elérésére, hogy megtörjék a régi értelmiségi és igazgatási rétegek kizárólagos szakmai kompetenciáját. Ezt szolgálta az oktatás minőségi megreformálásának programja.” (Örkény, 1989. 28-29). A mobilitás így megteremtett új útja azonban számos problémát is felszínre hozott, és nem csupán a felsőoktatásban, hanem a középiskolákban is (Somogyvári, 2015). Már az 1948. júniusi oktatáspolitikai változások előrevetítették az oktatás színvonalának hanyatlását, egyrészt hallgatói oldalról: keretszámokat fogalmaztak meg az egyetemekre felvett hallgatók származására vonatkozóan, hiszen hatvan százalékos célt tűztek ki a „munkás-paraszt származású” fiatalok számarányára vonatkozóan (amit a hivatalos statisztika szerint még túlteljesíteni is sikerült). Ám még ez sem bizonyult elégségesnek, az ideológiai megbízhatóság is fontos kritérium lett: egy 1952-es minisztertanácsi határozat rendelkezett a főiskolai és egyetemi felvételi vizsgák bevezetéséről, melynek során a vizsgabizottságnak mérlegelnie kellett „a jelölt világnézetét, a jelleméről kialakult benyomást, társadalmi helyzetét” is. Tehát a jelentkezők felvétele esetében is háttérbe szorultak a tanulmányi szempontok, a szakmai alkalmasság, másrészt általában is áthatották a társadalmat és különösen az oktatást a kommunista ideológia által vezérelt szempontok (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003).

Jelentősen átalakították a felvételi rendszert is. A származás szerinti kategóriák korábban is ismert gyakorlatának radikális átalakításával a korábban a felsőoktatástól elzárt társadalmi csoportok gyermekei jelentek meg nagy számban az egyetemeken és a főiskolákon. A fenti folyamattal kapcsolatban Sáska Géza találóan úgy írja le a helyzetet, hogy „A közép- és felsőfokú oktatási intézmények szelektív felvételi rendszerét a gyakran változó tartalmú származási arányok felállítása nélkül lehetetlen lett volna működtetni. Napjainkban többnyire elfeledett, hogy 1951 előtt az egyetemi felvételhez a szelektív gimnáziumok érettségi jegyei elegendőek voltak. Kétségtelen, hogy az iskolai érdemjegy és a családi háttér közötti kapcsolat igen szoros, amit a bizonyítvány is tükröz. Ezt a »hibát« orvosolták a felvételi vizsgák elrendelésével, ahol a felvételi bizottság tagjai személyesen érzékelhették a jelölt iskolában szerzett tudása és a származása közötti kapcsolat jelentőségét” (Sáska, 483-484). A nem megfelelő képzettséggel és műveltséggel rendelkezők beáramlása minőségi és fegyelmi problémákat okozott a felsőoktatásban, amelyet szintén erőszakos, centralizált módon kívánt kezelni a diktatúra. (Polyák, 2019a, 2019b, 2019c). A felsőoktatás tekintetében eme kísérlet egyfajta lezárásának tekinthető a származási kategóriák eltörlése 1963-ban. Somogyvári Lajos így összegezte az eltörlés mögött álló okokat: „A származási kategóriák bevezetése elsősorban a továbbtanulás szabályozását, a felsőoktatásba való bejutás kontrollját szolgálta – és természetesen a középiskolai életre is nagy hatással volt. Az ötvenes-hatvanas évek fordulójára már elég munkás és paraszt származású kader került ki az egyetemekről, főiskolákról, így a felsőoktatás extenzív fejlesztése lekerült a napirendről, feleslegessé vált az addigi adminisztratív rendszer. Kérdéssé vált a kategóriák rendszerének hatékonysága és létjogosultsága is: a már ismertetett technikák segítségével könnyűszerrel meg lehetett kerülni a rendszert. Ezt alátámasztja az a tény, hogy az ötvenes évek végén a szellemi foglalkozásúak gyermekei a középiskolában a lakossági számarányhoz képest 2,61-szerosan, a felsőoktatásban pedig 3,13-szorosan voltak felülreprezentálva (...) – a kulturális tőke megléte tehát továbbra is fontos tényezőnek bizonyult a tanulási döntések meghozatalakor és a gyakorlatban. Az új szabályozás valószínűleg felismerte az addigi kategorizálás anomáliáit, ezért ezt követően jobban figyelembe vették a felsőoktatásba jelentkezők felkészültségét” (Somogyvári, 2015. 65). A minőségi problémák és az azzal járó feszültségek azonban kétségkívül hozzájárultak azokhoz az elégedetlenség-

gekhez, amelyek az általam kutatott diákmozgalom (az 1956-os Magyar Egyetemisták és Főiskolások Szövetsége) megszületéséhez vezettek.

Összegzés

Tanulmányomban a kiépülő kommunista rendszer azon kísérleteit tekintettem át röviden, amelyek a társadalmi mobilitás új csatornáinak kiépítésére törekedtek. Az 1950-es években a magyar oktatási rendszerben és azon belül a felsőoktatásban végrehajtott átalakítások – mint az általános iskola bevezetése, az iskolák államosítása, a felsőoktatási intézmények szovjet mintára történő átszervezése, valamint a pártirányítás kiépítése – elsősorban a hatalomhoz lojális új elit kinevelését szolgálták. Különösen fontos volt a „munkás-paraszt származású” fiatalok felsőoktatásba való bejutásának mesterséges elősegítése, elsősorban a szakérettségi intézményén keresztül. Az intézkedések, mint azt a forradalom később megmutatta, nem értek maradéktalanul célra. Az egyetemi és főiskolai hallgatók egy meghatározó része megpróbált értelmiségiként viselkedni, és a fiatalok a rendszerrel szemben számos kritikát megfogalmaztak már 1956 előtt is. A felsőoktatás erőszakos átalakítása számos minőségi problémát is okozott. Az oktatási színvonallal és az egyetemi élettel való elégedetlenség – összefüggésben a rendszer általánosabb kritikájával – fontos szerepet játszott abban, hogy a forradalomhoz vezető úton az első lépést az egyetemi-főiskolai ifjúság tette meg.

Felhasznált szakirodalom

- Fehérvári Anikó (2015): Társadalmi mobilitás és az iskola. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs. 183–209.
- Ferge Zsuzsa (1972): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *SZOCIOLOGIA*, 1. 1. sz. 10–35.
- Garai Imre (2016): A magyar felsőoktatás strukturális átalakítási és államosítási kísérletei az 1949-1953 közötti időszakban. In: Németh András, Garai Imre és Szabó Zoltán András (szerk.): *Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában*. Gondolat Kiadó, Budapest. 119–160.
- Golnhofer Erzsébet (2004): Hazai pedagógiai nézetek, 1945-1949. *Iskolakultúra*, Pécs.
- Haág Zalán István (2020): *Ifjúsági mozgalmak a szegedi felsőoktatásban az 1956-os forradalom előtt, alatt, után*. Emlékpont, Hódmezővásárhely.
- Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Kéri Katalin (2008): *Hölgyek napernyővel: nők a dualizmus kori Magyarországon, 1867 - 1914*. Pro Pannónia, Pécs.
- Kéri Katalin (2018): *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon: nemzetközi kitekin-téssel és nőtörténeti alapozással*. Kronosz Kiadó, Pécs.
- Kozma Tamás (1994): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ladányi Andor (1996): Két évforduló. *Educatio*, 5. 3. sz. 375–389.
- Majtényi György (2004): A szakérettségi intézményéről és a szakérettségizettekről. *Iskolakultúra*, 9. 72–82.
- Majtényi György (2005): *A tudomány lajtorjája. „Társadalmi mobilitás” és „új értelmiség” Magyaror-szágon 1945 után*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2000): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (1992): *A magyar oktatás második államosítása*. Educatio Kft., Budapest.

- Nóbik Attila (2008): Neveléstörténet tankönyvek az ötvenes években. *Iskolakultúra*, 18. 3–4. sz. 39–49.
- Nóbik Attila (2009): Tettamanti Béla szegedi munkássága. In: Olasz Sándor és Zelena András (szerk.): „Mert annyit érek én, amennyit ér a szó”. SZTE BTK, Szeged. 189–198.
- Nóbik Attila és Pukánszky Béla (2009): A tudományos nomenklatúra kialakulása a szegedi egyetemen Tettamanti Béla és Ágoston György példáján. In: Németh András és Biró Zsuzsanna Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 73–97.
- Örkény Antal (1989): A társadalmi mobilitás történelmi perspektívái. *Valóság*, 32. 4. sz. 20–34.
- Péntes Dávid (2021): *A neveléstudományi elit átalakulása a Rákosi-korszakban*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Történelemtudományi Doktori Iskola.
- Péntes Dávid (2022): A neveléstudomány betagozódása az 1948 utáni új politikai és tudományos nomenklatúrába. In: Márton Sára Katalin és Vincze Tamás András (szerk.): *Hatvanéves a nyíregyházi tanárképzés*. IMI Print Kft., Nyíregyháza. 25–40.
- Polyák Petra (2019a): A tanulmányi fegyelem a felsőoktatásban az ötvenes évek elején. *Pedagógia-történeti Szemle*, 5. 1–2. sz. 1–27. doi: 10.22309/PTSZEMLE.2019.1.1
- Polyák Petra (2019b): A hallgatók és a hatalom. Fegyelmi eljárások és rendszerkritika a magyar felsőoktatási intézményekben 1956 előtt. *Múltunk*, 64. 4. sz. 54–91.
- Polyák Petra (2019c): Kiismerhetetlen hallgatók. Ellenségkeresés a felsőoktatási intézményekben az 1950-es évek elején. *Gerundium: egyetemtörténeti közlemények*, 10. 3–4. sz. 112–133.
- Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei: fejezetek a lányok nevelésének történetéből*. Gondolat, Budapest.
- Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sáska Géza (2021): Az egyenlőség és az elkülönülés oktatáspolitikájának két korszaka Magyarországon. *Educatio*®, 30. 3. sz. 479–495. doi:10.1556/2063.30.2021.3.8
- Somogyvári Lajos (2015): Származási kategóriák és lemorzsolódás a középiskolában (1953–1962). *Neveléstudomány*, 3. 3. sz. 56–68.
- Szabari Veronika (2002): A társadalmi struktúra és mobilitás kutatása Magyarországon az 1960-as években. *Századvég*, 7. 23. sz. 65–81.
- Szabari Veronika (2024): Irányított mobilitás. In: Csepeli György és Grajczjár István (szerk.): *TÖRETELLENÜL*. ELTE Társadalomtudományi Kar, Budapest. 147–160.
- Szabolcs Éva (2006): „Pedagógiánk... valóban népünk nevelőihez fog szólni”. *Educatio*®, 15. 3. sz. 609–622.
- Szabolcs Éva (2022): Kutatások a pedagógia mint tudomány 1950-es évekbeli helyzetéről. In: Rainer M. János (szerk.): *A szovjet típusú rendszer időszakának vitatott kérdései*. Kronosz Kiadó, Pécs. 272–275.
- Szűts-Novák Rita (2021): A nőnevelés és feminizmus dilemmája Gyertyánffy István pedagógiájában. In: Medovarszki István (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2021*. Pedagógiai, neveléstudományi és szak módszertani tanulmányok. Magánkiadás, Békéscsaba. 15–29.
- Szűts-Novák Rita (2023a): A nőnevelés szervezése Imre Sándor munkáiban (1924–1929). In: Medovarszki István (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2022*. Pedagógiai és szak módszertani tanulmányok az iskola világából. Líceum Kiadó, Eger. 73–81.

- Szűts-Novák Rita (2023b): A nemi egyenlőtlenségek áthidalásának kísérlete. A reformpedagógia jelentős magyar női alakjai: Nemesné Müller Márta és Családi Iskolájának körei. *CIVIL SZEMLE*, Különszám. 163–174.

GALACZI Tibor

Vallás és pszichológia mint közös tér az egyházi oktatásban

Az egyházi oktatás egyik legfontosabb kihívásának látszik a vallásosság és nevelés sajátos viszonya. Ezen sajátos viszonyulás okai számos módon és formában feltárhatók, és minden bizonnyal részben személyiségpszichológiai, fejlődéslélektani, és vallás pszichológiai megközelítések árnyaltabb képet adnának a jelenségről, de ugyanígy vizsgálhatók lennének a szekularizáció hatásai, a kortárs társas környezet változása, a pedagógia módszereinek folyamatos átalakulásai is. Ez a néhány példa részben arra szolgál, hogy a kérdés összetettségét a teljesség igénye nélkül jelezze, másfelől pedig, hogy rámutasson pszichológia növekvő szerepére egyrészt a pedagógiai folyamatokban, másrészt a vallásos életben. Ezen funkció jelentőségének felismerése öröndetes módon tendenciaszerűen megjelent az elmúlt években, jelezve az ez irányú érdeklődés fokozódását. Sok helyen tapasztalható a szekuláris pszichológia különböző területeiről (pl. csoportdinamika, személyiséglélektan egyéni tanácsadás) származó technikai elemek megjelenése akár a nevelési folyamatokban, akár a hívő élet különböző formáiban.

Másfelől, hasonló tendencia állapítható meg azokban a továbbképzésekben, amelyeknek célja a kompetenciahatáron belüli szemléletformálás és a rendelkezésre álló eszköztár bővítése. A lelki egészséggel és annak védelmével kapcsolatos lelkipásztori és mentálhigiénés szakirányú továbbképzések lehetőséget adnak, hogy ezeket az elemeket az alapképzettség kompetenciáin belül alkalmazni lehessen. Ez a szemléletváltozás új perspektívákat nyit és lehetőséget ad arra, hogy adott esetben pedagógusok eltérő megközelítésben közelítsenek saját oktatási gyakorlatukhoz, és ebben általuk szükségesnek vélt módosításokat tegyenek.

Az egyházi oktatásban a nevelői oldal résztvevői számára közhelyszerűnek hangozhat az a megállapítás, hogy a diákok érdeklődésének előterében – fejlődéslélektanilag indokolható módon – növekedésükkel egyidőben egyre markánsabban megjelenik a lélek dolgai iránt érdeklődés, párhuzamosan a vallási tartalmú valóságok komoly megkérdőjelezésével. Az erre az igényre válaszolni akaró pedagógus, segítő vagy lelkipásztor számára mintegy szükségszerűvé válhat az új formák keresése, amely egyszerűen nem veszélytelen: a hit hagyományos formáinak, sőt tartalmainak teljes vagy nagyrésztben megtörténő hátra hagyása könnyen vezethet a már ismert struktúrák felszámolásához, amely által a vallási élet pszichológiai értelemben az egyik legfontosabb szervező és megtartó erejét veszítheti el.

Látható tehát, hogy az új formák elsősorban pszichológiai megközelítést és lelki egészségvédelmi szempontokat tartalmaznak, szekuláris elemek túlsúlyával. Ezzel párhuzamosan az egyházi oktatásnak mindvégig a hit hagyományai alapján kell szerveződnie. Azok a hívő emberek ugyanis, akik egyházi intézményekben tanítanak, az evangélium hirdetésére és az egyház tanítására kapnak különleges küldetést: életük tereiben szükséges megvalósítaniuk Krisztus missziós parancsát. Innentől kezdve az egyház tanításától és hagyományától nem távol adhatnak el teljesen, ugyanakkor felismerve az idők jeleit, fontosnak tűnik a pszichológiai megközelítések alkalmazása a pedagógiai folyamatokban. Ennek a kettősségnek a teljes feloldhatósága talán kérdéses lehet, de meglepő mértékű azoknak a közös valóságoknak a tere, amely a vallásosság és pszichológia egymásba játszó határain megjelenni látszik. Úgy tűnik, a két világ közös párbeszéde nemhogy nem alaptalan, hanem eredményeiben jó lehetőséget adhat a katolikus oktatás számára a hittartalmak korszerű átadására.

Mindezzel együtt ez a helyzet sajátos feszültséget teremt: a változás folyamatával párhuzamosan vallásos körökben széles körben tapasztalható egy, a pszichológiától való távolságvétel és tartózkodás, a másik oldalról pedig egy hasonló bizalmatlanság és óvatosság a hit világával szemben. Ezen kölcsönös idegenkedés oka mindkét oldalról történelmi jellegű, kódolt és örökölt előítéletek mentén történik, bár ezek lebomlásának és a kölcsönös közeledésnek egyértelmű jelei tapasztalhatók.

A vallás és pszichológia összetett, nagy történelmi múlttal rendelkező, sokszor ellentmondásos viszonyának teljes feltárása meghaladná jelen tanulmány kereteit, de mégis, a közeledés tendenciáját

megerősítendő, arra teszünk kísérletet, hogy ismertessük egyrészt az elmúlt néhány év döntően angol-szász, pszichológiai, a vallásos élettel kapcsolatos kutatásainak tendenciáit, másrészt összefoglaljuk azokat a közös pontokat, amelyek a vallásos életet összeköthetik a pszichológiával és amelyeknek íve a teljes szétválasztottságtól és kölcsönös elutasítottságtól az egymás jelentőségének felismeréséig és a közeledésig vezet. Ennek során megvizsgáljuk a vallási tapasztalat pszichológiai szerepét, a hit fejlődésének két modelljét, a szenttel való viszony jelentőségét, a vallással kapcsolatos néhány neuro-pszichológiai kutatási eredményt, végül pedig a közös működési területeket tekintjük át.

A vallási tapasztalat pszichológiai szerepe

Az elmúlt idők fontos felismerései közé tartozik, hogy a vallásosság és spiritualitás az egész élet során fejlődik és párhuzamos egyéb általános fejlődési folyamatokkal és számos pszichológiai aspektushoz kapcsolódhat (Pargament, 1999). A vallásosságnak jelentős szociálpszichológiai hatása van, mert emeli a proszocialitás szintjét (Christy, Rivera & Schlegel és mtsai, 2020), kognitív folyamatokhoz, affektusokhoz és érzelmekhez kapcsolódik és növeli a hitelességet (Christy és mtsai, 2020). Ugyanígy, fontos tényező lehet a személyiség kutatásában, valamint hatással lehet az egészségre, a pszichés jólétre és az életelégedettségére: csökkentheti a depressziót, a szorongást, az alkoholfogyasztást, a droghasználatot és az öngyilkosság kockázatát (Brown és mtsai, 2013).

A vallási megnyilvánulások általában felekezethez kapcsolódóak (denominational), külsők, kognitív és viselkedéses jellegűek, realisták és nyilvánosak (Burke és mtsai, 2005). Allport (1950) szerint „a vallásos emberek gyakran egészségesebbek, hitük által köteleket alakítanak ki Istennel, a teremtéssel és egy magasabb rendű kontextusba helyezik magukat, amelyben sajátos helyet birtokolnak” (Allport, 1950, p. 142). A vallásos megküzdés és mentális egészség közötti pozitív kapcsolat erősebb lehet, ha a személy vallásilag elkötelezettebb, továbbá az Istenhez való kötődés esetén jobb a pszichológiai megküzdés és a distressz kezelése (Koenig, 2018).

A vallásos tapasztalat része az egységélmény, a kapcsolódás (connectedness) csúcselménye (peak experience), amely két létező valóság (transzcendens és immanens világ) egymás közötti megosztásával kezdődik (Lines, 2006). Ez az élmény ugyanakkor nem oldja fel a szelfet, hanem egyértelmű határokkal rendelkezik, amelyeket a vallásos ember időnként erőteljesen megtapasztalhat. Ezen kapcsolat nagy és kitüntetett perceiben a hívő ember kapcsolatba azzal a központi belső erővel, amely mindenkinben közös, mégis egészen egyedi, és amely a növekedés mély forrása (Horney, 1950). Ezek a helyzetek és tapasztalatok erősítik a személy hitelességét (Christy és mtsai, 2020). Másfelől, ez az élményvilág elősegíti a tudatos ego csökkentett működését (hypoegeic state), ez pedig segít a külső világra való fókuszban, spontánabb, kifelé irányuló működést eredményez (Christy és mtsai, 2020).

Egy vallásos hitrendszerben való meggyőződés együtt járhat a nagyobb pozitivitással és egyfajta metakognitív biztonságérzettel, amelyet a tanítások egy része – például a test és a lélek egysége vagy a lélek halhatatlansága – idézhet elő. Az egyedi lélek teremtésének hite megalapozza az igazi szelf (true self) koncepcióját, azt, „akik valóban vagyunk”. Az is elképzelhető, hogy kapcsolat van a valódi én és a hit között, amely hangsúlyos a vallásos embereknél (Christy és mtsai, 2020). A vallásosság segíthet, hogy a személy „rugalmasabb, kreatívabb, bölcsebb, erényesebb (virtuous), szociálisan integráltabb, fizikailag egészségesebb legyen” (Fredrickson, 2002, 211. o.).

Másfelől, a vallási közösséghez való tartozás által fontos szükségletekre születik válasz: teljesülhet a valahová tartozás igénye (Fiske, 2006), adottá válik vallási szertartásokban való részvétel lehetősége, ezáltal erősítve a vallásos tapasztalatot, a közösségek pedig erősítik a vallási identitást és a proszociális viselkedést. A vallási közösségek továbbá a hívők figyelmét aktívan irányítják az isteni szféra felé (Christy és mtsai, 2020), így egyre inkább elérhetővé tehető az egyén személyes vallásos tudata (religious consciousness), ez pedig pozitív hatással van az egyensúly helyreállítására és az élethelyzeti válság hatásainak és intenzitásának csökkentésére (Frunza, 2019).

Nehéz életesemények során, amikor a szenvedés különböző formái valósulnak meg (Cook, Dixon & Fukuyama 2011), sokan vallásos hitükhöz fordulnak, ezért a segítőknek fel kell ismerniük a problémák fontosságát, és segíteniük kell, hogy ezek a helyzetek empatikus és megértő módon feltárhatók legyenek adott esetben vallásos fogalmak, hitelvek, élmények keretében (Burke és mtsai, 2005). A pszichológiai ellátás különböző szintjein például megfigyelhető, hogy a kliensek a szenvedés legkülönbözőbb formáit megszüntetni és a szenvedést csökkenteni akarva, különböző vallási gyakorlatokat végeznek, amelyeknek terápiás jelentőséget tulajdonítanak, ezáltal mintegy kiegészítve a tényleges terápiát vagy tanácsadói folyamatot (Frunza, Grad & Frunza, 2019). Emellett pedig néhány vallásos intervenció korrektív élményként is működik: a megbocsátás az agressziókezelésben, a remény a depresszióban, a vallásos elkötelezettség a házassági elégedettségben, mások szolgálata a szorongásban, magasabb cél iránti elkötelezettség az értelemkeresésben, meditáció az obszesszív és szorongó gondolkodásban (Cashwell & Young, 2011). A vallási/spirituális beavatkozások továbbá szerepet játszhatnak az egyén gondolkodásának megváltoztatásában, a betegség és a társadalmi támogatás nagyobb mértékű elfogadásában, valamint a létezés mélyebb megértésében, valamint a hit és annak ösztönző ereje hatással lehet a betegségek kimenetelére (Goncalves, Luchetti, Menenez & Vallada, 2015).

Sok esetben a kliensek központi problémája valamilyen elakadás: vakfoltjaik vannak vagy egzisztenciális dimenziók blokkolódnak bennük érzések, gondolatok vagy akár testi megélések szintjén. Ezen blokkolás következtében tünetek, önbántalmazó mintázatok alakulnak ki és az élettel való elégedetlenség mutakozhat (Shafrankse, 2005).

Éppen ezért a vallásos megküzdés formái egzisztenciális kérdésekben (pl. létszorongás, haláltudat) is hatékonyan működhetnek (Cashwell & Young, 2011), ugyanis a szent iratok olyan források, amelyek – mintegy modellt adva az élethez (Cook és mtsai, 2011) – segítenek abban, hogy miként kell remélni, kitartani, szert tenni erőre, bátornak lenni, együtt érezni (Cook és mtsai, 2011).

Ezzel párhuzamosan ugyanakkor nem feledkezhetünk meg a valláspatológiai jelenségekről, ezen is belül a vallás szorongást okozó lehetséges formáiról. A vallás ugyanis – mint láttuk – lehet vigasztaló, nyugalmat árasztó, békét szerző, társas támogatást nyújtó. Ugyanakkor azok a dogmatikus tartalmak, amelyek a büntetést, bünt hangsúlyozzák vagy magas elvárásokat támasztanak, szorongást okozhatnak. A vallásosság és a szorongás közötti kapcsolat azon múlik, hogy az adott személy vallásossága külső (extrinsic) vagy belső (intrinsic) természetű. Az előbbi csökkent, az utóbbi rendszerint magasabb szorongásszinttel jár (Tapanya, Nicki, & Jarusawad, 1997).

Hívó emberek életében vallási gondolatok, hitrendszerek és gyakorlatok mentén a kényszeresség (OCD) sokféle formája jelenhet meg. Kényszereket a vallásos élet egyébként jelentős témái is okozhatnak: aggodalom a bűnösség miatt, bűntudat és szégyen, hipermoralitás, kényszeres részvétel rituálékon, ezek nagymértékű gyakorlása, és gondot okozhat mély bűntudat vallási gyakorlatok által történő oldása (Cashwell & Young, 2011). Ezeken kívül a vallásos delúziók gyakoriak skizofréniában, bipoláris zavarban és pszichotikus kórképek esetén. Ezek általában abból a vallási-kulturális kontextusból származnak, amelyhez a személy tartozik (Koenig, 2018).

A hitfejlődés két modellje

A vallásos élet pszichológiai megértéséhez két hitfejlődésimodellt hasonlítunk röviden össze. Azért tartjuk ezt szükségesnek, hogy jobban megközelíthessük a vallásosságnak azt a különleges természetét, amely eltérő módon mutat fel irányokat, és a hétköznapi élettől valamiképpen eltávolodva vagy azon felülemelkedve perspektívákat nyithat az emberek számára. Mindezek segítségével szolgálhatnak arra is, hogy megértsük, miért nem egyenlő módon vallásos az ember, valamint fontos lehet a személyes hit belső növekedésének fejlődési keretbe történő helyezése.

Fowler hitfejlődési modellje

Fowler (1981) modelljének alapja a kognitív fejlődéselmélet. A kutató szerint a hit definíciója: „lojalitás az érték és erő transzcendens központjához” (Fowler, 1981, 14. o.).

Ez azt jelenti, hogy az egyén valamiképpen belső úton van ahhoz, hogy az életében értelmet találjon, és ezen az úton értékeket találva egy bizonyos erő felé tart. Ezt az erőt a különböző vallások eltérő módon nevezik; ennek értelmezése a teológia feladata. Jelen keretben azonban megfelel számunkra csak arra hivatkoznunk, hogy a vallásosság alapja és *sine qua non*-ja a hit. A hit fejlődését vizsgálva Fowler (1981) 3 éves kortól kezdődően az életút végéig tartó hét szintet különít el. Az első szakasz az (1) *intuitív-projektív hit*. Ebben a szakaszban a gyermek a fantáziája, képzelete és érzelmei mentén lép kapcsolatba a hittel, amelynek kifejezése imitáció által történik. A működés egocentrikus, és csak ilyen formában képes értelmezni a hitet. A második szakasz a (2) *mitikus vagy szó szerinti hit*. Erre az időszakra elsősorban a decentralálás jellemző, és a fejlődés normatív működése szerint a szokások és értékek szó szerinti integrációja történik meg. Ilyenkor válnak a hit szempontjából nagyon fontossá a történetek, amelyek az egyes hittartalmak megértésében segítenek. Sokan hitfejlődésük ezen szintjén maradnak, nem fejlődnek tovább (Fowler, 1981).

A harmadik szakasz nagyjából a serdülőkort fedi le, ezt a szerző a (3) *szintetikus-konvencionális hit* időszakának nevezi. Fontossá válik a csoporthoz tartozás, és a hit célja az lesz, másokéval közössé alakuljon. A hit lényeges segítséget nyújthat az identitás kialakulásában, ezért az autoritásra és a tekintélyre nagy érzékenység mutatkozik (Fowler, 1981).

A negyedik szakasz (4) *individuális-reflektív hit* korszaka. Ebben az időszakban kialakul a belső tekintély, és saját maga által meghatározott hit és hiedelemrendszer keletkezik. 30 éves kor körül kezdődik a (5) *konjunktív-összekötő hit*, amely már elfogadja több, akár párhuzamos igazság létezésének lehetőségét. Ebben az időszakban személyiség saját maga alkotja meg a hitét, és ez már nem feltétlen szűrődik meg külső tekintély által. Létrejön a hit és a jelentés saját kifejezési nyelve. Az utolsó, hetedik szakasz az (7) *univerzális hité*. Fowler (1981) szerint a felnőttek ritkán érik el a hitnek ezt a szakaszát. Ilyenkor az ember önmagát és a világot transzcendens és kozmikus egység távlatából látja. Az egyetemes szeretet, a hit, de a halandóság és a lét korlátjainak is mély szintű ismerete válik jellemzővé (Fowler, 1981).

Genia hitfejlődési modellje

Genia (1990, 1995) modellje fejlődéslélektani és tárgykapcsolatelméleti alapokon szerveződik. Elkülönítésében az első lépcsőfok (1) *az egocentrikus hit*, amelynek alapszükséglete a vágyteljesülés. Ebben a fázisban a gondolkodás erősen dichotóm és szélsőséges: a nagyon jó és rossz kettőssége ez. Felnőttéknél az istenkapcsolat hasonló jellege korai traumára utalhat. A második fázisban (2) *a dogmatikus hit* alapvetően a vallás szabályaira, törvényeire alapul, a jó és rossz normája a szent szövegek tanítása alapján szerveződik. A harmadik fokozat (3) *az átmeneti hit* (transitional faith). Ebben a helyzetben, amely a serdülőkorban kezdődik, megkérdőjeleződnek az alapvető hitrendszerek és új megközelítésekkel való kísérletezés történik. A negyedik fázis (4) *az újraképzett hit*. Ebben a helyzetben az egyének az új hitformákat, elveket korai hitrendszereikbe integrálják és bizonyos értelemben „átépítik” azt. Genia (1990) utolsó fázisként (5) a *transzcendens hitet* jelöli meg. Ebben a pozícióban a személyek sokkal rugalmasabbak, nyitottabbak új lelki tapasztalatokra, képesek sokféle helyzethez a maguk moráljával alkalmazkodni, valamint magasabb rendű, egyetemes erkölcsi elveket magukévá tenni. Ezt a fázist nem minden felnőtt éri el.

A két hitfejlődési modell, mint látható, több ponton is eltér egymástól, már csak alapszerveződésük különbségei okán is: Fowler (1981) alapvetően kognitív megközelítést, Genia (1990, 1995) tárgykapcsolatelméleti alapokon lép hozzá a hit kérdéséhez. Ugyanakkor a fejlődési tendenciák nem esnek egymástól távol. Mindkét modellben lényegében egy olyan mozgás történik, amelyben az egyéni, személyes, korai hit és hiedelemformák az egyetemes, átfogó rendszerek felé haladnak. Ez a folyamat egyszersmind a gondolkodás tágulásával is történik, ugyanakkor a külső világ tekintélyszemélyei, vallási szabályok és törvények, valamint szent szövegek tanítása egyre nagyobb hatással van a személy hitére. Mint látjuk, a végső fázisok a nyitottság és rugalmasság, valamint a befogadás és az integráció olyan magasan szervezett formáit mutatják, amelyek mindenki számára nem érhetők el.

A hitfejlődési modellek ilyenformán tehát kapcsolatot mutatnak nevelési folyamatokkal is. A diákok hit-élete bizonyos esetekben életszakaszuknak megfelelően alakul, ugyanakkor előfordulhat, hogy éppen úgy tudnak saját maguknak, gondolatainak, érzéseinek, viselkedésének vagy életeseményeinek foglya lenni, mint a korai hitformákban élő emberek. Fontos lehet tehát a hitfejlődés szintjének felmérése és ismerése, hogy az egyes helyzetekben adekvát segítség legyen nyújtható, hogy általa belső növekedés által az egész személyiség magasabban integrált szintre jusson. Ezért is lehet értelme tehát megvizsgálni a diákok hitének formáit, felmérni belső lehetőségeiket, a szentség szerepét az életükben (Pargament, 2007), ugyanis ezek a tendenciák egyaránt mutathatnak hitük és életszemléletük fejlődése felé.

A szenttel való viszony jelentősége

Minden vallásnak alapvető irányulása a „szent” felé történik. Ez a kérdés ugyanakkor számos kérdést is felvet a „szent” fogalmára vonatkozóan, amelyeknek megválaszolása az egyes teológiák dogmatikai rendszereinek feladata. Általánosan talán megállja a helyét az a megállapítás, hogy a szent és a hétköznapi, a profán egymástól lényegesen eltérő valóságok. Emiatt pedig a szent megközelítéséhez egy bizonyos perspektívaváltás, eltérő szemlélet, megközelítés és attitűd szükséges. Éppen ezért a szentnek és a profánnak a határát, a perspektívaváltás kezdetét terek, szertartások, személyek, idők választják el egymástól, ilyen módon és a vallások alapvetően a két világ határterületén mozognak.

Ugyanakkor a szentség megtalálható az élet egyszerűségében, amikor valaki örömet leli a hétköznapi dolgok, így például kiemelt nevelési feladat lehet, hogy a diákok megtanulják felfedezni a körülöttük lévő szépséget, az istenit (Cashwell & Young, 2011).

A vallások egyik célja tehát mindenben felismerni a szentet, illetve az élet eseményeiből és helyzeteiből egy sajátos nézőpontot alakítani ki, amely folyamat nem más, mint a növekedést segítő a szent látásmód (sacred vision) felélesztése, hogy a szent láthatóvá váljék minden emberben, helyzetben, dolgokban (Conn, 1998). Walsh (1999) szerint ugyanis: „Amit észlelünk, azt vágyaink válogatják ki, érzelmeink színezik, és kóborló figyelmünk teszi töredékessé. Azt látjuk a külső világban, ami bennünk van. Ennek az a következménye, hogy sem magunkat, sem a világot nem látjuk tisztán és pontosan.” (Walsh, 1999, p. 175). A vallás tehát a külső és belső világ sajátos szempontú megismerésére kívánja híveit elsegíteni.

A vallásos jelenségek neuropszichológiája

A vallásos élet során megvalósuló létrejövő szemlélet és perspektívaváltás agyi folyamatok átalakulása révén lehetséges. Éppen azért szükségesnek tartjuk, hogy ebben az írásban rövid kitekintést tegyünk a vallási jelenségek neuropszichológiájára. Természetesen nem állhat feladatként ezen átfogó rendszer teljes ismertetése, mindössze a vallásos élet egyik legalapvetőbb jelensége, az imádság, a meditáció folyamatának neuropszichológiai vonatkozásainak említésszerű felvillantására adódhat lehetőség, ez ugyanis meghatározó a vallásos ember életében.

Fontos kérdés, hogy az agy evolúciós változásai hogyan vezettek a spirituális élmény, a vallás és a rituálék kialakulásához. Ennek megválaszolására először azt kell elismernünk, hogy ha képesek vagyunk a valóságot elemezni, szükségessé válik a mítoszalkotás is, hogy a világot értelmezni is tudjuk és eligazodjunk benne. A mítoszok tehát abban segítenek, hogy a valóságot egészként vagy Gestaltként tekintsük, valamint, hogy a részleteket vagy az egyéneket egy nagyobb összefüggő keretbe absztraháljuk (Newberg & Newberg, 2005). Ezért a képességért felelős agyi régió valószínűleg a jobb (vagy nem domináns) félteke parietális cortexében található, pontosabban a hátsó felső parietális cortexben és a szomszédos területeken van.

A legtöbb meditáció, ima vagy más szemlélődő gyakorlat tartós figyelmet igényel, amely egy sajátos fókuszra irányul. A tartós figyelmet igénylő szándékos cselekedetek és feladatok a prefrontális kéreg (PFC) aktivitásán keresztül indulnak el, különösen a jobb féltekében és gyrus cingulatum kortikális régiójában. Az aktiválás a PFC által termelt és elosztott gerjesztő neurotranszmitter glutamát révén valósulhat meg, amely erősíti a sejtek közötti kommunikációt (Newberg & Newberg, 2005).

SPECT vizsgálatok szerint meditációban a thalamus is emelkedett aktivációt mutat, azaz megnövekszik a GABA aktivitási szintje és a dopaminerg rendszer működése, amely lehetővé teszi a hatékonyabb kommunikációt a PFC és szubkortikális struktúrái között (Newberg & Newberg, 2005). Mindemellett az egységélményt és a holisztikus perspektívát a PSPL (posterior superior parietális lobulus) is facilitálja, ugyanakkor segít a szelf és a külső világ különbségének felismerésében. Minél inkább aktiválódik a figyelmi fókusz a PFC-ban, annál erősebb a PSPL deafferenciációja, amely folyamat segíti az egységérzést. A meditáció és egyéb imagyakorlatok valószínűleg stimulálják tovább a limbikus struktúrákat, a jobb oldali laterális amgydálát és emelik a jobb oldali hippocampus működését is, amely a nucleus accumbens útján tovább emeli a PFC stimuláló funkcióját, és emeli a dopaminerg rendszer neuromoduláris hatásait (Newberg & Newberg, 2005).

Láthatjuk tehát, hogy a vallásos gyakorlatok egy része, kiemelten az imádság és a meditáció jó hatással vannak a dopamin aktivációjára, így alapvetően közelség és egységélményt teremtenek a transzcendens világgal. A tanácsadó számára kiemelt jelentőségű lehetnek azok az előnyök, amelyeket a meditáció tehát kiemelt pszichológiai „előnyöket” is jelent: kapcsolódást, holisztikus perspektívát, békét, figyelmi fókuszot és annak fenntartását, lehetséges pozitív érzelmeket.

A vallás és pszichológia közös érintkezési területei

A pszichológia és a vallás egymással való szembenállása – mint említettük – történelmi alapú és előítéletek mentén szerveződött. A pszichológia érthető módon mindig is törekedett független, önálló, legitim tudománnyá válni, ilyen módon a korai időkben megközelítése pozitivista alapú volt. Párhuzamosan a vallási közösségek a pszichológiát nevetségesnek tartották, tisztelet nélkül és előítéletesen bántak vele (Haque, 2001). Ezzel párhuzamosan a vallási közösségek a pszichológiát idegenként szemlélték, tartva attól, hogy a lélek dolgaiba illetéktelen beavatkozások történnek, amelynek következményei beláthatatlanok és akár kifejezetten károsak (Vitz, 1970; Adams, 1970; Johnson, 2010).

A pszichológusok ugyanakkor egyre inkább rájönnek, hogy a vallásosság és a spiritualitás integráns részét képezi az ember pszichológiai összképének (Brown és mtsai, 2013), ezzel párhuzamosan némely vallásban komoly, tudományos igénnyel jelennek meg pszichológiai szakágazatok. Ennek markáns példájául a lelkipásztori pszichológia tudománya szolgálhat, amely a vallási tapasztalat élményvilágának keretében törekszik megérteni a pszichológiai folyamatokat és célzott intervenciókkal segíteni a személyiség integrációját és hitéletének elmélyülését (Baumgartner, 2006).

Maslow (1964), elvetve a pszichológiai determinizmust, felvetette, hogy a vallást tudományosan kellene vizsgálni, mert ezáltal jobban megérthetőek lennének azok a jelenségek, amelyeket ő „csúcselményeknek” nevezett (Maslow, 1964).

Ezen tendencia megerősödését mutatja, hogy az elmúlt években komoly fejlemények voltak a vallás és pszichológia közös terében. Megtörtént az értékekről való gondolkodás megváltozása: ma már a vallásosságot minden segítői helyzet egyik legfontosabb elemének tartják (Haque, 2001). A valláspszichológia és a lelkipásztori ellátás (care) ugyanis nincsenek egymástól markáns távolságban: mindkettő arra törekszik, hogy visszaadja a reményt (Capps, 1997). A vallás és pszichológia ilyenformán egymást kiegészítő valóságoknak tekinthetők, így nem szükséges versengeniük vagy kizárólagosnak lenniük (Hood, 1996), sőt, további integrálásuk egyre inkább sürgető és szükséges (Schaffer & Dixon, 2003). Pargament (1999) szerint a pszichológia és vallás közös platformjai a hasonló célok, így kiemelten a növekedésfókusz: a pszichológiai ellátás és a vallásosságból származó élményvilág pszichés hatása sok esetben igen közel áll egymáshoz: az értelem és transzcendencia építése (construct), tünetredukció, értelemadás, valamint a kliens tapasztalatainak fókuszált hallgatása és az ő értelmének/értelmezésének (meaning) megértése (Pargament, 1999).

A közeledés jele, hogy professzionális szervezetek, egyetemi programok és kurzusok alakulnak, szakfolyóiratok jelennek meg a valláspszichológia témájában, illetve a közös határterületekről nagy mennyiségű könyvet adnak ki. Pszichológushallgatók igényelték, hogy tanácsadói felkészülésük során

vallási és spirituális integrációval kapcsolatos kurzusokon vegyenek részt (Henriksen, Polónyi, Bornsheuer-Boswell, Greger & Watts, 2015).

Az APA (American Psychological Association) a vallásosságot az emberi élet egyik fontos elemének tartja és a pszichológusok számára különleges képzést javasol. A valláspatológiai jelenségek a Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM), amely kézikönyv a mentális betegségek kategóriát és az egyes diagnosztikus kritériumokat tartalmazza, IV. kiadásában már önálló diagnosztikus kategóriaként jelennek meg. Ez a szemlélet a DSM V-ben is megmaradt, és az *Egyéb klinikai figyelmet igénylő állapotok* fejezetben *Vallási vagy spirituális problémaként* (V62.89, BNO: Z65.8) jelenik meg. Egyre inkább elfogadottá válik a vallás integrálása a pszichológiai segítség különböző színtereibe. Ez a tendencia különösen a kognitív és viselkedéses megközelítésekben figyelhető meg, ahol a vallási témákat arra használják, hogy a vallásos klienseket gondolataik ellenőrzésére és az ellenállás leküzdésére segítsék (Haque, 2001).

Természetesen szükséges, hogy kiemeljük a pszichológia és vallás határait és korlátait is: a két entitás minden közeledési tendencia mellett kiemelendő különbségekkel is rendelkezik. Ilyenek az etikai kérdések, a kompetencia problémája, az áttétel és a viszont áttétel kérdésköre (a vallások gyakorlata ezt nem érinti), az imádság szerepe, a segítő saját hitrendszerének lehetséges hatásai, valamint veszély lehet a terapeuta számára a kliens vallásos értékeivel való túlzott azonosulás, ez ugyanis erős viszont áttételt okozhat, és hátrányként szolgálhat a tanácsadó és kliens eltérő hitrendszeréből származó diszkrepanciatapasztatlat is (Brown és mtsai, 2013).

Összegzés

Láttuk tehát a vallás és a pszichológia különbsége és korábbi távolságtartása ellenére létrejövő közös irányba történő mozgását. Ez a közeledés megvalósul egyfelől a vallási közösségek oldaláról, ahol gyakran tapasztalható pszichológiai technikai elemek alkalmazása különböző helyzetekben és folyamatokban. Ezt a tendenciát mintegy megerősíti az ezirányú képzések egyre szélesebb spektruma. Ezzel párhuzamosan a pszichológia tudománya egyre komolyabb kutatásokkal törekszik megérteni és integrálni a vallási életet, meghatározni annak szerepét akár az identitás kialakulásában, akár a közösségi működés szintjein. Ez a rövid áttekintés nem lehetett teljesen átfogó, ezért elsősorban vallással kapcsolatos pszichológiai kutatásokat összegzett, azzal a céllal, hogy a közeledési tendenciára rámutasson. Az egyházi oktatás lényegéből fakadóan egyszerre fogja át a pszichológia, az énefejlődés és az önismeret világát, ezzel párhuzamosan marad hűséges ahhoz a hitlételeményhez, amelyet képviselnie szükséges. Az egyházi iskolák lényegéből fakadóan lehetőséget adnak ennek a két igen fontos, az emberi életet döntően meghatározó valóság integrálására, amely a közeledési tendenciából jó eséllyel remélhető.

Felhasznált szakirodalom

- Adams, J. E. (1970). *Competent to Counsel*. Grand Rapids – Zondervan.
- Allport, G. W. (1950). *The Individual and His Religion: a Psychological Interpretation*. London–Macmillan.
- Baumgartner, I. (2006). *Pasztorálpszichológia*. Budapest–Simmelweis Egyetem (TF) Mentálhigiéné tanszék – Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány – HÍD Alapítvány.
- Brown O., Elkonin D. & Naicker S. (2013). The Use of Religion and Spirituality in Psychotherapy: Enablers and Barriers. *Journal of Religion and Health*. 52(4), 1131–1146. doi:10.1007/s10943-011-9551-z. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22076048/>
- Burke M. T., Chauvin, J.C. & Miranti, J. G. (2005). *Religious and Spiritual Issues in Counseling: Applications Across Diverse Populations*. Abington–Brunner-Routledge.
- Cashwell, C. S. & Young, J. S. (eds). (2011). *Integrating Spirituality and Religion into Counseling: a Guide to Competent Practice*. Alexandria–Wiley.

- Capps, D. (1997). The Letting Loose of Hope: Where Psychology of Religion and Pastoral Care Converge. *Journal of Pastoral Care*, 51(2), 139-149. <https://doi.org/10.1177/002234099705100202>.
- Christy, A. G., Rivera, G. N., & Schlegel, R. J. (2020). Authenticity and the True Self in Religion and Spirituality. In Vail, K. E. & Routledge, C. (Eds.), *The Science of Religion, Spirituality, and Existentialism*, (pp.119–139). Edinburgh–Elsevier Academic Press.
- Cook, S., Dixon, L. & Fukuyama, M. (2011). Integrating Sacred Writings in Therapy. In Aten, J. D., McMinn, M. R., & Worthington, E. L., Jr. (2011). *Spiritually Oriented Interventions for Counseling and Psychotherapy* (pp. 227–301). American Psychiatric Association. doi.:10.1037/12313-000 <https://psycnet.apa.org/record/2010-19903-000>
- Conn, S. A. (1998). Living in the Earth: Ecopsychology, Health and Psychotherapy. *The Humanistic Psychologist*, 26(1-3), 179–198. doi.org/10.1080/08873267.1998.9976972 <https://psycnet.apa.org/record/2000-00095-009>
- Fiske, S. (2006). *Társas alapmotívumok*. Budapest – Osiris.
- Fowler, J. W. (1981). Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning. San Francisco–Harper & Row.
- Fredrickson, B. L. (2002). Positive Emotions. In Snyder, C.R. & Lopez, S. J. (Eds.). *Handbook of Positive Psychology* (pp. 120–134). Oxford–Oxford University Press.
- Frunza, M. & Grad, O. & Frunza, S. (2019). The Role of Spirituality in Therapeutic Practices. *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, 18, 60-74.
- Genia, V. (1990). Religious development: A Synthesis and Reformulation. *Journal of Religion and Health*, 29, 85–99.
- Genia, V. (1995). *Counseling and Psychotherapy of Religious Clients*. Westport–Praeger.
- Gonçalves J.P., Lucchetti G, Menezes P.R., Vallada H. (2015). Religious and Spiritual Interventions in Mental Health Care: A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomized Controlled Clinical Trials. *Psychological Medicine* 45(14), 2937-2949. doi: 10.1017/S0033291715001166. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26200715/>
- Haque, A. (2001). Interface of Psychology and Religion: Trends and Developments. *Counselling Psychology Quarterly*. 14(3), 241-253. doi: 10.1080/09515070110091317 <https://www.scribd.com/document/771834708/09515070110091317>
- Henriksen, R., Polónyi, M., Bornsheuer-Boswell, J., Greger, R. & Watts, R. (2015). Counseling Students' Perceptions of Religious/Spiritual Counseling Training: A Qualitative Study. *Journal of Counseling & Development*. 93, 59-70. doi: 10.1002/j.1556-6676.2015.00181.x., <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.1556-6676.2015.00181.x>
- Horney, K. (1950). *Neurosis and Human Growth: The Struggle Toward Self-Realization*. New York–W. W. Norton.
- Johnson, E. L. (2010). *Psychology & Christianity: Five Views*. Lisle – IVP Academic.
- Koenig, H. G. (2018). *Religion and Mental Health*. Research and Clinical Applications. Singapore–Elsevier.
- Lines, D. (2006). *Spirituality in Counselling and Psychotherapy*. Thousand Oaks–SAGE Publications.
- Maslow, A. H. (1964). A Theory of Human Motivation. In Leavitt, H.J. & Pondy, L.R. (Eds.). *Readings in managerial psychology* (pp. 6-24). Chicago–University of Chicago Press.

-
- Newberg, A. B. & Newberg, S. K. (2005). The Neuropsychology of Religious and Spiritual Experience. In Paulotzian, R. F. & Park, C. L. (2005), *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality* (pp. 199-126). New York–Guilford Press.
 - Pargament, K. I. (1999). The Psychology of Religion and spirituality? Yes and No. *International Journal for the Psychology of Religion*, 9(1), 3–16. doi.org/10.1207/s15327582ijpr0901_2, https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327582ijpr0901_2
 - Pargament, K. I. & Saunders, S. M. (2007). Introduction to the Special Issue on Spirituality and Psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology*, 63(10), 903-907. doi.:10.1002/jclp.20405, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17828766/>
 - Schaffer, A.D. & Dixon, D.N. (2003). Religiosity, Gender, and Preferences for Religious Interventions in Counseling: A Preliminary Study, *Counseling and Values* 48, 24-33.
 - Shafranske, E. (2005). The Psychology of Religion in Clinical and Counseling Psychology. In Paulotzian, R. F. & Park, C. L. (2005). *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality* (496-515). New York–Guilford Press.
 - Tapanya, S., Nicki, R., & Jarusawad, O. (1997). Worry and intrinsic/extrinsic religious orientation among Buddhist (Thai) and Christian (Canadian) elderly persons. *The International Journal of Aging & Human Development*, 44(1), 73–83.
 - Vitz, P. C. (1977). *Psychology as Religion: The Cult of Self-Worship*. Grand Rapids - Wm. B. Eerdmans Publishing Co.
 - Walsh, W. M. (1999). Introduction. *The Family Journal*, 7(3), 283-283. doi.org/10.1177/1066480799073014.

HORVÁTH Tibor

A valóság sérült köntösét ember viseli

A köznevelési és a szakképzési rendszer viszonyának alakulása

A 2020. január 1-től hatályos új szakképzési törvény és annak végrehajtási rendelete (2019. évi LXXX. törvény (a továbbiakban Szkt.) és 12/2020.(II.7.) Korm. rendelet (a továbbiakban Szkr.) új alapokra helyezte a szakképzés rendszerét, eltérő szabályozás alá kerültek a technikumok, szakképző iskolák, szakgimnáziumok és szakiskolák.

A sajátos nevelési igényű tanulók, akik a szakképző intézményekben folytatták integrált formában pályafutásukat – első megközelítésre úgy tűnhet – kikerültek a köznevelési jogszabályok hatálya alól.

A szakképzés megújult rendszere kizárólag az integráltan oktatható SNI tanulók képzésben résztvevők szakmaoktatását célozta meg. Bár levált róla alapelveiben, valamint az egyes szereplőkre vonatkozó jogok és kötelezettségek tekintetében ugyanazokat a szabályokat alkalmazza, mint a köznevelés rendszere (például utazó gyógypedagógiai hálózattal való együttműködés kedvezmények speciális szakmai irányelvek alkalmazása).

Mindennek megfelelően a sajátos nevelési igényűek esetében **átemel vagy visszautal** olyan oktatás-szervezési elemekre, amelyek a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény (a továbbiakban Nkt.) és a hozzá kapcsolódó rendeletekben kerülnek rögzítésre.

A szabályozókban foglalt előírások alapján többlet szolgáltatásokat és pozitív diszkriminációt is nyújt az intézményrendszer. (Eurydice, oktatási információs hálózat 2023).

Jogszabályi háttér

1., Az Szkt. nem tekinti a továbbiakban háttérjogszabálynak az Nkt.-t és éppen ezért önállóan alkotja meg a saját szabályozási rendszerére vonatkozó el írásokat, de bizonyos tárgykörökben, különösen akkor ha az köznevelésialapfeladat-ellátáshoz kapcsolódó jogintézményt érint **visszautal** az Nkt. szabályaira.

Az Nkt. 4. § 14a pont szerint köznevelésialapfeladat-ellátáshoz (**A szakképzési jogszabályok magyarázata kézikönyv**) kapcsolódó jogintézmény „r. pont a többi gyermekkel, tanulóval együtt nevelhető, oktatható sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók óvodai nevelése és iskolai nevelése-oktatása”.

2. Az intézményközi munkaközösség a szakképző intézményekben kérdéskör vizsgálata hiánypótló jellegű.

a.) A nevelési-oktatási- intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 138/A.§-a értelmében az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény (EGYMI) keretében az utazó gyógypedagógusi, utazó konduktori hálózat az egységes szakmai eljárás érdekében munkaközösséget működtet amelynek tagjai az utazó gyógypedagógusi, utazó konduktori hálózat működési körzetében foglalkoztatott **együttnevelést segítő pedagógusok**.

Az Nkt. 4.§ 40. pontja értelmében, együttnevelést segítő pedagógus: az utazó gyógypedagógusi, utazó konduktori hálózat által foglalkoztatott gyógypedagógus, konduktor, továbbá – a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló – közös vagy részben közös – nevelésében és oktatásában részt vevő óvoda és iskola által, a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló óvodai nevelése, tanuló iskolai nevelés-oktatása érdekében foglalkoztatott gyógypedagógus, konduktor.

3. Az Szkr. (XXXVI. fejezet: A sajátos nevelési igényű vagy fogyatékkal élő személy felkészítése és szakmai vizsgálata) 293.-294. §-ai rendelkezései **visszautalnak** az Nkt.-ra és a kapcsolódó köznevelési jogszabály 20/2012. EMMI) rendeletre.

a.) A sajátos nevelési igényéből, illetve fogyatékoságából eredő hátránya csökkentéséhez szükséges mértékben – egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs foglalkozást biztosít (Szkr. 293.§ 2. bek. „a” pont **visszautal** Nkt. 4.§ 4a és 25 pont; 28.§ 8.bek.-re; 47.§ 1. bek; 4.bek. „b” pont).

Rehabilitációs foglalkozás, SNI fogalma, gyógypedagógiai nevelésében-oktatásban résztvevő intézmény, sajátos nevelési igényű tanuló joga valamint neveléséhez – oktatásához szükséges feltételek.

b.) Egyéni előre haladású nevelés-oktatás biztosítása (Szkr. 293.§ 2.bek. „b” pont **viSSzaUtal** Nkt. 4.§ 41. pont, 47.§ 4. bek. „b” pont továbbá 20/2012. EMMI r. 11.§ 3. bek.). Az Szkr. 295.§ 1. bek. rámutat a 293.§ (3) bekezdése szerinti engedélyben meg kell határozni melyik tárgyból, melyik évfolyam utolsó tanítási napjáig kell a tanulmányi követelményeket teljesíteni. Ha az engedély – a szakmai program 14. § (5) bekezdése szerinti eltérést engedő rendelkezésével összhangban – az évfolyam követelményének teljesítéséhez egy tanítási évnél hosszabb időt határoz meg, a félévi osztályzatot a megnövelt tanítási idő felénél, az év végi osztályzatot pedig a tanítási idő végén kell megállapítani. Az engedélyben – a szakmai vizsga kivételével – a szakmai tartalmak tanulása alóli felmentés is adható. Az ilyen mentesítés kizárólag a mentesítés alapjául szolgáló körülménnyel összefüggésben biztosítható, és nem vezethet a szakma megszerzéséhez szükséges követelmények alóli általános felmentéshez.

c.) A kedvezményekről az igazgató dönt az Nkt. szerinti szakértői bizottság szakértői véleményétől nem térhet el. (Szkr. 293.§ 3.bek.). A tanulmányok alatti vizsga tekintetében az Szkr. 296.§ 1. bekezdésében felsorolt kedvezményeket lehet igénybe venni, ha azt a sajátos nevelési igény, illetve a fogyatékoság jellege indokolja (viSSzaUtal 20/2012. EMMI r. 68.§ 4. bek. 71.§ 3. bek.).

A szakmai vizsga tekintetében a sajátos nevelési igényű vagy fogyatékosággal élő személy részére az akkreditált szakképzési vizsgaközpont az Nkt. szerinti szakértői bizottság szakértői véleményére tekintettel a 297.§-ban meghatározott kedvezményeket biztosítja.

d.) Az Szkt. 61.§ (viSSzaUtal Nkt. 55.§ egyéni munkarend). Ha az Nkt. szerinti szakértői bizottság szakértői véleményében egyéni tanulmányi rendet javasol, az igazgató az egyéni tanulmányi rendet – a gyámhatóság és család- és gyermekjóléti szolgálat véleményének kikérése nélkül – köteles engedélyezni.

A tanuló kérelmére – kiskorú esetében a kiskorú tanuló törvényes képviselőjének kérelmére – a Kormány rendeletében meghatározott kedvezményekben részesíthető, ha egyéni adottságai, sajátos nevelési igénye vagy egyéb helyzete ezt indokoltá teszi. Az Szkr. 195. § 5. bek. „Az egyéni tanulmányi rend keretében a tanuló a következő kedvezményekben részesíthető: részleges vagy teljes felmentés a szakmai oktatásban való részvétel alól, osztályozó vizsga letételének a tanéven belül egyéni időpontban történő engedélyezése, a tanulmányi követelményeknek a szakképző intézmény szakmai programjában előírtaktól eltérő idejű vagy tartalmú teljesítése (viSSzaUtal 20/2012. EMMI r. 74/A.§; 75.§ 2. bek. „b” pont).

e.) Az Szkt. 60 § 2. bek. „A tanulói jogviszonyban álló sajátos nevelési igényű vagy fogyatékosággal élő személyt, ha egyéni adottsága, fejlettsége szükségessé teszi, az igazgató az Nkt. szerinti szakértői bizottság szakvéleménye alapján mentesíti az érdemjegyekkel történő értékelés és osztályzatokkal történő minősítés alól, és ehelyett szöveges értékelés és minősítés alkalmazását írja elő, valamint a szakirányú oktatás kivételével – egyes tantárgyakból, tantárgyrészekből az értékelés és a minősítés alól (viSSzaUtal Nkt. 56.§ 1.-2. bek.). Tehet javaslatot tantárgyak, tantárgyrészek esetében az értékelés, minősítés alóli mentesítésre.

Ha a vizsgázót a kötelező és a kötelezően választandó érettségi vizsgatárgynak megfelelő tantárgyból középiskolában szakértői vélemény alapján mentesítették az érdemjegyekkel és osztályzatokkal történő értékelés, minősítés alól, akkor az adott tantárgy helyett egy másik, általa választott vizsgatárgyból tehet érettségi vizsgát. A szakmai érettségi vizsgák bevezetésével a sajátos nevelési igényű tanulóknak az érettségi vizsgán adható mentességek nem változtak, azaz a fenti mentességek – a vizsgatárgy sajátosságainak figyelembevételével – az ágazati és ágazaton belüli specializáció szakmai érettségi vizsgatárgyak esetében is alkalmazhatók (köznevelési jogszabály az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI. 13.) Korm. r.).

f). A 293. § (2) bekezdés a) pontja szerinti foglalkozást – ha a tanuló, illetve a képzésben részt vevő személy szakmai oktatása a többi tanulóval, illetve képzésben részt vevő személlyel együtt történik – egyéni fejlesztési terv alapján kell biztosítani.

g.) A sajátos nevelési igényű vagy fogyatékkal élő személy esetében az Nkt. szerinti együttnevelést segítő pedagógus közreműködésével kell elkészíteni, és évente legalább egy alkalommal a fejlesztés eredményét rögzíteni. Az egyéni fejlesztési terv tartalmáról és a fejlesztés eredményéről a kiskorú tanuló törvényes képviselőjét tájékoztatni kell. (Szkr. 294.§ 1. bek. „b” pont **vissza** az Nkt. 40.§ 40. pont; 20/2012. EMMI rendelet 139§ 1. bek-re).

h.) A szakképző intézményben nem foglalkoztatott szakember biztosításáról a sajátos nevelési igényű vagy fogyatékkal élő személy esetén az utazó gyógypedagógusi, utazó konduktori hálózat keretében kell gondoskodni (Szkr. 294.§ 2. bek. „b” pont **vissza** az Nkt. 15/A.§ 1. bek.-re).

Tehát az Szkr. fenti előírása szerint, ha nincs a szakképző intézménynek együttnevelést segítő pedagógusa, akkor utazó gyógypedagógust kell alkalmaznia. Aki viszont jogszabályi rendelkezés alapján (lásd. fentebb) tagja az intézményközi munkaközösségnek, ami így jelen lesz a szakképző intézményben.

Jelzi a köznevelési és szakképzési intézmények integrált ellátásra vonatkozó szoros viszonyát, az Nkt. és az Szkr. ugyanazt a fogalmat – **együttnevelést segítő pedagógus** – alkalmazza, akár az intézményközi munkaközösség tagjait definiáló 20/2012. EMMI jogszabály. Az **Esélyek és kihívások – SNI és BTMN tanulók a szakképzésben** c. konferencia előadásaiban is központi jelentősége volt a meghatározásnak.

A szakképző intézménynek van együttnevelést segítő pedagógusa, de nem tagja az intézményközi munkaközösségnek. Ebben az esetben nem lenne biztosítva az SNI tanulók képzésben résztvevő személyek számára az intézményközi szakmai munkaközösség által nyújtott többlettámogatás.

A szakképző intézményekben az SNI tanulók, képzésben résztvevő személyek integrált ellátásával összefüggésben fontos **esélyegyenlőségi kérdés** a többletszolgáltatásokhoz való hozzájutás lehetősége.

Alátámasztja mindezt (Szkt. 4.§ 4. bek.) „A szakképzés kiemelt feladata a sajátos nevelési igényű vagy fogyatékkal élő személy, valamint a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló speciális igényeinek figyelembevétele és egyéni képességeihez igazodó, **legeredményesebb fejlődésének elősegítése** a minél teljesebb társadalmi beilleszkedés lehetőségeinek megteremtése érdekében”.

Szakmai kapcsolat

1. Szkr. 75.§ (2) „szakmai jogszabálysértésnek minősül, ha a szakképző intézmény működése – a szakképző intézmény által ellátott feladatoktól függően – ...a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvét sérti”.

Irányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához:

Az Irányelv talán legfontosabb célja, hogy a; tartalmi szabályozás és a sajátos nevelési igény összhangba kerüljön, a fejlesztés a sajátos nevelési igényű tanulók számára megfelelő tartalmak közvetítésével a társadalmi integrációt, önállóságot segítse, fejlesztési követelmény igazodjon a tanulók fejlődési üteméhez, a rehabilitációs célú fejlesztő terápiák programjai váljanak az intézmények pedagógiai programjainak tartalmi elemeivé, a tanulókat a nevelés, oktatás, fejlesztés ne terhelje túl.

Kiemelt inkluzív intézményi környezet növeli a teljesítményt

A sajátos nevelési igényű tanulók egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs ellátás közös elvei. A sajátos nevelési igény a szokásos tartalmi és eljárásbeli differenciálástól eltérő nagyobb mértékű különbségtételt speciális eljárások alkalmazását illetve kiegészítő fejlesztő korrekciós rehabilitációs, rehabilitációs valamint terápiás célú pedagógiai eljárások alkalmazását teszi szükségessé.

Többletszolgáltatások, amelyeket ki kell alakítani és hozzáférhetővé kell tenni az SNI tanulók (képzésben résztvevő személyek) számára. *A szükséges pedagógiai feltételek biztosítása a sajátos nevelési igényű*

tanulók számára. A társadalmi integráció kívánalmai: alapfokúból a középfokú oktatásba való átvezetés segítése.

A többségi intézményekben megvalósuló (integrált) nevelés, oktatás. Az együttnevelést megvalósító intézmény többet vállal magasabb értéket kínál, mint részvételt és védettséget. Sikerkritériumnak a tanulók beilleszkedése önmagukhoz mért fejlődése a többi tanulóval való együtt haladása tekinthető, amelynek eredményes megvalósítását az alábbi tényezők biztosítják:

- A befogadó iskola vezetője támogatja pedagógusai részvételét az integrációt segítő szakmai programokon alkalmat teremt a horizontális tudás átadásra (lásd. intézményközi munkaközösség).
- Iskolai „forrásközpont” működtetése az **együttnevelést segítő pedagógusok** által kidolgozott differenciált tananyagok feladatlapok készítése. A pedagógiai folyamatokba beépülő sérülésspecifikus módszertani eljárások módszerkombinációk megválasztása.
- *Az integrált nevelésben-oktatásban részt vállaló nevelési-oktatási intézmények vegyék igénybe az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények (EGYMI) az utazó gyógypedagógusi hálózat segítségét.* Ennek keretében ismerjék meg az integrált nevelés létező jó gyakorlatait, tapasztalatcsere, tudásháló (képzések, online platform) révén.

Az egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók alkotják a szakképzésben az SNI tanulók képzésben résztvevő személyek túlnyomó többségét (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, ADHD, autizmus spektrum zavar, kevert típus). Fokozott pedagógiai, pszichológiai gyógypedagógiai segítséget igényelnek (lásd. intézményközi munkaközösség szolgáltatásai).

A szakértői véleménynek tartalmaznia kell a gyermek, tanuló nevelésével, oktatásával kapcsolatos sajátos követelményeket, fejlesztési feladatokat, a fejlesztési feladatok ellátásának javasolt időkeretét, javaslatot az egyes tantárgyakból, tantárgyrészekből az értékelés és minősítés alóli mentesítésre. Hangsúlyozni kell a szakértői vélemények akkor tudnak valódi segítséget támpontot nyújtani az *együttnevelést segítő pedagógusoknak* ha elkészítésük és értelmezésük valódi **teammunkán alapul** (Irányelv). Az együtt gondolkodást a közös szemléleti alapok megermentését valódi tudásmegosztáson nyugvó átjárható információáramlás támogatja. A szakképző intézményben a szakértői vélemény alapján folyik a kötelező fejlesztés (lásd. fentebb).

Az **Irányelv** kiemeli az egységes gyógypedagógiai módszertani intézményekkel, utazó gyógypedagógiai hálózattal (intézményközi munkaközösség) való együttműködést. Ezt megerősíti az Szt. 7.§ 8a (értelmező rendelkezések) tanulmányi rendszer: a szakképzési intézmény **rendeltetésszerű működéséhez**; ... az egységes gyógypedagógiai módszertani intézményekre vonatkozó funkcionalitások biztosításához. **Visszaütal:** Nkt. 4. § 32a. (értelmező rendelkezések) tanulmányi rendszer: a köznevelési intézmény **rendeltetésszerű működéséhez** ...az egységes gyógypedagógiai módszertani intézményekre vonatkozó funkcionalitások biztosításához”.

Az SNI tanulók képzésben résztvevő személyek integrációjának elősegítését szolgálják mind a köznevelés mind a szakképzés intézményei. Az általános iskolákban történő fejlesztő munka folytatódik a szakképző intézményekben. Nélkülözhetetlen szakmai kritériumnak minősül a folyamatosság biztosítása az intézményváltások során az alap és a középfok között. (lásd. *Konferencia utalása*). A köznevelési intézmények között (óvodától középfokig) ezt támogatja az intézményközi munkaközösség. Károsan befolyásolna az *esélyegyenlőséget* ha egy integrált formában ellátott SNI tanuló a középfokú köznevelési intézményben részesül az intézményközi munkaközösség segítségével de a szintén középfokú szakképző intézményben nem. Ráadásul ez egyértelmű visszaesés lenne a korábbi általános iskolai állapothoz képest is. Holott azonos tartalmú (szakmai elvek módszertan) egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitáció folytatódik ugyanazzal a tanulóval (képzésben résztvevő személlyel) a szakképző intézményben, mint azt megelőzően.

Az individuális és differenciált – a sérülés fajtákra összpontosító – fejlesztés a képességstruktúrában fellelhető hiányosságok pótlását funkciózavarok javítását célozza. Ugyanakkor a pozitívumokra koncentrálni kiemeli a meglévő erősségeket.

Az intézményközi munkaközösség támogató tevékenysége az *együttnevelést segítő pedagógus* rehabilitációs fejlesztő munkáján át azokat a képességeket (affektív terület szociabilitás kognitív pszichomotoros, kommunikáció) és készségeket (pl. kooperatív) egyrészt erősíti a közismereti tantárgyakban a többiekkel való együtt haladást és a közösségi beilleszkedést ami a sikeres integráció kritériuma (lásd. **Irányelv**). Másrészt ezzel összefüggésben előmozdítja a *hatékony szakmatanulást*.

Az intézményközi munkaközösség (tagjai az *együttnevelést segítő pedagógusok*) utazó gyógypedagógusok biztosításával közreműködik a szakember hiány orvoslásában. Ezen túlmenően az EGYMI iskola-pszichológust és gyógypedagógiai asszisztent is közvetíthet. A sajátos nevelési igényű tanuló képzésben résztvevő személy integrált neveléséhez és oktatásához feltétel – többek között – a kellő számú és megfelelő végzettségű szakember (a különböző SNI típusok eltérő szakképzettséget igényelnek). Ez kiemelt jelentőségű **esélyegyenlőségi kérdés** (Konferencia utalása, Agóra, 2013).

A fentieket alátámasztja az Szkr. 137.§ 7. bek. „A szakképző intézményben az (1) bekezdésben meghatározott oktatón kívüli további, nevelő-oktató munkát végzők végzettségi és szakképzettségi követelményeire a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról szóló 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet 2. mellékletében kell alkalmazni. Továbbá *visszaütal* (Nkt. 47. § 4.bek. „b” pont) a sajátos nevelési igény feltételeire.

A pályaválasztás színtere a köznevelési intézmény. Az SNI tanulók fejlesztését éveken át végző együttnevelést segítő pedagógusok örömmel veszik, ha a fejlesztő munka folyamatossága az intézményközi munkaközösség segítségével töretlen marad az alapfok és középfok között. Szívesen irányítják az SNI tanulókat a szakképzés felé. Ezzel hozzájárulnak a végzettség nélküli iskola elhagyás visszaszorításához.

Szakmai munkaközösség

Az Szkt. 52.§ 1.-2. bek. is fontosnak tartja, így lehetővé teszi, szakmai munkaközösségek létrehozását. Részt vesz a nevelési-oktatási intézmény szakmai munkájának irányításában, tervezésében, szervezésében és ellenőrzésében (*visszaütal* Nkt. 71. §). Az intézményközi szakmai munkaközösség jogkörét szabályozó köznevelési jogszabály (20/2012 EMMI r. 118. §) vonatkozó rendelkezéseire *visszaütalnak* az Szkr. 147. § -nak előírásai.

A szakmai munkaközösség dönt működési rendjéről és munkaprogramjáról, szakterületén az oktatói testület által átruházott kérdésekről, és a szakképző intézményi tanulmányi versenyek programjáról. A szakmai munkaközösség – szakterületét érintően – véleményezi az oktatói munka eredményességét, javaslatot tesz annak továbbfejlesztésére. A szakmai munkaközösség véleményét ki kell kérni – szakterületét érintően – a szakképző intézmény szakmai programja, a szakképző intézmény által szervezett szakmai képzés képzési programja elfogadásához, valamint a szakmai oktatást segítő eszközök (taneszközök, tankönyvek, segédkönyvek és tanulmányi segédletek) kiválasztásához. Ugyanígy a felvételi követelmények meghatározásához, a tanulmányok alatti vizsga részeinek és feladatainak meghatározásához. Javaslatot tehet a költségvetésben rendelkezésre álló szakmai előirányzatok felhasználására. Közreműködik az intézményi minőségbiztosítás követelményrendszerének végrehajtása szervezésében. Gondoskodik az együttműködésben jelen lévő szakképző intézmények SZMSZ-ben meghatározottak szerint a pedagógus-munkakörben foglalkoztatott együttnevelést segítő gyógypedagógusok nevelő-oktató munkájának szakmai segítéséről. Képviseli a munkaközösséget az intézmények vezetősége és oktatói testülete előtt. Részt vesz a munkaközösség tagjainak szakmai ellenőrzésében, az egységes eljárásrend betartatásában és az intézményi dokumentumok elkészítésében. Közreműködik a tehetséggondozás, felzárkóztatás szervezésében. Egyeztetni a szakmai igényeket képviseli a szakterület érdekeit értéket.

Felmentések

A szakképző intézmény (köznevelési intézményhez hasonlóan) a kötelező tanórai foglalkozás alóli felmentések, illetve az egyes tantárgyakból, tantárgyrészekből való mentesítések rendszerével biztosítja az integráltan nevelt oktatott sajátos nevelési igényű tanulóknak képzésben részt vevő személyeknek tudásukat képességeiknek megfelelően értékelhességét.

Leggyakoribb felmentések, kedvezmények SNI esetén**Diszlexia:**

- szóbeli számonkérés előtérbe helyezése, vagy az írásbeli kiegészítése szóbeli számonkéréssel,
- írásbeli munkákra hosszabb felkészülési idő, kevesebb feladat,
- az olvasásra, önálló szövegfeldolgozásra hosszabb felkészülési idő biztosítása,
- olvasástechnika értékelése alól felmentés,
- tananyag számonkérése segítő kérdésekkel,
- kötelező olvasmányok feldolgozása videofilm, a regények kivonatának, rövidített változatának a segítségével,
- idegen nyelv helyesírása értékelés alóli felmentés,
- írásbeli számonkérés felváltása szóbeli számonkéréssel, vagy az írásbeli kiegészítése szóbeli felelettel,
- kevesebb memoriter,
- értő szövegrészek pedagógus vagy jól olvasó diáktárs általi felolvasása a jobb szövegértés céljából,
- kötelező olvasmányok feldolgozása videofilm, a regények kivonatának, rövidített változatának a segítségével,
- idegen szöveg olvasásakor az olvasástechnika értékelése alól felmentés, Az értő olvasás során félhangos artikuláció engedélyezése.

Diszgráfia:

- helyesírás (résztantárgy), külalak értékelése alóli felmentés,
- írás külalakjának értékelése alól felmentés,
- szóbeli számonkérés előtérbe helyezése, vagy az írásbeli kiegészítése szóbeli számonkéréssel, segítő kérdésekkel,
- írásbeli munkákra hosszabb felkészülési idő, adott idő alatt kevesebb feladat,
- idegen nyelv értékelése alól felmentés.

Diszkalkulia:

- számolós feladatok végzése során hosszabb felkészülési idő biztosítása vagy az adott idő alatt kevesebb feladat (matematika, kémia, fizika is),
- számolás feladatok végzésekor segédeszköz, eszközhasználat,
- számolás feladatok értelmezésének segítése szemléltetéssel, tanári segítséggel,
- differenciált, a haladási tempójának megfelelő tanórai oktatás, értékelés,
- matematikából a minimum tantervi követelmény számonkérése egyéni haladási tempóban,
- eszközhasználat engedélyezése matematika, illetve más tárgyak esetén is a számolási feladatoknál

Szem előtt kell tartani azonban a jogszabály által biztosított tantárgyi értékelés alóli teljes körű mentesítés lehetőségét. Az intézményközi munkaközösségnek kulcsfeladata van a tekintetben, hogy megelőzze egyes tantárgyakból az értékelés és a minősítés alól való teljes mentesítést. Ennek érdekében az intézménynek oktatóknak pedagógusoknak (befogadó és együttnevelést segítő) megfelelő támogatást szakmai segítséget nyújt az általános és részképességekre iskolai teljesítményre kiterjedő részletes vizsgálathoz. Ezáltal a tanulót képzésben részt vevő személyt a különleges gondozás keretében egyéni bánásmóddal legalább minimálisan értékelhető szintre eljuttassák. Ily módon megakadályozva az érintett tantárgy körében a teljes tájékoztatatlanság kialakulását.

A tanulók képzésben részt vevő személyek érdekében jogi és szakmai kötelezettség a szereplők közötti együttműködés. A vitás kérdésekben adott esetben a tantárgyi mentesítéseknél is megegyezésre kell törekedni. Az intézményközi munkaközösség szakmai érvekre és gyakorlati tapasztalatokra alapozva hatékony közvetítő tevékenységet folytat az érintettek viszonylatában.

Bár a szakszolgálat feladata az állapotfelmérés alapján történő diagnosztizálás, ám a probléma felismerése, azonosítása az egyéni fejlődési út és feladatok kijelölése szélesebb kiterjedéssel bír. Alapvető fontossággal bírnak az intézmény jelzései, amelyek a tanuló képzésben részt vevő személy hozzáállására iskolai pályafutásának eseményeire, produktumaira, magatartásának és tanulmányi teljesítményének alakulására utalnak. Sokkal előnyösebb, ha a vizsgáló szakemberek megismerhetik a gyermek pedagógusainak véleményét is. Különösen az iskolai alulteljesítés felmerülésekor javasolt a fokozatos egyénre szabott beavatkozás a tanórai differenciálás és hatékonyságának nyomon követése.

A tanuló, képzésben részt vevő személy nevelése oktatása során törekedni kell a minimumszint elsajátítására. A tanulóval foglalkozó pedagógusnak oktatónak a rehabilitációt végző gyógypedagógussal közösen kell meghatározni a tanuló oktatási szükségleteit. Tehát együtt döntenek az esetleges mentesítések előterjesztésének kérdésében is (lásd *Irányelv*). A különleges bánásmódot igénylők között elvétve előfordulnak olyanok, akiknek a sajátos nevelési igényt megalapozó fogyatékoság, autizmus spektrum zavar vagy egyéb pszichés fejlődési zavar miatt egyes tantárgyak, tantárgyrészek követelményeit a magasabb évfolyamra lépéshez szükséges minimális szinten sem képesek elsajátítani. Ilyen esetben már nem elég a szöveges értékelés alkalmazása az értékelés és minősítés alóli teljes mentesítés szükséges. A szakértői bizottság kizárólag ezekben a nagyon kivételes esetben javasolja csak a tantárgyi értékelés minősítés alóli teljes mentesítést! Szakértői véleményének az érintettek közös álláspontját kell(ene) magában foglalnia.

A gyakorlatban azonban mégis elszaporodtak az indokolatlan mentesítések.

Súlyos problémát hordoz a szülő (gondviselő) általi – kifejezetten gyakori – a mentesítéseket elutasító szakértői véleménnyel szembeni fellépés. Ami túlnyomóan sikeres, mivel a pedagógiai, gyógypedagógiai, pszichológia szakmai ügy kikerül a köznevelési jogból. A közigazgatási jog eljárási szabályainak hatálya alá, ahol a jogalkotó teljesen másképp közelíti meg az értékelés fogalmát, mint a pedagógia. Erre figyelmeztet az ELTE Gyógypedagógiai Karának vonatkozó szakmai ajánlása.

Az intézményközi munkaközösségnek a szakképző intézményben zajló integráció támogatójaként az SNI tanulókat képzésben részt vevő személyeket érintő minden ügyben kompetenciája és kötelezettsége van (pályaválasztás felvételi eljárás érettségi és szakmai vizsga előkészítése). Módszertani segítséget nyújt az együttnevelést segítő pedagógusoknak a részeredmények értékelésében, a teljesítményt illetően ne az átlaghoz való viszonyítás legyen az alap, hanem az eltérő képességprofil figyelembevételével döntsenek.

A szaktanárral osztályfőnökkel egymás tapasztalatait, javaslatait figyelembe véve közös nevezőre jutva, egyedi tanulási utakat határozzanak meg így kerülve el a teljes tantárgyi mentesítést. Az említett együttműködés jegyében szükség esetén preventív szándékkal konzultációt szervez a szülő jó irányba való befolyásolására a mentesítésre vonatkozó kérelem beadása előtt. Több szempontból megközelítve,

megalapozottan előterjesztve (diagnózis értelmezése) azt, nem feltétlenül szolgálja a gyermek érdekét a tantárgyi értékelés alóli teljes mentesítés.

Az intézményi tapasztalatok azt mutatják a mentesítések ellentétes előjelű helyzeteket hozhatnak létre.

Ritka esetekben – a vonatkozó jogszabály is ezért teremti meg a lehetőségét – mentesítés feloldozhatja a tanulót a szorongás alól, ami abból fakad, hogy küzdelmei ellenére a képességdeficit következtében hiányzó tudását értékeli a valós teljesítménye helyett. A pszichés teher csökkenése megindíthatja, igénye legyen legalább a minimális ismeretek elsajátítsa iránt.

A gyakorlat azonban inkább arról tanúskodik a teljes mentesítések miatt a tanuló képzésben részt vevő személy stagnálhat vagy akár vissza is eshet a fejlődésben. Sőt konzekvenciák nélkül ugyanis a mentesség minden teljesítés és visszacsatolás alól kivon (teljesítmény alapú diszkrimináció és szegregáció !). A gyenge teljesítmény az értékelésben nem mutakozhat meg végső soron osztály sem kell ismételnie. Az amúgy is problémás tanulási motiváció szinte eltűnik, nincs ami arra ösztökélné, hogy akár a legalacsonyabb szinten teljesítse a számára gondot okozó tananyagot. A tanulók részére így vonzó is lehet a mentesség ezen az úton mellőzhetik kötelezettségeiket.

Az általános iskolában kapott tantárgyi értékelés alóli teljeskörű mentesítésnek hosszú távú hatásai lehetnek, jelentősen korlátozhatja a továbbtanulási kilátásokat. Nem lehet behatárolni a mentesített tanuló teljesítményét, márpedig az utóbbinak a továbbtanulás szempontjából kivételes vonatkozása van (kimeneti-teljesítmény központúság). Ugyanis nem tudnak mit értékelni a közép (és felsőfokú) felvételi eljárás során.

A szakképző intézmények esetében előfordul, hogy nem szívesen fogadnak tanulási zavaros tanulókat, mert nem lehetnek biztosak a konkrét tantárgyi mentesítések nem gátolták-e őket a választott iskolához, szakmához kellő minimális kompetenciák megszerzésében.

A szakértői vélemény javasolhatja tantárgyi mentességet de nem vezethet a nyújtott szakképzettséghez előírt alapvető tanulmányi követelmények alóli felmentéshez.

A szakképző intézmények a vonatkozó jogszabályi keretek között speciális felvételi elbírálási szabályokat (felvételi tájékoztató) határozhatnak meg. Kizárólag olyan tanulót lehet felvenni vagy átvenni, aki az általa választott szakmára vonatkozóan a képzési és kimeneti követelményekben előírt egészségügyi alkalmassági továbbá a pályaalkalmassági követelményeknek megfelel. Ez alapján előreláthatóan nincs akadálya a szakmai vizsgára bocsátásnak.

A tanuló részzakma megszerzésére nem iskolázható be, kivéve ha a tanuló sajátos nevelési igényének jellege kizárólag a részzakma megszerzését teszi lehetővé.

Az Szt. 11.§-ához az Szt. 12.§ „a képzési és kimeneti követelményekben kell meghatározni a szakma jellegétől függően az iskolai előképzettséget annak előírását a szakképzés megkezdéséhez szükséges-e egészségügyi alkalmassági vagy pályaalkalmassági követelmény teljesítése. Egészségügyi alkalmasság: annak az orvosi szakvéleményre alapozott megállapítása, hogy a szakképzésbe bekapcsolódni szándékozó személy testi adottságai, egészségi és pszichikai állapota alapján képes önmaga és mások veszélyeztetése nélkül a választott szakma szerinti tevékenység, foglalkozás gyakorlására és a szakmai vizsgára való felkészülésre.”

Pályaalkalmassági követelmény: a szakképzésbe történő bekapcsolódás – képzési és kimeneti követelményekben meghatározott – azon feltétele, amely alapján megállapítható, hogy a szakképzésben részt venni szándékozó személy képességei, készségei alapján sikeresen fel tud készülni a szakmai vizsgára és a szakma végzésére. A szakképző intézmény vonatkozó szabályzatában előírt szakmai vizsga egészségügyi pályaalkalmassági követelmények alól mentesítésre nincs lehetőség. Pályaalkalmassági követelmény: a szakképzésbe történő bekapcsolódás – képzési és kimeneti követelményekben meghatározott – azon feltétele, amely alapján megállapítható, hogy a szakképzésben részt venni szándékozó személy képes-

ségei, készségei alapján sikeresen fel tud készülni a szakmai vizsgára és a szakma végzésére (Nkt. 47.§ (1) bek. , Szkt. 94.§. (1) bek. ; Szkr. 153.§ (1) - (2) bek.).

Mindent meg kell tenni tehát – ritka eseteket kivéve – a tantárgyi értékelés alóli teljes mentesítés elkerülésére. Az intézményközi munkaközösség ennek érdekében az SNI tanulók oktatásával kapcsolatos *Irányelv* szerint a sérülésspecifikus módszereket preferálja: differenciálást a tananyag feldolgozásában, kompenzálást az ép funkciók bevonásával. Így segítve a tantárgyi minimum követelmények elsajátítását (lehetőség a szóveges értékelés, az egyes tantárgyrészek értékelése alóli mentesítés). Szükséges a részeredmények értékelése a teljesítményt illetően ne az átlaghoz való viszonyítás legyen az alap, hanem az eltérő képességprofil figyelembevételével egyéni tanulási utakra építve döntsön a többségi pedagógus. Valamint a tapasztalatok, javaslatok alapján jusson közös nevezőre az együttnevelést segítő pedagógussal.

Az ép intellektusú tanulók nagy többségének a tananyag kis lépésekre bontása, a pedagógiai kedvezmények által (segédeszközök segítségével, időtartam növeléssel) képesnek kell lennie például a matematika alap követelményeinek az elsajátítására. Még diszlexia és diszgráfia mellett is lehet olyan képességprofilja a tanulónak, ami lehetővé teszi a helyesírási szabályok elvárható szintű alkalmazását. Lehetőségként megmarad a szóveges értékelés az egyes tantárgyrészek értékelése alóli mentesítés.

Az intézményközi munkaközösség az említett módszerek megismertetésével, alkalmazásának szorgalmazásával támogatja az együttnevelést segítő pedagógusokat gyakorlati munkát végző gyógypedagógus szemszögéből közelíteni meg a kérdést. Koordinálja a gondos mérlegelést segítve, hogy elkerülhetővé váljon a tantárgyi értékelés alóli indokolatlan teljes mentesítés, ami a tanulóval, képzésben résztvevő személlyel a küzdelem helyett elkerülő magatartást sajátíttat el. A helyzetelemzés és tanácsadás során rámutat arra a mentesítés feladás kudarcélmény a szülőnek gyerekek és a folyamatban résztvevő pedagógusoknak. Felhívja arra is az érintettek a figyelmét, a nevelési szempont is sérülhet az önbecsülés leépül. Ami önértékelési zavarokat eredményezhet megindulhat a neurotikus személyiségfejlődés és megalapozhatja az ún. deviáns karriert.

Az intézményközi munkaközösség feladata és felelőssége már az általános iskolában tetten érhető. A fentebbi elvárások szerint meg kell gátolnia a tantárgyi értékelés minősítés alóli gyakori indokolatlan teljeskörű mentesítéseket. Ezáltal elhárítania – adott esetekben – az akadályokat az SNI tanulók továbbtanulása elől. Ezzel egyúttal a szakképző intézményeket is szolgálja, amelyek örömmel fogadnának SNI tanulókat, de a mentesítések sokszor nem teszik lehetővé a szakmatanulásukat. Holott az általános iskolában integrált formában nevelt-oktatott SNI tanulók túlnyomó többsége szakképző intézményekben szeretne továbbtanulni. Az ellentmondásos helyzet feloldását segíti az intézményközi munkaközösség praxisa. A mentesítések elkerülésére irányuló tevékenységét a szakképző intézményben integráltan ellátottak érdekében is folytatja. Az SNI tanulók oktatásának *Irányelve* kiemeli az inkluzív intézményi környezet növeli a teljesítményt.

Ugyanis a konkrét tantárgy értékelése alóli teljes mentesítés ellehetetlenítheti a tanuló, képzésben résztvevő személy az adott szakképzést befejezhesse. A megalapozatlan tantárgyi mentesítések a tanulók érdekeit sértő eredményeket is hoztak. Az Oktatási Jogok Biztosának gyakorlata utalt ilyen esetre, ami a szakképzésben a tanulói jogviszony megszüntetéséhez vezetett.

Az intézményközi munkaközösség a szóban forgó terület vonatkozásában is hidat képez a köznevelési és a szakképző intézmények között.

Az Irányelvben foglaltakat követi az intézményközi munkaközösség működése

1. Az utazó gyógypedagógiai hálózat illetékességi területén egységes szakmai elvárások valamint egységes protokoll és dokumentumgyűjtemény (pl. egyéni fejlesztési terv, értékelőlap, munkaköri leírás) alapján történik a gyógypedagógiai nevelési-oktatási tevékenység. Beleértve a segítő jellegű *szakmai felügyelet/ellenőrzés* alkalmazását.

Az *együttnevelést segítő pedagógus* elszigeteltségének megszüntetése. A szakmai közösséghez tartozás előnyeit, fejlesztő dinamikáját hasznosító szervező-koordináló, segítségnyújtás. Műhelymunka: jó gyakorlatok megosztása, módszertani ötletbörze beindítása, szakirodalom ajánlása, és alkalmazása az SNI tanulók sérülésspecifikus fejlesztésével kapcsolatban. Szakmai továbbképzésekre, önképzésre ösztönzés.

Fejlesztőeszközpark kialakítása *tudásbank* létrehozása.

Az együttműködés erősítése, esetmegbeszélések, óralátogatások, bemutató órák szervezése tapasztalatcsere módszertani sokrétűség megvalósítása teamtanítás.

A szolgáltatási protokoll felülvizsgálata korszerűsítése nehézségek ellentmondások, változtatási javaslatok feltérképezése.

Érzékenyítés a sikeres iskolai beilleszkedéshez támogatás a szociális tanuláshoz a biztonságot nyújtó pozitív motivációs tér megteremtéséhez. Személyközpontú pedagógiai elvek alkalmazása.

Az intézményközi munkaközösség támogatja az együttnevelést segítő pedagógusok a módszertani megújulását ami elengedhetetlenül szükséges a 21. század pedagógusa számára. Ennek az oka a világ és benne a diákok rohamos változása. Már nem lehet a 20-25 évvel ezelőtti „hagyományos” oktatási módszerekkel hosszabb távon kielégíteni az igényeiket, felkelteni az érdeklődésüket. Szinte minden online zajlik, azonnali információkhoz lehet jutni a „most és azonnal” elve figyelhető meg mely az iskolákba is betört. A mai fiatalok digitális „bennszülöttek” akár SNI akár többségi tanulóról van szó. Az integrált ellátást végző együttnevelést segítő pedagógusok folyamatosan szembesülnek azzal a digitális eszközök, az internethasználat milyen hatást gyakorol a tanulókra. Ehhez még hozzájárulnak a helyzetet nehezítve az SNI gyermekek speciális elvárásai. Ők beleszülettek a digitalizált világba, így minden ilyen típusú eszközt természetesnek vesznek. A mai fiatalok virtuális közösségekben élnek, a világhálón töltik szabad idejük nagy részét és kapcsolataikat is az internetes közösségi oldalakon építik ki. Közülük sokan érzik úgy, nem tudnak beilleszkedni a szűk környezetbe és könnyebben találnak barátokra a virtuális térben. Így azonban nem tanulják meg a konfliktusokat megfelelően kezelni. Az intézményekben ez súlyos antiszociális megnyilvánulásokhoz vezethet, ami rombolja a beilleszkedési esélyeket és a tanulmányi teljesítmény romlásához vezet.

Az intézményközi munkaközösség közreműködik a tanulók képzésben részt vevő személyek szociális kompetencia érzelmi intelligencia kortárs és felnőtt kapcsolatok normakövető magatartása előmozdításában. Ezért érzékenyítő programokat szervez konfliktus megelőző és feloldó technikák megismertetése frusztrációtolerancia erősítése céljából.

Differenciált tanulásszervezési módok kooperatív tanulási technikák lehetőségének terápiák bevezetésének alkalmazásának elsajátítását kezdeményezi az együttnevelést segítő pedagógusok körében. Alternatívát mutatva például a hagyományos tanulásszervezési forma az önálló munkával szemben. Amiben a feladatok nem egyénre szabottak minden tanuló ugyanazt a feladatot végzi önállóan a képességbeli különbségek figyelembe vétele nélkül. Ez pedig ellentmond a gyógypedagógiai nevelés-oktatás alapelveinek.

Az integráló intézményekben a sajátos nevelési igényű tanulók **inkluzív nevelésének** támogatása. A minőségi pedagógiai szakszolgáltatásokhoz való hozzáférés biztosítása. A szakvéleményekben meghatározott diagnózisra, fejlesztési területekre és a fejlesztéshez szükséges szakemberekre vonatkozó javaslatok értelmezésének segítése átültetése gyakorlati fejlesztésbe. A szakmai program (Szkr. 14.§ 5. bek. „a-b”) létrehozásának segítése. Az új funkciók kialakítására és a környezeti feltételek optimalizálására irányuló szakmai munka.

Együttnevelést segítő pedagógus feladatai

A tanév elején az igények felmérése, a szakértői vélemény értelmezése (teamunka). **Aktív hospitálás** az SNI tanuló hatékony megismerése érdekében. Elkészíteni a tanuló egyéni fejlesztési tervét a befogadó pedagógusok pszichológus, szociális szakember, szülő bevonásával.

A beilleszkedés segítése, megfigyeléssel, beszélgetéssel, egyéni foglalkozással.

A tanév során folyamatosan figyeli, nyomon követi az SNI tanulók fejlődését. Javaslatot tesz, segítséget nyújt az eszköz, módszer, segédanyag kiválasztásában SNI típusához, egyéni szükségleteihez igazodó tanulási környezet kialakításához. Mindez nélkülözhetetlen a tanórába való sikeres bevonódáshoz. A többségi tanulókkal való együtt haladás a hatékony integráció kritériuma. Az utóbbi megvalósulását szolgálva végzi a habilitációs, rehabilitációs tevékenységet: a *saját diagnosztikus mérési eredményei megfigyelései*, a szülőkkel, pedagógusokkal történt konzultációk tapasztalatai, valamint a szakértői vélemény fejlesztési javaslatai alapján. Kidolgozza az egységes értékelési szempontrendszert segítve a többségi pedagógusokat.

Adminisztrációs feladatai közé tartozik a fejlesztés eredményeinek rögzítése, konzultációs lapokon feljegyzések készítése. Az SNI tanuló képzésben résztvevő személy egy-egy jellemző munkája fogalmazás, tantárgyi teszt rendszerezése, tárolása. A többségi pedagógusok attitűd és szemléletformálása beszélgetések esetmegbeszélések által. Segítséget nyújt a tanuló igényeinek megfelelő egyéni tanmenetek összeállításában. Együttműködik a differenciált óravezetés tervezésében tantárgyi felmérők elkészítésében. Felhívja a figyelmet az SNI tanulók részére meghirdetésre került versenyekre és a vonatkozó jogszabályi változásokra, valamint programokat szervez.

A szülőkkel való kapcsolattartás feladatai.

Tájékoztatás az ellátás megkezdéséről a fejlesztés eredményeiről. Tanulási, nevelési problémákkal vagy pályaválasztással kapcsolatos tanácsadás.

Többségi tanulók szüleinek érzékenyítő programok szervezése illetve lebonyolítása.

Előre tekintve

A fenti kíváncsiság üzenetet hordoz, tettekre sarkall.

Az országot behálózzák az állami fenntartású szakképző centrumok és az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények utazó gyógypedagógiai hálózatok. Ezenkívül egyházi fenntartásúak (szakképzők és EGYMI-k) is vannak.

Az intézményközi gyógypedagógiai munkaközösség, mint integrációt segítő „híd” köti össze a köznevelési és szakképzési intézményeket. Kezelje prioritásként a szakképzés sajátos szakmai feltételrendszerét és segítse működését. Vállaljon szerepet a szakképzés megújításában. A résztvevők tanulási életpályájának lehetőség szerinti kiegyensúlyozott segítésében, igényeik szerinti szakmatanulásuk előmozdításában, a korábbi tanulási útra építve a rájuk váró feladatok tükrében.

A szakképzési intézmények munkáltatói fenntartói innovatív befogadó szemlélettel a szakmai előnyök preferálásával döntenek a kooperáció megteremtéséről támogatásáról.

Az *ágazati irányítás* rámutat, hogy a szakképzési jogszabályok nem korlátozzák vagy tiltják az intézményközi munkaközösség jelenlétét a szakképző intézményekben, ebben teljes értékű tag lehet az együttnevelést segítő pedagógus. *Fontosnak és támogatandónak tartja* a szakképzés alanyainak megfelelő segítése érdekében az intézményközi munkaközösségben való közreműködést. Az összefogáson alapuló szakmai tevékenység is hozzájárul a sikeres pályaválasztáshoz a munkaerőpiacon való helytálaláshoz. (Kulturális és innovációs Minisztérium állásfoglalása).

Az intézményközi munkaközösség tevékenysége a szakképző intézményekben integráltan ellátott SNI tanulókra, képzésben résztvevő személyekre (is) irányul. A szakmai fejlesztéssel az egységes szakmai protokoll alkalmazásával hatékony eszköze a folyamatosan javuló köznevelést és a szakképzést is össze-

fogó SNI ellátási rendszernek. A tanulók közérzetére, motivációjára és attitűdjére gyakorolt hatásán keresztül befolyással bír az iskolai teljesítményükre, akár még a hiányzások számát is kedvező irányba alakíthatja. Mindenki számára elérhetővé teszi a tanulási teljesítményhez szükséges információkat, ami hátránykompenzáló hatással bír javítja az esélyegyenlőséget csökkenti a szegregációs kockázatokat. Többlétszolgáltatásaival hozzájárul, hogy a szakképző intézmények – a változó társadalmi, gazdasági kihívásai közepette is – versenyképes szolgáltatás nyújtsanak a gyermekek és a családok számára, és képesek legyenek jobban kompenzálni a tanulók társadalmi-gazdasági háttéréből adódó különbségeket.

Az intézményközi munkaközösségek a folyamatosan fejlesztett egységes gyógypedagógiai konduktív pedagógiai módszertani intézmények (EGYMI), valamint az utazó gyógypedagógusi, konduktori hálózatok részei. Az intervenciók keretében alkalmazott korszerű eljárások és eszközök a pedagógiai folyamatok eredményességét növeli. Ezáltal a köznevelési rendszerből kilépő a szakképzésbe becsatlakozó SNI tanulók képzésben résztvevő személyek munkaerőpiaci és szociális integrációs esélyei számottevően javulnak. A változásokhoz jobban alkalmazkodó munkavállalóként növelik a társadalom ellenálló képességét.

Felhasznált szakirodalom

Jogszabályok:

- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.
- 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet. a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.
- Irányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához (Oktatási Hivatal)
- 2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről
- A szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról szóló 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet.

Szakirodalom:

- Bánfalvy Csaba (2002). Az iskolából a munka világába való átmenet nehézségei, In: Pongrácz, László (szerk.) *OFA Kutatási Évkönyv* Budapest, pp. 138-144.
- Bánfalvy Csaba (2005). A fogyatékos emberek és a munka világa. Szakképzési Szemle 21 (2), pp. 24-34,
- Bánfalvy Csaba (2008). Az integrációs cunami, ELTE Eötvös Kiadó kft.
- Bereznay Réka (2019). *Integrált nevelés a gyakorlatban*, GlobeEdit Kiadó,

FARKAS Imre

A mesterséges intelligencia és a szerzői jogok kapcsolata hallgatói szemszögből

Bevezetés

A XXI. század, már annak első negyedében, olyan komplex társadalmi és technológiai átalakulások színtere, amelyekre a kutatók számos jelzőt alkalmaznak. Beszélnek az információs korszakról, a digitalizáció kiteljesedésének időszakáról, a mesterséges intelligencia és a robotizáció előretöréséről, valamint az elmagányosodás és a személyes jelenlét csökkenésének koráról is. A korszakokat jellemző meghatározások minden esetben az adott időszak domináns fejlődési irányaira, technológiai innovációira és társadalmi változásaira reflektálnak, olyan tendenciákra, amelyek az emberi élet „könnyebbé tételét” célozzák, és amelyek egyidejűleg hatják át a társadalmi és gazdasági rendszerek működését. Különösen igaz ez jelen évszázadunkra, amelyben a fejlesztések gyors üteme és többszörös jellege már-már követhetlenné teszi az újabb és újabb leíró kategóriák megjelenését.

E technológiai irányok az emberi élet valamennyi területére hatást gyakorolnak, így a tudományos diszciplínák, köztük a neveléstudomány és az oktatáskutatás, sem mentesek e befolyástól. A tanulás-tanítás folyamatait napjainkban egyre inkább meghatározzák a digitális eszközök, a mesterséges intelligencia-alapú fejlesztések és az ezekhez kapcsolódó pedagógiai innovációk. Jelen tanulmány egy konkrét technológia, a mesterséges intelligencia felsőoktatásra gyakorolt hatásának vizsgálatát tűzi ki célul, különös tekintettel annak szerzői jogi vonatkozásaira. Bár számos előrejelzés és szakmai spekuláció látott napvilágot a mesterséges intelligencia mindennapi életre, illetve az oktatás szerkezetére gyakorolt hatásairól, a tényleges következmények teljes körű felmérése a mai napig nem lehetséges.

Biztosan állítható azonban, hogy a pedagógia területén intenzív kutatás zajlik a mesterséges intelligencia nyújtotta lehetőségek kiaknázására. A kutatók jelentős potenciált látnak az egyéni tanulási utak kialakításában, a személyre szabott tanulási környezetek megteremtésében és az emberi tudáskezelési kapacitás technológiai támogatásában (Z. Karvalics, 2024). A szakirodalomban két meghatározó irányzat körvonalazódik: az egyik a technológiát támogató eszközként értelmezi, amely az oktatásban adaptív tanítási rendszerek, automatizált értékelési mechanizmusok és új pedagógiai módszerek alapját képezheti (Toldi, 2025). A másik irányzat a mesterséges intelligencia alkalmazása során felmerülő kockázatokra fókuszál, kiemelve a személyiségfejlődésre gyakorolt lehetséges negatív hatásokat, az autonóm működésből eredő bizonytalanságokat, valamint az etikai és társadalmi dilemmákat (Manikanta, 2025). Megállapítható ugyanakkor, hogy a szakmai közösség egyetért abban, hogy a technológia alkalmazását nem tiltani, hanem megfelelő szabályozási keretek között támogatni szükséges, különös tekintettel az MI által felhasznált tartalmakra és az általa előállított produktumok szerzői jogi státuszára.

A szerzői jogi kérdések sokrétűsége és összetettsége e tanulmány számára is kiemelt jelentőséggel bír. A dolgozat célja, hogy a témát érintő releváns szakirodalomból kiindulva bemutassa azon főbb elméleti és gyakorlati problémákat, amelyek érzékeltek e terület komplexitását, valamint azt, hogy miért áll a nemzetközi tudományos érdeklődés fókuszában immár hosszú évek óta.

Elméleti háttér és szakirodalom

Magyarországon a 1999. évi LXXVI. szerzői jogokról szóló törvény szabályozza az irodalmi, tudományos és művészeti alkotásokkal kapcsolatos jogokat, mely a megalkotásakor korszerű szerzői jogi szabályozás meghatározó szerepét töltött be a szellemi alkotás ösztönzésében. (netjogtar.hu) A mesterséges intelligencia alkalmazások megjelenésével nagyon felerősödött ezen szabályozásra fordított figyelem és a felülvizsgálat, módosítás iránti kíváncsiság. Ennek oka az, hogy a generatív MI megoldások alapját képző neurális hálókat be kell tanítani egy kellően nagyméretű adathalmazon, melyek tartalmazhatnak olyan információkat is, amelyeket szerzői jogok védnek. Ha a tanuló adatbázis esetleg nem is foglalnak magukban ilyen tartalmakat, akkor a közösség szolgálatába állított MI alkalmazások a kérdésekre adott válaszok megalkotásakor is hozzányúlhatnak ilyen elemekhez. Ezen aggály mellett megjelent egy, a kutatók által fontosabbnak ítélt, másik szerzői jogot érintő gond, mely a megalkotott válaszokkal kapcsolatos jogokat

jelenti. Ez a kérdés Európában talán eldőlt egy időre akkor, amikor 2024. augusztus 1-jén hatályba lépett az Európai Unió (EU) mesterséges intelligenciáról szóló rendelete, mely kimondja, hogy a szerzői jogok alanya nem lehet MI alkalmazás. (Kovács, 2024)

Természetesen elmondható, hogy a szerzői jogi kérdések nem csak a MI technológiák rohamos fejlődésével váltak érdekessé, de a sokoldalú megközelítésére igenis most kerül sor, hogy olyan „ember szerű” megoldások kerültek a hétköznapi életbe, melyek a hétköznapi általános műveltség felett állnak. Voltak olyan tanulmányok, melyek már több, mint egy évtizeddel a ChatGPT közösségi szolgálatba állítása előtt, tárgyalták a szerzői jogokkal kapcsolatos várható dilemmákat. Ezek szerint a digitális technológiák és az internet elterjedése három hullámban alakította a szerzői jogi környezetet: a nyomtatás feltalálásával kezdődött az első, a második a másolóképek elterjedése, a harmadik pedig a digitális korszak, amely kihívások elé állítja a jogalkotókat. A digitális tartalmak gyors hozzáférése és megosztása több problémát vet fel, például az árva művek és a jogvédett tartalmak engedély nélküli felhasználása miatt. (Mezei, 2011)

Egyes kutatások kérdéseket vetnek fel a felelősség, jogok kérdéskörében, különösen az AI (Artificial Intelligence) személyként való elismerésének lehetőségéről és jogképességéről. Ehhez részletesen ismerni kell az európai és amerikai szabályozási kereteket, kiemelve a kockázati besorolásokat és a szabályozás főbb elveit, valamint az AI fogalmának különböző értelmezéseit, amely magában foglalja az erős és gyenge mesterséges intelligenciát is. Az AI jogi státuszának és felelősségére vonatkozásának kérdéseit érdemes vizsgálni a különböző jogi szempontok szerint, összekapcsolva a technológia fejlődésével és szabályozás kihívásaival. (Kovács, 2024)

Vannak tanulmányok melyek áttekintést nyújtanak a generatív mesterséges intelligenciák szerzői jogi kérdései területén, különösen a gyorsan fejlődő és növekvő piaci szegmensben. Rávilágítanak arra, hogy a jogi szabályozások jelenleg nem ismerik el az MI-t szerzőként, mivel gép nem lehet jogalany, így az általa létrehozott művek nem élveznek szerzői jogi védelmet. Éppen ezért a generatív MI-k kérdései összetettek, és a jogalkotóknak még sok a feladata van a részletes kidolgozásban, hogy ezekre a kihívásokra megfelelő jogi válaszokat találjanak. (Csősz, 2023) Különösen igaz ez a fordítás területén, ahol a fordítás eredményét műként definiáljuk, és annak jogi védelmét már az említett törvény is szabályozza. (Bakó, 2024)

Belinszki (2024) által készített tanulmány az AI alkalmazásokról és a szerzői jogi szabályozás közötti kihívásokat vizsgálja Magyarországon. Rávilágít arra, hogy a mesterséges intelligencia fejlődése gyorsabb, mint a jogi szabályozás, ami problémákat okoz a szerzői jogok védelmében, különösen a jogtulajdonosok számára. A tanulmány párhuzamot von a Zénon-paradoxon és az AI fejlődése között, felvetve, hogy vajon a jogi szabályozás folyamatosan „mozgásban van-e” vagy valóban elmarad. A dolgozat arra következtetésre jut, hogy az üzleti érdekek, egyelőre felülírják a szerzői jogi szempontokat és meghatározónak tartja az AI szerepét a modern gazdaságban, valamint a jogalkotók és a jogtulajdonosok számára jelentkező nehézségeket a gyors technológiai fejlődés tükrében. (Belinszki, 2024)

Kuti 2024-es tanulmányában az AI tartalomgyártásban betöltött szerepéről szól. Rávilágít, hogy az AI technológia folyamatosan átalakítja a kommunikációt kreatív folyamatokká. Először felveti a szerzői jogi kérdéseket, például az eredetiség és az alkotói személyiség szerepét. A szerző áttekinti a történelmi háttérben a szellemi alkotások jogvédelmének fejlődését, különösen az amerikai és európai jogrendszerekben. A kutató kitér arra is, hogy az EU bírósága leszögezte, hogy műnek csak szellemi alkotás nevezhető, és a szerzői jog csak eredeti teljesítmények estén áll fent. A szerzői jog nem a ráfordított munka mennyiségétől, szakértelemtől függ, hanem az eredetiségétől. A tanulmány végkövetkeztetése, hogy bár az AI kihívásokat jelent a szerzői jogok terén, potenciálisan új lehetőségeket nyithat a tartalomgyártásban, ha megfelelő jogi keretek alakulnak ki. (Kuti, 2024) Mások is egyetértenek azzal, hogy a szerzői jog emberképe és értelmezése folyamatosan változik, egyre komplexebbé válik. Kezdetben az alkotó személyisége és joga volt a központi kérdés, de ma már a jogrendszerek eltérő elméleteket alkalmaznak, amelyek szerint a jogok lehetnek vagyoni vagy személyhez fűződő jogok. A szerzői jog

nemcsak az alkotó személyiségi jogait védi, hanem a társadalom és a közösség érdekeit is szolgálja. (Pogácsás, 2024) Mindezek mellett egyes kutatók felhívják a figyelmet arra, hogy az MI társadalmi elfogadása komplex folyamat, melyben a félelmek és a technológia iránti lelkesedés is jelen van, különösen a fiatalabb generációk körében. (Bokor, 2024)

Az egyik legtöbbet előforduló szellemi, digitális eszköz segítségével előállított, termék a fénykép. Hiszen minden ember zsebében már ott lapul egy fénykép készítésére alkalmas eszköz, így a fotózás mindennapi életünk szerves részévé vált. A technológia fejlődésével egyre könnyebben és gyorsabban oszthatjuk meg képeket online. Már csak ez is számos kihívásokat jelent a szerzői jogvédelem szempontjából, mivel a fényképek könnyen másolhatók és felhasználhatók anélkül, hogy a jogtulajdonos ellenőrzése alatt maradnának. A művészeti érték és az eredetiség kérdése, valamint a nyilvánossághoz közvetített jogi szerep különösen fontos téma, amit a történeti áttekintések és a jogi példák segítségével lehet vizsgálni. (Sápi & Prém, 2024)

Érdekes végig gondolni azt, hogy mi történik a szerzői joggal, ha a szerző meghal. Ilyen kérdésekre hívja fel a figyelmet Mór-Baranyai (2024), aki elmondja, hogy az ember élete során rengeteg szellemi alkotást hoz létre, amelyek nemcsak vagyoni értékkel bírhatnak, hanem személyiség továbbélését is szolgálják. A szerzői szabályozás szerint minden eredeti mű jogi védelem alá esik, így a halál után is jogutódlás tárgyát képezhetik. A tanulmány kitér arra, hogy a különböző műtípusok (például esszék, festmények vagy szobrok) helyzete eltérő lehet, és a jogutódlás kérdései különösen akkor bonyolódnak, amikor művek könnyen reprodukálhatók vagy digitálisan létrehozhatók. Ő is megemlíti, hogy a szerzői jogi védelem nem a tárgytól függ, hanem az eredetiségétől és személyiségjegyeitől. A jogutódlás kérdései fontosak lehetnek azokban az esetekben, amikor alkotásaink túlélnek az alkotót, és örökösökhöz kerül. (Mór-Baranyai, 2024)

Szerzői jogokkal kapcsolatos kérdések száma megsokszorozódott az elmúlt majdnem három év alatt. Ezt mi sem mutatja jobban, mint az előzőekben ismertetett néhány gondolat, melyek eléggé széles körben járják végig a szerzői jogok és a mesterséges intelligencia alkalmazások lehetséges kapcsolatát.

A tanítói alaphalmaz kapcsolata a hallucinációval és a szerzői jogokkal

Az egyes kérdésekre, kérésekre adott válaszok a mesterséges intelligencia alkalmazások esetében nagy mértékben függenek attól, hogy milyen tanítói alaphalmazt használnak a fejlesztő mérnökök az egyes alkalmazások tanítása során. Ezen halmazok összetételét üzleti titok védi, ezért erről pontosat állítani nem lehet. Az sem jelenthető ki egyértelműen, hogy a tanítói halmazban helyet kapnak szerzői jogokat érintő tartalmak.

Tanulói alaphalmaz

A nagy nyelvi modellek nem működnének nagyméretű, akár több milliárd oldal által tartalmazott szövegek feldolgozása nélkül. Ezek teremtik meg a szöveggenerálás alapját, melyek hatására a szavak előfordulási és egyéb jellemzői kialakításra kerülnek. Finomhangolására (egyéni megoldások kialakítására, személyre szabásra, terület specifikációra) természetesen lehetőség van, de minden megoldás mögött egy „előtanult” rendszer áll, mely hordozza a felismerhetőség jegyeit.

Nincsenek könnyű helyzetben a fejlesztők, mikor ezen alaphalmazok összeállítását megtervezik, eldöntik egy dokumentum csoportról, hogy szereplejen-e mintában vagy sem. Különösen akkor a mikor nem csak egy nyelvi modellről, hanem többnyelvű modellekről is szó van (Xu, Y., et al. 2025). Elsődleges szempont a hitelesség és a valósághoz való ragaszkodás. Ezek alapján az alkalmazható szövegek erősen behatárolható keretek közé esnek, melyek már többnyire lektorált, ellenőrzött és a kutatók által is valósnak tartott, tényeken alapuló, bebizonyított megállapításokat tartalmaznak. A tanulási folyamat nem mehet végbe ellenőrzés nélkül. Ez ugyanígy igaz a gépi tanulásra is. A nagy nyelvi modellek esetében tehát nem csak egy tanító alaphalmazra van szükség, hanem annak alkalmazása eredményeként kapott értelmezések ellenőrzését biztosító tesztalmazra is. A tanulás ellenőrzésének eredményességét nagyban befolyásolják ezen halmazok megválasztása is. Természetesen a monitorozásra használt halmaz

kiválasztása ugyanolyan szövegcsoporthoz kell, hogy álljon (összetételében meg kell, hogy egyezzen), mint a tanulói alaphalmaz, de méretében már kisebb is elegendő. Itt is érvényes, hogy csak a hasonlót a hasonlóval szabad szembeállítani.

Amikor egy mesterséges intelligencia által generált szöveg bekerül egy a tanítói alaphalmaztól merőben eltérő stílusú szövegkörnyezetbe, akkor azonnal észlelhetővé válik a különbség. Ennek javítása érdekében a tanítói alaphalmaz összetettségét kell jól meghatározni. Tehát olyan dokumentum csoportoknak is kell az alaphalmazban szerepelnie, melyek különböző korú emberektől, különböző stílusban származik (Sándor, 2025). Ezek alkalmazása viszont magában hordozza a hallucináció (az az a nem valós tartalom) nagyobb mértékű megjelenését, csökkentve az MI-be vetett bizalmat. Nyilván a nagy nyelvi modellek esetében ez most is így történik és lehetőség van arra is szöveg generálásakor (prompt generálásának folyamatában), hogy olyan stílusú szöveget kérjen a felhasználó, melyből nehezebben derül ki, hogy nem ember alkotta.

Az MI hallucinációja és a szerzői jogok tükrében

A szerzői jogok ismerete és betartása vajon hogyan megy végbe az ilyen alkalmazásoknál? Joggal merül fel ez a kérdés. Ha ilyen nagy érdeklődésre tart számot ez a terület a kutatók között, akkor biztos probléma van vele. A szerző három alkalmazással folytatott felszínes beszélgetést, mellyel a szerzői jogok betartását szeretné volna kideríteni. Az alkalmazások közül az egyik a GPT-4.1 nano (melyre a szerzőnek előfizetése van, és talán ez a legolcsóbban elérhető bárki számára), a másik pedig a Gemini 2.5 Flash, melynek ingyenes verziója került alkalmazásra, a harmadik pedig a ChatGPT 4o (melyre szintén előfizetése van a szerzőnek). A két GPT alkalmazása azért volt fontos, hogy lássuk ugyanazon fejlesztők különböző alkalmazásai (ár elérésében is más) mennyivel más választ ad a kérdésekre. A válaszok nem kerülnek ismertetésre jelen tanulmányban, csak az abból levonható következtetések.

Egy szerzői joggal védett műre vonatkozóan kérdéseket fogalmazott meg a jelent tanulmány készítője és kérte, hogy idézzenek belőle. Az egyik alkalmazás azt válaszolta, hogy rá nem vonatkozik a szerzői jogok betartása, de nem idézett (GPT-4.1 nano) a műből, amelyik meg azt válaszolt, hogy betartja a szerzői jogokat (Gemini 2.5 Flash), gond nélkül idézett a szerzői joggal védett műből, de nem helyesen, a harmadik alkalmazás pedig azt mondta, hogy rá vonatkozik a szerzői jogok betartása és nem is idézett ennek szellemében (Chat GPT 4o).

Hallucinációnak azt a jelenséget nevezzük, amikor valaki olyan dolgot észlel, ami valójában nincs vagy nem történik meg, nem úgy történt meg. Ez a jelenség megfigyelhető a mesterséges intelligencia alkalmazások válaszaiban is. A fent említett beszélgetések eredményei is inkább tekinthetők hallucinációnak, mint tudatos szerzői jogok megsértésének elkerülése, ezért ebből hosszútávú következtetések sajnos nem vonhatók le.

Kutatási célok és kérdések

A tanulmány célja feltárni azt, hogy a felsőoktatásban szereplő hallgatók mennyire tudatosak és értelmezik helyesen a szerzői jogokkal kapcsolatos alapvető elveket a mesterséges intelligencia alkalmazásának kontextusában. Továbbá megvizsgálni, hogy a hallgatók milyen mértékben tartják gondnak az MI-rendszerek szerzői jogi megfelelését és az általuk előállított tartalmakkal kapcsolatban.

A kutatás központi kérdése arra irányul, hogy a felsőoktatási hallgatók mennyiben ismerik a szerzői jogi szabályokat, és ezt a tudást miként alkalmazzák vagy értelmezik a mesterséges intelligencia által generált tartalmak felhasználása során. További kérdés, hogy a hallgatók milyen mértékben tartják problémásnak az MI-alkalmazások válaszait szerzői jogi szempontból. Fontos kutatási kérdés továbbá, hogy a válaszadók saját munkájukként tekintik-e az MI által generált szövegeket. A vizsgálat kitér arra is, hogy érzékelhető-e kapcsolat a demográfiai változók és a szerzői jogi attitűdök között, illetve a felhasználói tapasztalat miként befolyásolja az MI-vel kapcsolatos bizalmi és felelősségi megítélést.

Módszertan

A tanulmányban egyetlen módszer került alkalmazásra. Ez pedig egy kérdőíves, leíró jellegű vizsgálat, amely a mesterséges intelligencia használatát vizsgálja a felsőoktatásban szereplő hallgatók körében. Kiemelt hangsúlyt fektetve a mesterséges intelligencia szerzői jogokkal kapcsolatos viszonyára, és ennek betartásának fontosságára.

A kérdőíves felmérések legnagyobb előnye, hogy segítségével rövid idő leforgása alatt nagy adatmennyiség gyűjthető össze, ami elősegíti a kutatás objektivitását, reprezentativitását és az eredmények általánosíthatóságát. Hátránya viszont, hogy a kutatás mélyebb összefüggéseire, a vizsgálati alanyok egyéni jellegzetességeire nem képes rávilágítani.

A vizsgálat a Dunaújvárosi Egyetem hallgatói körében került elvégzésre. A kérdőív a Microsoft Forms felületén lett elkészítve, a hozzáférése a Neptun rendszeren keresztül lett kiküldve a hallgatók számára. A kérdőív kitöltése saját bevalláson alapuló, önkéntes, anonim volt. A kérdőív egy egyszerű, nem validált űrlap, mely 5 demográfiai és 15 érdemi kérdésből állt. A 20 kérdésből jelen vizsgálat csak azok elemzésével foglalkozik, melyek a szerzői jogokkal kapcsolatosak. A kitöltést 341 hallgató végezte el, akik különböző szakokról, tagozatról és évfolyamokról érkeztek. A mintavétel kényelmi jellegű, ezért az eredmények nem tekinthetők reprezentatívnak a teljes felsőoktatási hallgatói populációra, ugyanakkor jól jelzik az intézményen belüli tendenciákat az MI és a hallgatók kapcsolatát a szerzői jogokkal. Az eredmények feldolgozásához és a grafikonok elkészítéséhez a Microsoft Excel, Forms és az IBM SPSS (a szerző az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója, ahol lehetősége nyílt a program használatára) alkalmazások kerültek bevonásra.

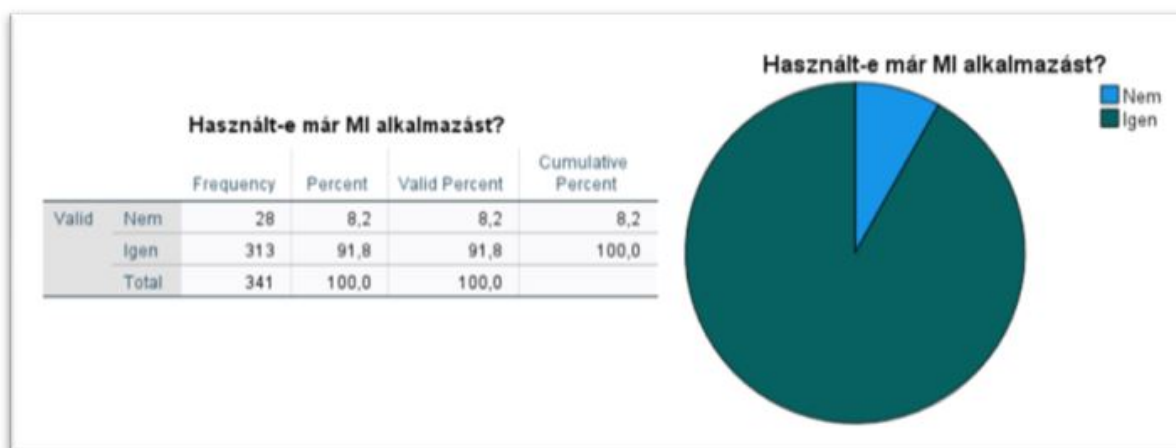
Eredmények

A kérdőív feldolgozás két nagyobb csoportra bontható. Az egyik magára a kérdésekre adott válaszok eloszlásának elemzése. A másik pedig az egyes kérdések közötti összefüggések vizsgálata.

Alapkérdések vizsgálata

A populáció kiválasztásakor fontos volt, hogy a megkérdezettek többsége használjon valamilyen mesterséges intelligencia alapú alkalmazást. Ennek a lehetséges opciók közül a legnagyobb esélye a felsőoktatásban volt. 341 hallgató vállalta az anonim kitöltést. A kitöltésben résztvevők többségében levelező tagozatosak (76%), legmagasabb iskolai végzettségük érettségi (70%) és 20-50 év közötti (88,2%) férfiak (65%) voltak.

1. ábra — Az MI alkalmazás használata



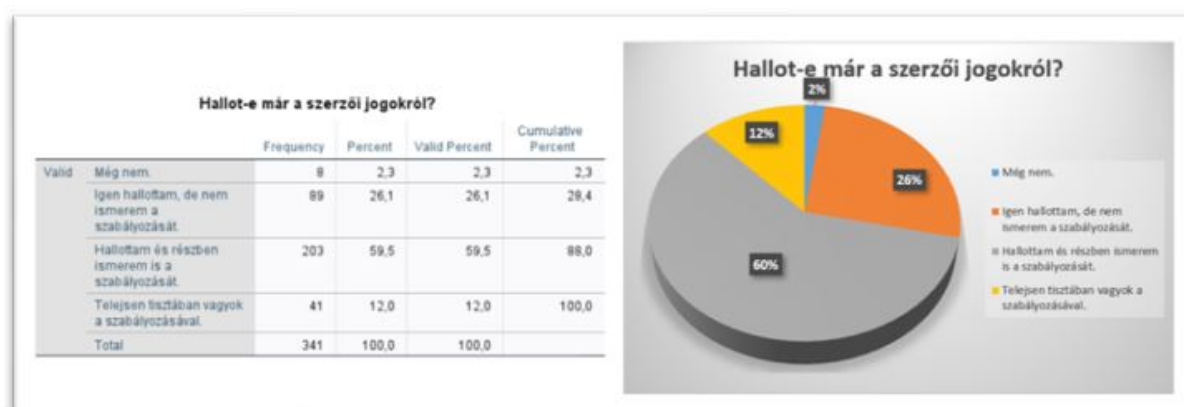
Az első érdemi kérdés arra vonatkozott, hogy használt-e már MI alkalmazást. A válaszokból arra következtetésre lehet jutni, hogy a feltételezés helyes volt, hiszen a megkérdezettek 92% már használt. Ez a szám azért kíváncsú, mert a szerzői jogokkal kapcsolatos kérdésekre adott válaszokból akkor vonhatók le következtetések, ha a kitöltők illetékessége megfelelő.

2. ábra — Az MI használatának gyakorisága



A 2. ábra alapján az is megfogalmazható, hogy a 92% használó 92%-a legalább hetente egyszer használja az ilyen alkalmazásokat. Ez a teljes populáció 84,64%-a. Tehát nem csak arról van szó, hogy életében egyszer használta már, hanem rendszeres használatról beszélhetünk ezen csoport esetében.

3. ábra — A szerzői jogok ismeretét kimutató diagram



A megkérdezettek 72%-a saját bevallása szerint ismeri a szerzői jogokat. Ennek a valóság tartalmának mérésére, ellenőrzésére nem volt lehetőség, hiszen az űrlap méretét és ennek a kitöltési idejét jelentősen megnövelte volna. Éppen ezért ezt az értéket el kell fogadni, mint kiinduló adatot.

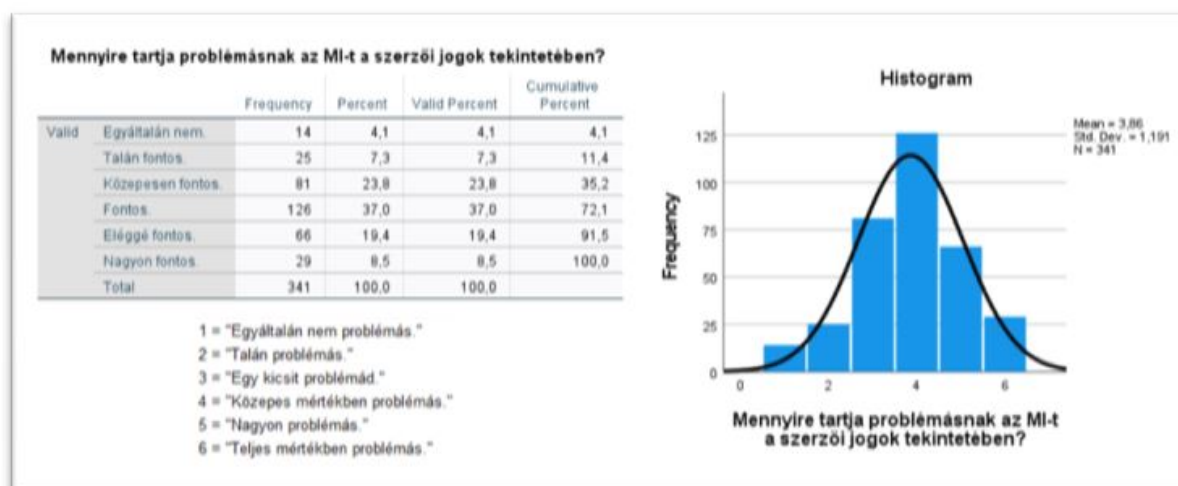
A következő kérdésben arra kellett válaszolni (1-6-os skálán), hogy mennyire tartja a válaszadó fontosnak a szerzői jogok betartását. A jogok betartása nem csak a mások által megalkotott termékek esetén merül fel, hanem a saját maga által megteremtett alkotások esetén is gondolni kell rá. Hiszen ezt a kérdést nem lehet az „... én használhatom a másét, de más az enyémet nem ...” hozzáállással vizsgálni. A szerzői jogoknak két oldala van.

4. ábra — A szerzői jogok betartásának fontossága



Az eredmény egy megnyugtató érték lett. Jól látható, hogy a válaszadók többsége 4-es vagy annál nagyobb számot jelölt meg. Ez a kitöltők 78,3%-át jelenti. Ez azt mutatja, hogy a válaszadók számára fontos a szerzői jogok betartása. Éppen ezért érdekes, hogy vajon mit gondolnak, feltételeznek az MI alkalmazásokkal kapcsolatban. Azok betartják-e ezeket a jogokat?

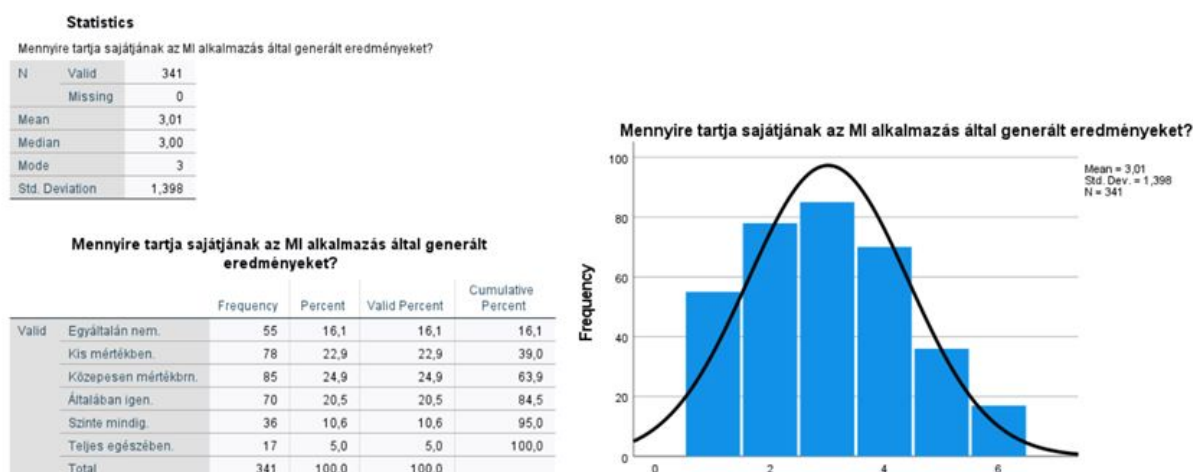
5. ábra — Mennyire lehet problémás az MI a szerzői jogok tükrében?



Az eredmény jól mutatja, hogy a válaszok szinte normális eloszlást mutatnak. Bár a Kurtosis (csúcsosság) értéke $-0,051$, ami azt mutatja, hogy az eloszlás a normálishoz képest laposabb. A ferdeség értéke (Skewnees) $-0,267$, ami balra eltolódott ferdeséget mutat, mert a medián (4) nagyobb, mint az átlag (3,86).

Már említésre került, hogy a szerzői jogokkal kapcsolatos másik probléma a mesterséges intelligencia által szolgáltatott eredmények jogi tulajdona. Általános tapasztalat, hogy sok esetben a kimeneti eredményeket sajátjának tartja a kérdező. Az alábbi ábra az ezzel kapcsolatos válasz eredményét mutatja.

6. ábra — Az MI által generált eredmények saját munkaként való megjelenítése



Jól látható, hogy a kérdőívet kitöltők inkább nem tartják saját munkájuknak az MI válaszait. Sokan vitatnák ennek helyességét, hiszen a válaszok általában a kérdésekre születnek. A jó kérdésfeltevés nagyon fontos ezen a területen. A válaszhoz szakszerű prompt (egy kérdés vagy rövid utasítás, melyet az ember ad az AI-nak annak érdekében, hogy az választ, kimenetet adjon) megadása szükséges, melyek helyes megírása, megfogalmazása nem is olyan egyszerű. Többen úgy gondolják (az információ szerzés területén), hogy a jövő egyik legfontosabb feladata nem lesz más, mint jól tudni promptot megadni. Egyesek már a prompt mérnök kifejezést is használják.

A kérdőív kérdései között egy kérdésből az is kiderül, hogy a válaszadók 84%-a úgy gondolja, nem használta a mesterséges intelligencia alkalmazásokat szerzői jogokkal érintett területen, ennek ellenére a kérdésekre adott válaszok a vizsgálat szempontjából szignifikánsnak tekinthető.

A következőkben az érdemi és demográfiai kérdések közötti összefüggések kerülnek bemutatásra azért, hogy a kérdésekre adott válaszok között, illetve a demográfiai adatok között van-e valamilyen kimutatható viszony.

Összefüggésvizsgálat

A vizsgálatok két irányban történtek. Az egyik, hogy az egyes válaszok között és a demográfiai adatok között van-e valamilyen összefüggés. A másik pedig, hogy az érdemi kérdésekre adott válaszok közötti korreláció kimutatható-e.

Sajnos a demográfiai adatok és az érdemi válaszok között semmilyen érdemi erős kapcsolat nem mutatható ki. Ez annak köszönhető, hogy túl kevés a kitöltések száma és az egyes elemek gyakorisága nem elegendő. Volt, ahol erős kapcsolatra került kimutatásra, de alacsony valószínűség mellett, de gyakran a kapcsolat erőssége is és a valószínűsége is alacsony volt. Csak két esetben lehetett egész magas százalék mellett kimondani valamilyen szintű összefüggést, vagy jelen esetben azt, hogy nincs összefüggés. Ezek a következők voltak. Az életkor bekérése a kérdőívben egy szám megadásával történt, nem pedig egy intervallum kiválasztásával. Ezért ezen érték esetében kategória képzésre volt szükség. Ezek alapján öt kategória lett megállapítva (20 év alatti, 20-30-közötti, 30-40 közötti, 40-50 közötti és 50 év feletti). Első esetben arra a kérdésre kereste a szerző a választ, hogy az életkor és a szerzői jogok fontossága között van-e kimutatható kapcsolat.

7. ábra — Az életkor és a szerzői jogok fontossága közötti kapcsolat

Az életkor és a szerzői jogok fontossága közötti kapcsolat			
		A válaszadó életkora. (Binned)	Mennyire tartja fontosnak a szerzői jogok betartását?
A válaszadó életkora. (Binned)	Pearson Correlation	1	,148**
	Sig. (2-tailed)		,006
	N	341	341
Mennyire tartja fontosnak a szerzői jogok betartását?	Pearson Correlation	,148**	1
	Sig. (2-tailed)	,006	
	N	341	341

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Az eredmény azt mutatja, hogy a két kérdésre adott válasz között semmilyen kapcsolat nincs, ezt viszont 99,4%-os valószínűség mellett ki lehet jelenteni. A szerzői jogok fontossága a már említett 1-6-os skálán került mérésre, ahol az átlag 4,44. Ez azt jelenti, hogy kortól függetlenül tartják fontosnak a megkérdezettek a szerzői jogok betartását, ami öröndetes dolog.

8. ábra — Az életkor és az MI válaszainak szerzői jogi problémái közötti kapcsolat

Életkor és az MI-vel kapcsolatos szerzői jogok problémája			
		A válaszadó életkora. (Binned)	Mennyire tartja problémásnak az MI-t a szerzői jogok tekintetében?
A válaszadó életkora. (Binned)	Pearson Correlation	1	,120*
	Sig. (2-tailed)		,027
	N	341	341
Mennyire tartja problémásnak az MI-t a szerzői jogok tekintetében?	Pearson Correlation	,120*	1
	Sig. (2-tailed)	,027	
	N	341	341

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Ugyan ez a jelenség figyelhető meg a kérdőívet kitöltők életkora és az alkalmazások válaszainak szerzői jogi szempontból való problémája közötti kapcsolatnál is. 97,3%-os valószínűség mellett kijelenthető, hogy nincs közöttük kapcsolat. Tehát az, hogy mennyire problémás (vagy nem problémás) szerzői jogi szempontból az alkalmazások válasza, nem hozható összefüggésbe a kitöltők életkorával.

Kicsivel szebb eredményeket lehet felmutatni, ha keresztábra elemzést végzünk az érdemi kérdések között. Az elemzéshez a Khi-négyzet vizsgálat került elvégzésre, mely próba két minőségi változó közötti kapcsolat elemzésére alkalmazható statisztikai próba. Vagyis arra ad választ, hogy a két változó között van-e szignifikáns kapcsolat, de annak nagyságát, irányát nem fejezi ki. A próbának vannak feltételi a gyakoriságra nézve. Az elvárt gyakoriság a keresztábra minden egyes cellájában minimum 5 kell legyen. Azonban ettől az erős megszorítástól eltérve van, hogy egy megengedőbb feltétellel dolgoznak a kutatók. Ami azt jelenti, hogy az összes cella maximum 20%-ában lehet az elvárt gyakoriság száma kevesebb, mint 5. Természetesen kellően nagy minta esetén ennek előfordulásának valószínűsége

sokkal kisebb. A következő példákban ez a szám meghaladja ezt százalékot. Ennek csökkentésére két lehetőségünk van. Az első, hogy valamilyen módszer szerint csoportosítsuk a változóinkat (pl.: az 1-6-ig skálát átírjuk 1-3-ra). A második, hogy más együttthatók kiszámolás és elemzése is szükséges. Ezek általában a Gamma, a Cramer's V és a Phi együttthatók szoktak lenni. Ezek már alkalmasak a kapcsolat erősségének kimutatására. Attól függően kerülnek kiválasztásra az együttthatók, hogy a vizsgált változók nominálisak vagy ordinálisak.

A következő két keresztábla elemzésnél mind a két változó ordinális, hiszen a válaszok 1-6-os skálán kerültek megjelölésre, valamint az iskolai végzettség is sorba rendezhető.

9. ábra — Kapcsolat a szerzői jogok fontossága és az MI ennek betartásának vélhető problémája között

Mennyire tartja fontosnak a szerzői jogok betartását? * Mennyire tartja problémásnak az MI-t a szerzői jogok tekintetében?								
Crosstabulation								
Count		Mennyire tartja problémásnak az MI-t a szerzői jogok tekintetében?						Total
		Egyáltalán nem.	Talán fontos.	Közepesen fontos.	Fontos.	Eléggé fontos.	Nagyon fontos.	
Mennyire tartja fontosnak a szerzői jogok betartását?	Egyáltalán nem problémás.	7	0	4	3	1	2	17
	Talán problémás.	2	4	0	3	1	0	10
	Egy kicsit problémás.	2	5	24	10	4	2	47
	Közepes mértékben problémás.	1	10	23	34	16	4	88
	Nagyon problémás.	0	3	20	41	19	5	88
	Teljes mértékben problémás.	2	3	10	35	25	16	91
Total		14	25	81	126	66	29	341

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	144,240 ^a	25	< ,001
Likelihood Ratio	104,475	25	< ,001
Linear-by-Linear Association	51,195	1	< ,001
N of Valid Cases	341		

a. 17 cells (47,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

Symmetric Measures					
		Value	Asymptotic Standard Error ^a	Approximate T ^b	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Phi	,650			< ,001
	Cramer's V	,291			< ,001
Ordinal by Ordinal	Gamma	,407	,055	7,037	< ,001
N of Valid Cases		341			

a. Not assuming the null hypothesis.
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

A 9-es ábrából kiolvasható, hogy a szerzői jogok betartásának fontossága és ennek elvárása az MI alkalmazásoktól kérdések között a Khi-négyzet kapcsolatot mutatott ki (mind a két kérdésre 1-6-os skálán kellett választani). Igaz, hogy 17 cellában a minimum 5 gyakoriságnál kevesebb érték szerepel. Ezért a Gamma mutató is kiszámításra került, ami 0,407 lett. Ez egy közepesen erős kapcsolatot feltételez.

10. ábra — A válaszadók végzettsége és az MI válaszainak sajátként tekintése közötti kapcsolat

A válaszadó legmagasabb iskolai végzettsége. * Mennyire tartja sajátjának az MI alkalmazás által generált eredményeket?								
Crosstabulation								
Count		Mennyire tartja sajátjának az MI alkalmazás által generált eredményeket?						
		Egyáltalán nem.	Kis mértékben.	Közepesen mértékben.	Általában igen.	Szinte mindig.	Teljes egészében.	Total
A válaszadó legmagasabb iskolai végzettsége.	Érettségi	40	54	62	49	22	11	238
	FOSZK	9	14	18	11	8	2	62
	BSc	6	10	4	9	4	1	34
	MSc	0	0	0	0	1	3	4
	Tudományos fokozat	0	0	1	1	1	0	3
Total		55	78	85	70	36	17	341

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	52,691 ^a	20	<.,001
Likelihood Ratio	28,481	20	,098
Linear-by-Linear Association	3,801	1	,051
N of Valid Cases	341		

a. 15 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,15.

Symmetric Measures					
	Value	Asymptotic Standard Error ^a	Approximate T ^b	Approximate Significance	
Nominal by Nominal	Phi	,393		<.,001	
	Cramer's V	,197		<.,001	
Ordinal by Ordinal	Gamma	,085	,078	1,076	,282
N of Valid Cases	341				

a. Not assuming the null hypothesis.
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

A 10-es ábrából kiderül, hogy a Khi-négyzet összefüggést mutat a két változó között, de a figyelmeztetés itt is megjelent, miszerint 15 cella van, mely tartalma kevesebb, mint 5. Ezért a Gamma mutatót megvizsgálva, és annak 0,085-ös értékét figyelembe véve, mégis azt kell megállapítani, hogy nincs közöttük kapcsolat. Nyilván nagyobb elemszám esetén, vagy az egyes válaszok más csoportosítása esetén (felsőfokú végzettségűeket egyként kezelni és a 1-6-os skálát 1-3-ra módosítani) szorosabb összefüggés is kimutatható lett volna.

Több, eredményében ehhez hasonló kimutatás készíthető még a válaszokból, de kis elemszám miatt, az egyes eredmények kis gyakoriságának köszönhetően nem fogalmazható meg nagymértékű, szoros kapcsolat az egyes kérdések válaszok között.

Megbeszélés és következtetések

A kérdőív kérdéseire adott válaszokból egyértelműen kitűnik, hogy a kitöltőket foglalkoztatja a szerzői jog kérdésköre és fontosnak tartják annak betartását. Mindezek ellenére érdemes lenne egy olyan vizsgálatot is végezni, ahol a lakosság teljes vertikuma lenne megcélózva.

A szerzői jogok és a mesterséges intelligencia kapcsolata, azok egymáshoz való viszonya még hosszú évekig a kutatások középpontjába fog állni. Ez köszönhető annak, hogy az MI használata egyre jobban előtérbe kerül, és lassan az oktatás tárgya is lesz. Vajon elérésre kerül-e az a szint, ahol már nem merül fel az, hogy a kapott válaszok sértene szerzői jogokat? Hol van az a határ, amikor a mesterséges intelligencia úgy ad választ, hogy az ahhoz felhasznált elemek csak MI által generált termékből („tudásból”) származnak? Vélhetően ilyen nem lesz soha, hiszen a tanítás kezdetén humán értelem által létrehozott információk, tudás (mint kiinduló állapot, alapértékek) kerülnek felhasználásra. Ha egyszer megtörténne az, hogy a betanítás nem humán értelem termékén valósulna meg, akkor az a kérdés is felmerül, hogy a szerzőnek (ami ez esetben nem ember) van-e szerzői joga? Ha lehet, akkor mi gátol meg egy mesterséges értelmet abban, hogy bármelyik pillanatba, bármilyen témában ne alkosson újat? Talán semmi. De ekkor mi lesz a kutatókkal? Tud-e versenyezelni a természetes értelem a mesterséggel? Szerencsére még ezek a kérdések nem aktuálisak, csak az, hogy eredeti tartalmak szerzői jogait hogyan lehetne betartatni „mindenkivel”.

Korlátok és jövőbeli kutatási irányok

A kutatás egyik meghatározó korlátja a mintavétel jellege, amely a felsőoktatási populációra korlátozódik, így nem tekinthető reprezentatívnak a teljes társadalomra nézve. A kérdőív önbevalláson alapuló,

nem validált mérőeszköz, ami szükségszerűen magában hordozza az önértékelés torzító hatását, különösen a szerzői jogi ismeretek megítélésében. További korlátot jelent a mintanagyság, amely egyes statisztikai próbák alkalmazhatóságát szűkítette, valamint a hallgatók által megadott demográfiai kategóriák egyenetlen eloszlása, ami a mélyebb összefüggések feltárását korlátozta.

A további kutatások számára fontos irány a vizsgálat kiterjesztése szélesebb társadalmi rétegekre, hogy feltárhatóvá váljon, miként különböznek az MI-hez és a szerzői jogokhoz kapcsolódó attitűdök életkor, végzettség vagy technológiai kompetencia szerint. Érdemes lenne validált mérőeszközök alkalmazásával részletesebben vizsgálni a jogtudatosság tényleges szintjét, valamint összevetni azt az MI-alkalmazásokra vonatkozó elvárásokkal és gyakorlati felhasználási módokkal. Emellett indokolt lenne összehasonlító vizsgálatokat végezni különböző MI-alkalmazások viselkedésével, hogy feltárhatóak legyenek azok a mintázatok, amelyek a jogi szabályozás, a felhasználói bizalom és az oktatási gyakorlat szempontjából relevánsak lehetnek.

Felhasznált szakirodalom

- Bakó, B. (2024). A mesterséges intelligencia használatának egyes szerzői jogi kérdései a fordításban. *Fordítástudomány*, 26(2), 5-21.
- Belinszki, Z. (2024). Az AI alkalmazások és a szerzői jogi szabályozás viadaláról Magyarországon. *Közigazgatási és Infokommunikációs Jogi PhD Tanulmányok*, 5(2), 45-62.
- Bokor, T. (2024). A mesterséges intelligencia társadalmi fogadtatása: morális pánik vagy félelem az ismeretlentől? *Magyar Református Nevelés*, 2024(2), 5-14.
- Bottyán, S. (2025). A nagy nyelvi modellek működése és képzése, valamint alkalmazásuk stratégiai elemzése, 2. rész. *Nemzetbiztonsági Szemle*, 13(2), 34-50.
- Csősz, G. (2023). Áttekintés a generatív mesterséges intelligenciák szerzői jogi kérdéseiről. *Iparjogvédelmi és Szerzői Jogi Szemle*, 18(128), 64-87.
- Kovács, A. (2024). *Themis* (május 2024, A mesterséges intelligencia jogi megítélésének egyes kérdései). ELTE Állam- és Jogtudományi Kar. Elérhető https://www.ajk.elte.hu/dstore/document/4135/Kov%C3%A1cs_Andrea_Themis_2024_majus.pdf
- Kuti, C. (2024). Mesterséges intelligencia a tartalomgyártásban. *Symbolon*, 25(2 (47)), 117-124.
- Magyarország. (2011). Polgári törvénykönyv (2011. évi C. törvény). Elérhető az <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99900076.tv>
- Mezei, P. (2011). A szerzői jog jövője (is) a tét–Gondolatok a Google Books könyvdigitalizálási projektről. *Iparjogvédelmi és Szerzői Jogi Szemle*, 5, 5-47.
- Mór-Baranyai, A. (2024). Életünk a halál után a szerzői jog szemüvegén keresztül.
- Pogácsás, A. (2024). Az alkotó ember védelme: Átalakulóban a szerzői jog emberképe?.
- Sándor, B. (2025). A nagy nyelvi modellek működése és képzése, valamint alkalmazásuk stratégiai elemzése 1. rész. *Nemzetbiztonsági Szemle*, 13(1), 77-95.
- Sági, E., & Prém, K. Z. (2024). A fotóművészeti alkotások szerzői jogi sajátosságai és az internetes felhasználás nehézségei. *In Medias Res*, 13, 153-168.
- Toldi, L. (2025). *A mesterséges intelligencia jelenlegi és jövőbeli szerepe az oktatásban*. A nevelés tudománya, a nevelés művészete. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. Letöltve: <https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/8576/>
- Xu, Y., et al. (2025). A survey on multilingual large language models: corpora, architectures, and challenges. *Frontiers [or relevant journal]*. <https://doi.org/10.1007/s11704-024-40579-4>

- Z. Karvalics, L. (2024). A mesterséges intelligencia, mint tudáskörnyezet és tudásprotézis. *Educatio*, 33(1), 13-23.

Schindler Rózsa

Beszámoló

Beszámoló a Magyar Pedagógiai Társaság Szakképzési Kollégiuma által szervezett **„Beszélgetések a szakképzésről”** című programsorozat 2025.06.26-án a BME Műszaki Pedagógiai Tanszékén megtartott rendezvényéről.

„A gazdaságfejlesztésre kidolgozott kormányzati dokumentumok célrendszerében megfogalmazott elvek szerint átalakult a szakképzés rendszere, új oktatási és intézményi struktúrában folytatódik a szakmai oktatás. Az új szabályozási rendszer nemcsak strukturális reformot, hanem a tartalomszabályozásban, módszertani megoldásokban is újat követelt” ez a megállapítás és ebből levezetett következmények indították útjára rendezvénysorozatunkat, melynek tizenhetedik állomását tartottuk most meg.

2021-ben a bekövetkezett szakképzést-felnőttképzést érintő jelentős jogszabályi, valamint tartalmi és szervezeti változások sok kérdést vetettek fel, gyakorlati megvalósulás/megvalósítás során sok kérdést hoztak felszínre, ezért ebben az évben is folytattuk a Magyar Pedagógiai Társaság Szakképzési Kollégiumának keretében **„Beszélgetések a szakképzésről”** címmel kéthavonta megrendezendő programsorozatunkat. A programsorozat feldolgozott témáival azt célozta, hogy az elmúlt években lezajlott, az oktatási kormányzat által a köznevelés rendszerétől elkülönült szakképzésben bevezetett radikális változásokhoz/változtatásokhoz hozzájáruljon a szakmai közösségek által birtokolt tapasztalati tudással és tudásmegosztással. Ezért a szakképzés jelenlegi rendszerét meghatározó legfontosabb elemekről témablokkokba rendezve kívántuk az elméletet és az azt megvalósító gyakorlatot elemezni. Mindezt azzal a céllal, hogy hozzájáruljunk a szélesebb szakmai közvélemény tájékoztatásához és aktivizálásához, információt közvetítsünk a szakképzés/felnőttképzés helyzetéről, valamint lehetőséget nyújtsunk a szakma iránt elkötelezettséget érző szakembereknek az aktuális szakmapedagógiai kérdésekkel kapcsolatos eszmecseréjéhez. Az elmúlt években a lehetőségekhez mérten igyekeztünk autentikus nemzetközi trendeket is bemutatni, mint például validáció témaköre (2023. okt.), műszaki tanárképzés helyzete (2021.szept.), szakmatervezés (2021. május), független vizsgaközpontok (2022. okt.). Az utolsó rendezvényen a szakképzésben európai színterén is zajló innovációs elképzeléseket vizsgáltuk a **„Szakképzés-fejlesztés közép- és felsőfokon – Anglia és Magyarország példája”** címmel. A fejlesztések elemzésével, feldolgozásával a munkaalapú tanulást reflektorfénybe helyező új típusú angol szakképzésfejlesztési projektet és a 2020. szeptemberében Magyarországon induló szakképzésmegújítási program öt éves időtartam alatti megvalósulását kívánjuk bemutatni.

Az első előadóként **Laczik Andreát** köszönthettük, az EDGE Foundation ((Experts in Democracy, Governance and Elections) kutatási igazgatója (London) *az angol szakképzésben bevezetett, „T Level” képzítés tapasztalatairól*, kihívásairól, előnyeiről, valamint a felsőoktatási tanulmányokat és a munkahelyi képzést egyesítő, 2015-ben bevezetett *Degree Apprenticeship diploma* részleteit mutatta be. Őt követte előadásával **Farkas Éva**, az International Adult and Continuing Education Hall of Fame elnöke *a magyar helyzetet elemezve reflektált az angol képzésfejlesztésekre*, azaz a hazai szakképzésfejlesztés néhány autentikus elemét kiemelve mutatta be az eddigi magyarországi eredményeket.

A rendezvény moderátora Szakképzési Kollégiumunk elnöke, **Benedek András** volt, aki a téma tágabb kontextusára utalva vezette a 31 fő (16 fő személyes, 15 fő online) részvételével megrendezett szakképzés-szakmai megbeszélést.

Laczik Andrea előadásának összefoglalója

Ismeretes, hogy a környező országokban is napirenden vannak szakképzési (VET – Vocational Education and Training) innovációk, melyek országonként jelentős eltéréseket mutatnak mind *strukturális*, mind *szakmai tartalmi* szempontból. De globálisan elmondható, hogy a fejlesztési irányok a digitális kompetenciafejlesztési (E-learning, AI, online vizsgák), a zöld átállási (új szakmai tartalmak, fenntartható technológiák, zöld kompetenciák), készségfejlesztési projektek területén zajlanak. Mellette a kompe-

tencia-alapú oktatás (EQF-kompatibilis, rugalmas modulok), a rugalmas tanulási utak tervezése (egyéni tanulási útvonalak, hibrid modellek, LLL), munkaerőpiaci rendszerek erősítése (duális rendszerek erősítése) területeken folyó innovációs projektek kerültek szóba.

Mivel a feldolgozandó témánk egy működő oktatási/képzési rendszerben folyó innovációt mutat be, célszerű nagyon röviden áttekinteni a jelenlegi angliai oktatási rendszer legfontosabb ismérveit. Az oktatási rendszer és annak struktúrája nagyban eltér a közép-európai oktatási rendszerektől. Az oktatás Angliában két szakaszra oszlik: alapfokú (5-11 év) és középfokú (11-16/18 év). Az 5 és 16 év közöttiek számára az oktatás ingyenes és kötelező. Az Egyesült Királyság mindegyik országrésze külön oktatási rendszerrel rendelkezik.

Az angliai oktatási és képzési rendszer a következőket foglalja magában:

- óvodai nevelés (ISCED 0. szint),
- általános iskolai oktatás (ISCED 1. szint),
- alsó középfokú oktatás (ISCED 2. és 3. szint)
- felső középfokú oktatás (ISCED 4),
- felsőoktatás (ISCED 5., 6., 7. és 8. szint).

A életkori szakaszokhoz rendelt (elérhető) négy fő oktatási szakasz:

- 5-től 7 éves korig, → Általános iskola-Primary School-1
- 7-től 11 éves korig, → Általános iskola-Primary School-2
- 11-től 14 éves korig, → Alsó középiskola-Secondary School-1
- 14-től 16 éves korig → Alsó középiskola-Secondary School-2
- 16-tól 18 éves korig → Felső-középfok- Post 16 Education
- 18 éves kortól → Felsőoktatás-Higher Education (egyetemi, főiskolai tanulmányok)
- Felnőttképzés → Adult Education

5 évestől 11 éves korig a gyerekek általános iskolai tanulmányt folytatnak. 11 éves kortól 16 éves korig pedig középiskolába járnak. Minden szakasz végén vizsgát kell tenniük. 16 éves korukban érettségi vagy GCSE (General Certificate of Secondary Education) vizsgát tesznek a tanulók. A vizsga után eldönthetik, hogy tovább tanulnak vagy pedig munkába állnak. A GCSE szintű vizsga alapszintű (Level-1) és középszintű (Level-2) képesítési szintnek felel meg, amely 16 éves korban, a középiskola végén tett vizsgát jelenti. Az emeltszintű (Level-3) felel meg. Szintén 3-as szintű képzettséget jelent a T-Level, BTEC Nationals és apprenticeships alternatívákkal együtt.

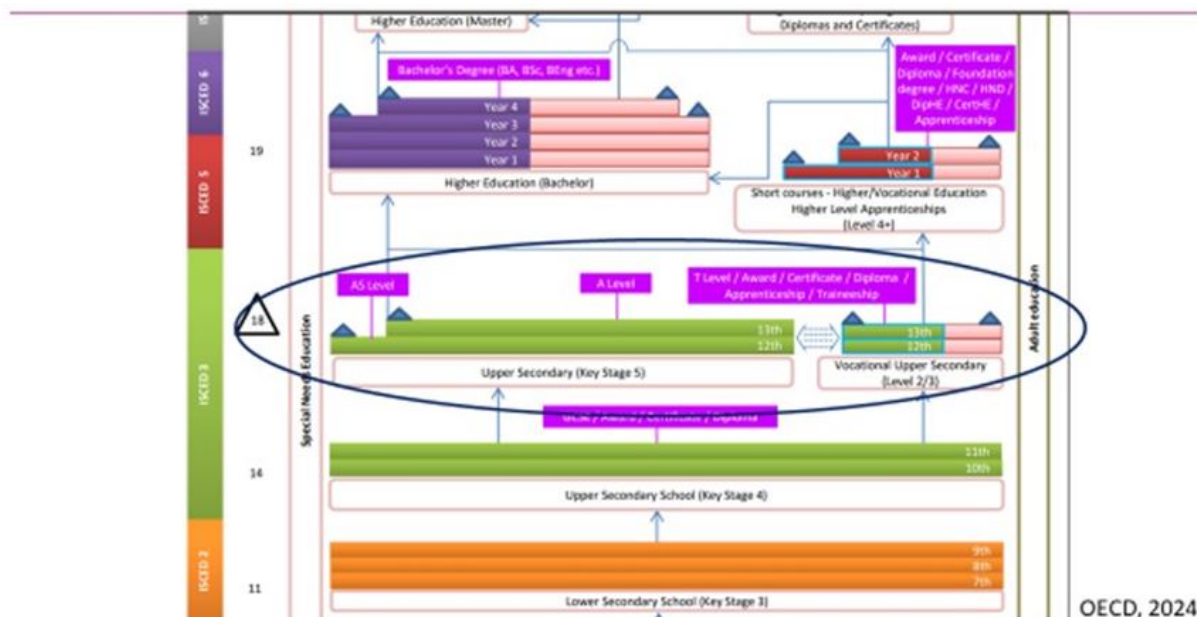
A szakképzési rendszer többutas, rugalmas és erősen munkaerőpiaci fókuszú. A szakképzési struktúrára jellemző, hogy 16 éves kor után választható szakmai utak közé tartozik:

- *Technical/Vocational Qualifications*: pl. BTEC (gyakorlati), NVQ,
- *Apprenticeships* (szakmai tanulószerveződéses képzés),
- *T-Levels* – új típusú technikai képesítések,
- *Foundation Courses* – előkészítő képzések felsőoktatáshoz.

A szakképzés vizsgarendszerében a 18 éves korban letehető *Advanced Level* vizsga az egyetemi tanulmányokra felkészítő vizsga, míg a *BTEC Nationals* gyakorlatorientált, projektalapú felkészítés után, az *apprenticeships* szakmai tanulószerveződéssel (mi fogalomrendszerünkben → szakképzési munkaszerződéssel) folyó felkészítés után abszolválható emeltszintű vizsgával zárulhat.

Laczik Andrea előadásában elsőként tisztázta a T-Level és a Degree Apprenticeship program helyét az angol oktatási rendszerben, amelyet az alábbi ábra vizualizál.

1. ábra — Angol oktatás-képzés



Látható, hogy az új típusú projektben végzetek számára az *NQF* (National Qualifications Framework) 3-as képesítési szintjének megfelelő kvalifikációt deklarál. Elsőként a *T-Level program* jellemzőinek tisztázására került sor, majd az első befejezett két éves szakasz után az *EDGE Foundation* által levezényelt kutatás tapasztalatait ismerhettük meg.

A 2020 szeptemberében 16-18 évesek számára indított *T-Level program* az elmélet és gyakorlat párhuzamos jelenlétével (1800 óra) elméleti oktatást és minimum 315 óra (45 nap) munkahelyi gyakorlatot magába foglaló technikai alapú, országosan elismert képesítéstípus. Célja, hogy a technikai oktatás tekintélyét növelje és reális alternatívát nyújtson az *A-Level* képzés mellett. Eddig 24 intézmény élt a kétéves műszaki tanulmányi programok indításának lehetőségével digitális tudományok, mérnöki tudományok és gyártás, mezőgazdaság, valamint jog és pénzügy-számvitel területen. Mivel a gyakorlati irányultság elég magas a programban, ezért a tartalmat szabályzó dokumentumok elkészítésébe az oktatási intézmények bevonták a munkaadókat is. Az angol szakképzési rendszer deklarált célja a társadalmi mobilitás és társadalmi befogadás támogatása, a gazdaság célzott növekedésének szolgálata, ezért olyan, az iparágak igényeinek megfelelő szakmai tartalmak jelennek meg a képzés tartalmát meghatározó dokumentumokban, melyek végzett fiatalokat felkészítik a munkára, a munkavállalásra, de a továbbtanulásra (duális képzésben, felsőoktatásban) is. A *T-level* program célcsoportja a gyakorlat-orientált tanulók képzése.

A 2023 végén zajlott kutatás a bevezetés után elsőként, 2022-ben végzetek körében és az oktatókkal, iskolavezetéssel, más oktatási szakemberrel (11 intézmény 210 tanuló és 24 fő oktatási szakember) végzett interjú tapasztalataira épít. A viszonylag kis létszámú mintán zajlott „kikérdezés” alapú kutatás három kérdésre kereste a választ. Ezek:

- Miért választják a tanulók a T-Level-t?
- Milyenek a tanulók tapasztalatai a T-Level programon?
- Milyenek az oktatók és T-Level programvezetők tapasztalatai?

A kutatási beszámoló¹ bevezetőjében ez olvasható: „A 2020-as bevezetése óta a T-szintek a politikai spektrum minden pontján szoros vizsgálat alá kerültek, nem utolsósorban azért, mert veszélyt jelentettek a meglévő, jól bevált szakképzésekre. Mindazonáltal a T-szinteket új lehetőségként dicsérik a 16 év utáni oktatás és képzés egyszerűsítésére és a műszaki oktatás rangjának emelésére.” Ebből is érzékelhető egy új rendszer gyors, előzetesen hatástanulmányok nélküli bevezetéséből adódó veszély, a későbbi megítélés bizonytalansága. Legfontosabb megállapítások címszavakban:

- hiányzott a megfelelő információ, a széleskörű tájékoztatás, tanácsadás és útmutatás,
- a kapott információk sokszor félrevezetők vagy tévesek voltak,
- a felsőoktatási intézmények számára sem állt rendelkezésre kellő információs anyag, így nem értik/nem fogadják el T-Level szinteket belépési küszöbként, (mivel?) a szakmai gyakorlat nem tartozik a főiskola hatáskörébe,
- a program megítélése a munkáltatók jóindulatától függ,
- a tantermi és szakmai gyakorlat elkülönülése, nincs munkahelyi tanulási terv,
- kétértelműség a minősítő testületek részéről,
- tankönyvek hiánya,
- tanárok felkészítése?
- kihívást a korlátos számú munkahelyek jelentik és egyes iskolák felkészületlensége.

Összességében megállapítható, hogy a *T-szintek* ígéretes alternatívát kínálnak a hagyományos műszaki és szakképesítésekkel szemben. A képesítés újdonsága a tapasztalatok nagyfokú változatosságát eredményezte. A változatosság és a kapcsolódó kihívások nagy része inkább az újdonságból fakadhat, mint magából a képesítésből, foglalja össze a kutatási zárójelentés. Az oktatási kormányzat célja, hogy a *T-Level* képesítéssel záruló szakképzési program a technikai felső-középfokú képzés elismert formája legyen.

A második vizsgált program a felsőoktatási tanulmányokat és munkahelyi képzést egyesítő, egyetemi szintű (Level 6 vagy 7) diplomát adó **Degree Apprenticeship** (DA) projekt volt. A 2015-16-ban indult program a mérnöki tudományok, informatika, üzleti és vezetői tudományok, egészségügy, tanári szakmai területeken valósult meg. Legfontosabb jellemzője a munkahelyi gyakorlat és az egyetemi tanulmányok integrációja (80% munkahelyi képzés), ami a hallgató munkaszerződéssel biztosított teljes foglalkoztatása mellett zajlik, így ez a munkáltatók szakképzési hozzájárulásából finanszírozott gyakorlati irányultságú programja. Jellemzője még, hogy a programban nagy létszámban vehetnek részt felnőttek is. Ez a munkakörből és diplomától függően 3-6 éves program alternatív utat biztosít a hagyományos felsőoktatáshoz képest. A munkaadó választja ki a programban résztvevőt.

A munkaadók intenzív bevonása a munkaerőpiaci elvárások teljesítését képes biztosítani. A DA program célcsoportja a diplomát szerezni akaró munkavállaló fiatalok és fiatal felnőttek.

A program bevalásának, eredményességének vizsgálatára, hitelesítésére EDGE Foundation által indított kutatás² arra keresett választ, hogy

- Hozzájárul-e a nemzeti gazdasági növekedéshez és az alacsony termelékenységű szint kezeléséhez, valamint a magasabb szintű szakemberhiány pótlásához?
- Segíti-e a társadalmi mobilitást?

¹https://www.edge.co.uk/documents/524/DD1627_-_Edge_T-Levels_report_FINAL_2.pdf

²https://www.edge.co.uk/documents/527/Edge_degree_apprenticeships_in_England_FINAL.pdf

- Beigazolódik-e az a hipotézis, mely a munkaerőpiaci igényekhez jobban igazodó munkaerő megjelenését indukálja?

A kutatás viszonylag kis létszámú képzésben részt vevő hallgató és munkáltató körében végzett strukturált interjúk alapján történt.

A diákokkal készült interjúból kiemelve néhány meghatározó vélemény:

- Mindenképpen pozitív hozadéka a programnak az, hogy nem kell tandíjat fizetni és ledolgozott, munkabérrel dotált munkaidőnek számít a képzési idő, valamint egyetemi diplomát adó a képzés, későbbi egyetemi képzésbe való bekapcsolódást is biztosít.
- A felnőtt hallgatók számára munkahelyi előrehaladási lehetőséget jelenthet.

Munkáltatók részéről megfogalmazott fontosabb vélemények:

- a szakképzési hozzájárulásból finanszírozható,
- a programban résztvevő nagy valószínűséggel a diploma megszerzése után is a munkáltatónál vállal munkát,
- a legfontosabb talán az, hogy a DA-t végzetek az adott munkáltatónál már „kész munkaerő”,
- a kis cégek számára nagy adminisztrációs kényszert jelent,
- a háromoldalú (hallgató-munkaadó-felsőoktatási intézmény) egyeztetés kényszere rendkívül időigényes.

A *DA program* nagy előnye, hogy lehetőséget biztosít a programban résztvevők számára, hogy munka mellett szerezzenek felsőfokú végzettséget, ezzel előnyt biztosítva az elhelyezkedéshez.

Farkas Éva előadásának összefoglalója

Programunk második részében *Farkas Éva* vázolta fel a magyar szakképzési rendszer helyzetét fókuszálva az új törvény 2023 nyarán végrehajtott, több szakmai területet érintő módosítására, majd a különböző felmérések eredményének elemzéséből levonható következtetések megfogalmazására. Az angol rendszer szakképzésfejlesztési tendenciájával való párhuzamba állítást az is indokolja, hogy a szakképzésben Magyarországon is radikális fordulat zajlott egy új, erős szabályozást biztosító (*2019. évi LXXX. törvény*) szakképzési törvény megalkotásával és bevezetésével.

Ismert tény, hogy 2020 szeptemberében már az IPAR 4.0 dokumentum célrendszerében megfogalmazott elvek szerint átalakult, új oktatási és intézményi struktúrában kezdődött a szakképzési tanév. Az új szabályozási rendszer nemcsak strukturális reformot, hanem a tartalomszabályozásban, módszertani megoldásokban is újat követelt. A középtávú szakmapolitikai fejlesztési stratégia elfogadásával és az alapján a szakképzés szabályozásának új alapokra helyezésével struktúrájában és szakmai-tartalmi szabályzó rendszerében is új szakképzési rendszer alakult ki. Ez az új rendszer elkülönülve a közoktatás rendszerétől önállóan működő, a gazdasági változásokhoz jobban igazodni tudó, rugalmasabb szakképzési rendszert vizionál. 2023-ban sor került a gazdasági szereplők bevonásával e törvény felülvizsgálatára, különösen a szakirányú oktatás meghatározó elemeinek finomhangolásával (2023. évi XXXIII. törvény a szakképzésben lezajlott átalakítás utólagos hatásvizsgálatából adódó törvénymódosításokról). Az új rendszer átfogó megjelenítése látható az alábbi ábrán.

2. ábra — A szakképzés mai rendszere



Témánk szempontjából nem az új rendszer ismertetése a feladat, hanem a bevezetett rendszer bevalásának elemzése, fókuszálva a szakirányú oktatást érintő fontosabb területekre (melyek talán az új szakképzési rendszer kulcsfogalmait is adják), így a dualitás érvényesülési területei, a szakirányú oktatás megszervezése, duális képzőhelyek működése/működtetése, szakképzési munkaszerződés, adókötelezettség, szakképzésben való részvételben lehetséges jogviszonyok, szakképzés ingyenessége. Megállapításait, következtetéseit a 2025-ös középfokú írásbeli felvételi vizsgadolgozatok, a PISA vizsgálat eredményeinek, a 2024-es évben lebonyolított országos kompetenciamérés, 2024/2025-ös tanév sajtós nevelési igényű tanulók körében, az új szakképzési rendszert meghatározó két intézménytípusában, szakképző iskolában és technikumban lefolytatott vizsgálat eredményeinek elemzésével támasztotta alá. A felnőttekre vonatkozó megállapításokat, következtetéseket az e körben 2023-as évben információfeldolgozási kompetencia területen és az olvasás, szövegértés-számolási készség-adaptív problémamegoldó készség kompetenciaterületeken végzett PIAAC vizsgálat (2024. december) eredményeinek elemzése kapcsán fogalmazta meg.

A felmérésekből levonható konzekvenciák:

- „... nő az iskolázottsági szint és az oktatásban/képzésben való részvétel, ugyanakkor csökkennek a fiatalok és felnőttek információfeldolgozási készségei, alacsony szintű a munkaerő termelékenysége,...”
- „s magasabb iskolai végzettség nem garantálja a magasabb készség szintet,” állapítja meg az előadó.

Továbbiakban *Farkas Éva* a szakképzési rendszer jellemzőit vizsgálva kiemelt szakmai területek mentén – a szakmai beszélgetés irányát is kijelölve – az erősségek-kihívások-megválaszolandó kérdések háromszempontú vizsgálatát. Ismertetésének főbb elemzési területei:

A *jogi szabályozást* (törvény és a végrehajtására kiadott 12/2020. (II.7.) kormányrendeletet) vizsgálva megállapítható, hogy az egységes, transzparens rendszert felvázoló keretszabályozás rugalmas tanulási utakat tesz lehetővé, de a gyenge implementáció bizonytalanságot is okoz. A kontroll hiánya a rendszer működésének „egyenszilárdságát” veszélyeztetheti.

Az új ösztöndíjrendszer, a különböző juttatások, a duális képzőnél folyó szakirányú oktatásban résztvevők részére juttatott munkabér új jogviszony megjelenése mellett a *finanszírozás* stabilitását szolgálja. Problémaként definiálható az, hogy az oktatói fizetésekben jelentős különbségek tapasztalhatók, az infrastruktúra fenntartási költségei magasak, ezzel egyidőben a forrásokhoz való egyenlő hozzáférés korlátozott.

A *stratégiai fejlesztés* iránya az infrastruktúra megteremtésére fókuszál, míg maga a szakmai módszertani terület támogatása, fejlesztése kevésbé finanszírozott, a stratégiákban nem kap kellő hangsúlyt.

Markánsan megváltozott a *képzési struktúra* (melynek kulcsszavai: ágazati alapoktatás, szakirányú oktatás, ágazati képzőközpontok, ágazati tudásközpontok mint duális képzőhelyek) tartalmi megvalósulása színtereinek területi megoszlása, ágazati egyenetlenségei a képzéshez való egyenlő hozzáférést nem tudják biztosítani. A humán erőforrás és tárgyi infrastruktúra különbségek a duális képzés minőségi különbségeit erősítik.

A rendszer *tartalmi szabályozási* dokumentumainak megújulása a képzési minőségi emelésének záloga. A képzési kimeneti követelmények (KKK) tanulási eredményalapú (TEA) kidolgozása, projektalapú oktatás privilégiuma a képzés kimenetszabályozásának fontos eleme. A módszerekben bekövetkező paradigmaváltás, szemléletváltás azonban az implementáció hiánya/hiányossága, időigényessége miatt kevésbé tud meghonosodni a tanári gyakorlatban. A tanárképzés nem követi a megváltozott módszertani/tantervfejlesztési/értékelési elvárások közvetítésében való megjelenítését.

A kimenetszabályozásra épülő szakképzési rendszer a *vizsgarendszert* is átalakította. Az ágazati alapvizsga lehetőséget teremt az alternatív tanulási utak választására. A független szakképzési vizsgaközpontok megjelenése, irányításában bekövetkezett változás a mérés/értékelés metódusának felértékelődését vetíti előre.

Végül kérdések és vélemények megfogalmazására került sor. Néhány az elhangzottak közül:

- A DA-Level szintű képzésben a saját munkavállalók bekapcsolódása mennyire meghatározó?
- Egyenértékű-e az egyetemi diplomával a DA program elvégzése után kiállított bizonyítvány?
- Mik az integrált program (egyetemi képzés/szakmai képzés) hatékonysági, lemorzsolódási mutatói?
- Kimutatható a tanárképzésben a felkészülést/felkészítést segítő tankönyvek hiányának hatása a képzés minőségére?
- A lemorzsolódott tanulók szerzett kompetenciának mikrotanúsítvánnyal történő elismerésére van-e gyakorlat?

Az előadók befejezésül arra a kérdésre adtak választ, hogyha a jelenlegi rendszer működését egy ponton lehetne változtatni, mi lenne az? Erre ez a két rövid válasz fogalmazódott meg:

- az oktatásirányítás és a rendszer stabilitásának biztosítása,
- az oktatás egészét tekintve (általános iskolától a felsőoktatással/felnőttoktatással bezárólag) a jól definiált szakpolitikai célkitűzés közzététele és az ahhoz vezető stratégia megfogalmazása és végrehajtása.

VEDOVATTI Anildo

Tanítás több mint fél évszázadon át



Hegyi Halmos Nóra szerkesztésében és az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet szakmai támogatásával jelent meg most ősszel az „**Egész életen át tartó tanítás**” címmel Kraiciné dr. Szokoly Mária 80. születésnapjára ez a tanulmánykötet. A kötet visszatükrözi az ünnepelt sokoldalúságát, azt a gazdag szakmai életutat, mely sok évtizeddel ezelőtt indult és tart a mai napig is.

Érdemes nem figyelmen kívül hagyni, hogy már maga a cím is figyelemfelhívó és játékos egyszerre, mert a jól ismert életen át tartó tanulás kifejezést „pontosítja” az ünnepelt szerepére, az oktatásban (úgy a felsőoktatásban, mint a közművelődésben) eltöltött munkásságára, és lesz belőle tanulás helyett **tanítás**.

Az előszóban **Hunyadi György** akadémikus miközben méltatta Kraiciné dr. Szokoly Mária szakmában elért eredményeit, nem hagyhatta ki azokat a személyes tulajdonságokat, melyek olyan fontos jegyei az ünnepeltnek. A különböző szakok indulását támogató, megvalósító tevékenysége mellett, konstruktív és elkötelezett hozzáállása a feladataihoz, a tanítványaihoz példaként állítható az utána következő oktatók generációi számára.

A kötetben olvasható 23 tanulmány, valamint a végén megtalálható biográfia megmutatja azt a sokszínűséget, mely Kraiciné dr. Szokoly Mária munkája során eddig mutatott, ez tematikailag olyan gazdag választék, hogy a rendszerező elve a könyvnek csak is a szerzők névsorrendje lehetett, mert másképp túlcsoordult volna a kiadvány. A témák azok, melyekben a több évtized munkássága megjelent, a közművelődés különböző területeiről olvashatunk **Transzferek a kulturális térben** **Bauer Bélától, Donnáth Péter** Jantsky Bélát kárpátaljai művelődésszervezőt, kultúráközvetítőt bemutató írásában, vagy **Hortobágyi Gyöngyvér** **54 év néptánc. Táncművészet és táncpedagógia...** című publikációjában.

Erőteljesen megjelenik az andragógia is a műben, ennek nemzetközi aspektusairól olvashatunk: **Benkei Kovács Balázs** a francia validációs eljárás részleteibe nyújt bepillantást, **Derényi András** a validáció

európai helyzetéről fogalmazott meg gondolatokat, **Németh Balázs** a személyiségközpontú felnőttoktatói szerepről írt. A hazai felnőttkori tanulás kapcsán **Benedek András** *Életen át andragógus* című tanulmánya a közös munkák mellett az andragógia 21. századi történetébe kínál betekintést, **Kálmán Anikóval** közös tanulmány a *Felnőtt oktatók képzése a felsőoktatás és a felnőttképzés kapcsolatára* hívja fel a figyelmet, **Sz. Molnár Anna** *Tanulás idős korban* az aktív idősödésről, a szellemi aktivitás kínálta lehetőségekről fogalmazott meg gondolatokat. **Trencsényi László** *Miért is tart a „lifelong”?* című írásában az egyetemi tapasztalatok alapján veti fel a kérdést, hogy meddig is tanulunk, meddig is leszünk tanulók?

A tanárnő oktatói munkáját jól ismerők számára egyértelmű helye van egy ilyen emlékkötetben a fogyatékossgal élők világához kapcsolódóan tanulmányoknak. **Dunás Varga Ildikóval** közös tanulmányban a fogyatékossgal élő hallgatókról, **Hangya Dórától** a felnőttképzési és karrier lehetőségekről szerezhetünk új ismereteket, valamint **Lakatos Renátától** a *Gondolatok a siket kultúráról* témát ismerhetjük meg.

A több évtizede előttünk álló, de itthon csak a közelmúltban felerősödött kérdést a fenntarthatóságot két tanulmány is képviseli a kötetben: **Czippán Katalin** *Kompetenciafejlesztés a zöld átállás érdekében*, valamint **Laki Ildikó** *A 21. századi társadalom kihívásai a fenntarthatóság vonatkozásában* címmel.

Természetesen nem maradhatnak ki az oktatás iskolai, valamint azon kívüli kereteivel foglalkozó tanulmányok. **Hegyi-Halmos Nóra** az iskolai pályaorientációról ír, **Henn-Pap Anna** a szakképzésben felmerülő tanulási zavart vizsgáló kutatásról készített rövid ismertetőt. **Pordány Sarolta** a Nyitott Képzések Egyesületének történetét elevenítette fel.

Végezetül a személyes kapcsolatok, az egymás közötti kommunikáció, az egyéniségünk fejlődésére összpontosító tanulmányokra hívom fel a figyelmet, a **Bárdos György**vel közös mű az egészséges életmód fejlesztését állítja fókuszba, **Kispálné Horváth Mária** a felnőttek mentális jólétét taglalja, **Szabó András** a Kapocs egyesület (aminek Kraiciné dr. Szokoly Mária sokáig elnöke volt) indulását, történetét elevenítette fel, **Csíkvári Gábor** *Karantén* című anyaga a covid járvány alatti életérzésbe nyújt betekintést, míg **Lakner Szilvia** a szervezeti bizalomról írt munkájában.

Felmerülhet a kérdés, hogy lehet ilyen gazdagságot összegezni? Azt gondolom, hogy érdemes arra gondolnunk ennek a több évtizedes oktatói pályának a tematikus sokszínűségét látjuk, hogy ez milyen nyitottságot tükröz, milyen innovatív hajlandóságot mutat, milyen rugalmasságot a változásokra, és mégis milyen értékek őrzését, megbecsülését? Azt gondolom, hogy ezekre a képességekre a rohamosan változó világban az oktatás szereplőinek szükségük lesz, hogy sikeresen megfeleljenek a mesterséges intelligencia hozta kihívásoknak.

A kiadvány az ELTE PPK és az L'Harmattan *Metszéspontok* közös sorozatának részeként jelent meg.